UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ACOMPANHAMENTO DO FAZER DOCENTE COM BEBÊS

KEILA SANTOS PINTO

Rio Claro - SP
2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ACOMPANHAMENTO DO FAZER DOCENTE COM BEBÊS

KEILA SANTOS PINTO

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

Rio Claro - SP
2023

P659c

Pinto, Keila Santos
Coordenação Pedagógica na Educação Infantil : acompanhamento do fazer docente com bebês / Keila Santos Pinto. -- Rio Claro, 2023
250 p. : tabs., fotos

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

1. Educação Infantil. 2. Formação Docente. 3. Coordenação Pedagógica. 4. Bebês. 5. Pesquisa Narrativa. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro

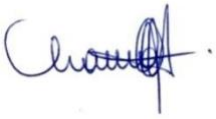
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ACOMPANHAMENTO DO FAZER DOCENTE COM BEBÊS

AUTORA: KEILA SANTOS PINTO

ORIENTADORA: LAURA NOEMI CHALUH

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



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



Profa. Dra. GABRIELA GUARNIERI DE CAMPOS TEBET (Participaçao Virtual)
DECISE - Departamento de Ciências Socias na Educação / Faculdade de Educação UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas - SP



Profª. Drª. DANIELA DE OLIVEIRA GUIMARÃES (Participaçao Virtual)
Didática / Universidade Federal do Rio de Janeiro



Profa. Dra. ROSINETE VALDECI SCHMITT (Participaçao Virtual)
Prefeitura Municipal de Florianópolis / Secretaria Municipal de Educação - Florianópolis - SC



Profa. Dra. RENATA CRISTINA OLIVEIRA BARRICHELO CUNHA (Participaçao Virtual)
PECEGE / Instituto de Pesquisas e Educação Continuada em Economia e Gestão de Empresas - Piracicaba - SP

Rio Claro, 04 de novembro de 2022

Como toda gente tem que não ter cabimento
Para crescer...

Arnaldo Antunes e Paulo Tatit

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos revelam encontros, acolhimentos, afetos, apoios, colaborações e transformações, ou seja, as relações alteritárias que fui entrelaçando na vida, e que foram e são essenciais para que eu seja quem sou hoje.

Agradeço primeiramente a Deus, como força maior que impulsiona a minha vida.

Gratidão eterna:

À minha mãe Sonia, por ser essencial na minha vida, e por amar e lutar incondicionalmente.

Ao meu pai Roberto por me ensinar a ser resiliente e ter força para enfrentar as adversidades.

Ao meu segundo pai Pedro pela preocupação e cuidado com a nossa família.

Ao meu amor, companheiro e eterno namorado Cláudio, por compartilhar a vida ao meu lado e apoiar as minhas escolhas. Ao estarmos juntos aprendemos tanto!

Ao meu irmão pelo carinho, parceria e incentivo, e por me presentear com uma família tão maravilhosa, a qual alegra minha vida. Assim, também agradeço à minha cunhada Juliana e aos meus sobrinhos Taiane e Thomas, vocês dois são minha paixão.

As minhas avós Maria Carmen e Maria Augusta, e ao meu avô Francisco pelas belas lembranças, sorrisos, olhares e palavras de incentivo.

À família Montiel, por ser minha segunda família, em especial à Bianca, por ser uma criança tão viva, amorosa e curiosa.

À Laura, minha orientadora e mãe do coração, pelos ensinamentos e afetos, O que aprendi com você é algo imensurável! Cada passo dado por mim nesta trajetória tem muito de você. Irei admirar-te eternamente!

Aos colegas integrantes do GREEFA, por compartilharmos tantas experiências e aprendizados, e por acreditarem que é possível realizar uma educação outra.

Aos professores dos Berçários que ingressaram na Rede Municipal da Educação de Rio Claro em 2018. Em especial, às professoras Sandra, Rose, Karina e Viviane pelo acolhimento, disponibilidade em compartilhar seus saberes e sentimentos, e pela curiosidade em aprender.

Às diretoras da Educação Infantil, Etapa 1, principalmente à Mariane e Rosângela pelo acolhimento e carinho, e à Marina, minha outra mãe do coração, que com amor e comprometimento me ensinou a ser a profissional que eu sou.

Aos amigos que fiz ao estar na SME, Simara, Raquel, Aline, Juliana, Karina e Uelinton pelo apoio, força e parceria. Vivenciamos tantos desafios e aprendizagens juntos.

Aos amigos que fiz no âmbito profissional, em especial às professoras coordenadoras, as quais destaco Hérica, Heloísa, Karina e Thays.

Às companheiras da Escola Municipal a qual trabalho neste momento, por serem profissionais da Educação dispostas a fazerem o seu melhor, e ao apoio dado pela equipe gestora: Jaqueline, Gabriela e Lilian.

Às minhas eternas amigas Priscilla, Mariana, Amanda, Jéssica, Michelle e Paula, por estarem sempre presentes, apoiando-me.

Às professoras Doutoras participantes da comissão examinadora, na qualificação e na defesa, Daniela Guimarães, Gabriela Tebet, Rosinete Schmitt e Renata Barrichelo Cunha pelos ensinamentos, inspirações e defesa em prol da Educação Infantil que respeita os bebês e crianças, na sua potencialidade e singularidade.

Aos professores Doutores da UNESP|RC, por fazerem parte da minha trajetória profissional, sinto que pertenço a esse lugar, pois construí parte da minha vida nesta Universidade.

RESUMO

Apresento nesta pesquisa parte da minha prática profissional, ao trabalhar na coordenação pedagógica no Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP) vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro/SP, no período de 2017 a 2020. Considero então, como objeto de estudo dois processos formativos coordenados por mim: a) as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, com professores e professoras que estavam iniciando o fazer docente nos Berçários (2018) e b) as Horas de Trabalho Pedagógico Individual, em uma escola da Rede Municipal (2019), do qual participaram duas professoras de Berçários, uma professora coordenadora e uma diretora. Esses processos formativos foram permeados por estudos na interlocução com os participantes, problematizando dimensões presentes na Educação Infantil, como os planejamentos semanais, os objetivos, a rotina, as atividades permanentes, as atividades dirigidas, a relação e a interação com o outro, o cuidado e a atenção pessoal, o tempo, o brincar e a formação docente. O objetivo da pesquisa foi investigar a atuação da coordenação pedagógica referente ao acompanhamento do fazer docente nos Berçários das Escolas Municipais de Rio Claro/SP. A composição deste trabalho pauta-se na pesquisa narrativa, no campo das ciências humanas, ao buscar compreender as experiências do vivido (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015), a partir de uma perspectiva bakhtiniana que contempla os conceitos de alteridade, exotopia, excedente de visão e responsividade (BAKHTIN, 2010, 2011). As inferências acerca do fazer docente nos Berçários e do cotidiano educacional foram inspiradas pelo paradigma indiciário (GINZBURG, 1989). A experiência significativa vivenciada por mim, ao pesquisar minha própria prática engendrou algumas lições. Uma lição é que ao pesquisar com a escola compreendi o quanto estamos imbricados na relação alteritária, e portanto, dialógica, que, no tensionamento das múltiplas vozes, revela-nos nossa responsabilidade de agir no mundo. Dentre as demais lições destaco que: o fazer docente com os bebês indicia a necessidade da desconstrução de um ideário de professor, já que os bebês interpelam a nossa humanidade; o processo de formação docente precisa afirmar a constituição de um sujeito que esteja aberto e disponível ao outro e aos acontecimentos; ainda é imprescindível a investigação crítica e reflexiva referente à dimensão do cuidado; há a urgente necessidade de considerarmos a temporalidade da vida, ao incomodarmo-nos com o quanto podemos empobrecer as experiências dos bebês nas escolas.

Palavras-chaves: Coordenação Pedagógica – Formação Docente – Bebês – Pesquisa Narrativa

ABSTRACT

I present in this research part of my professional practice while working in the pedagogical coordination at *Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico* (CAP), from 2017 to 2020, in the Rio Claro City Department of Education, in the state of São Paulo. I considered as the object of study two training processes coordinated by me: a) the Hours of Collective Pedagogical Work, with teachers who were starting to teach in Nurseries (2018) and b) the Hours of Individual Pedagogical Work, in a school of the Municipal School System (2019), in which two teachers of Nurseries, a coordinating teacher and a principal took part. These formative processes were permeated by studies in the dialogue with the participants, questioning dimensions present of Early Childhood Education, such as weekly planning, objectives, routine, permanent activities, directed activities, relationship and interaction with others, care and personal attention, time, play and teacher training. The objective of the research was to investigate the performance of the pedagogical coordination regarding the monitoring of teaching in the Nurseries of Municipal Schools in Rio Claro/SP. The composition of this work is based on narrative research, in the field of human sciences, in seeking to understand lived experiences (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015), from a Bakhtinian perspective that contemplates the concepts of alterity, exotopia, surplus of vision and responsiveness (BAKHTIN, 2010, 2011). The inferences about the teaching practice in Nurseries and the educational routine were inspired by the evidential paradigm (GINZBURG, 1989). The significant experience I had, when researching my own practice, engendered some lessons. One lesson is that, when researching with the school, I understood how much we are imbricated in the alteritarian relationship, and therefore, dialogic, which, in the tension of multiple voices, reveals to us our responsibility to act in the world. Among the other lessons, I highlight that: teaching with babies indicates the need to deconstruct a teacher's ideology, since babies challenge our humanity; the teacher training process needs to affirm the constitution of a subject who is open and available to the other and to events; critical and reflective investigation regarding the dimension of care is still essential; there is an urgent need to consider the temporality of life, as we worry about how much we can impoverish babies' experiences in schools.

Keywords: Pedagogical Coordination – Teacher Training – Babies – Narrative Research

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP	Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CEMI	Centro Educacional Municipal Infantil
COEDI	Coordenação Geral da Educação Infantil
COMERC	Conselho Municipal da Educação de Rio Claro
DAE	Departamento de Alimentação Escolar
DCNEI	Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil
EMEIS	Escolas Municipais de Educação Infantil
GREEFA	Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Horas de Trabalho Pedagógico Individual
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
MEC	Ministério da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PSL	Partido Social Liberal
RCAAP	Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
REDALYC	Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEB	Secretaria de Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESP	Universidade Estadual Paulista

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Primeiro encontro de formação 1.....p.63
Foto 2 - Primeiro encontro de formação 2.....p.63
Foto 3 - Diários de Bordo das Professoras.....p.112
Foto 4 - Diário de Bordo Professora Sandra.....p.112
Foto 5 - Diário de Bordo Professora Rose p.112
Foto 6 - Diário de Bordo Professora Rose registro.....p.112
Foto 7 - Contar histórias: interesse pelo livro.....p.124
Foto 8 - Contar histórias: a abelha.....p.124
Foto 9 - Apoio no Balanço.....p.157
Foto 10 - A sombra no chão.....p.157
Foto 11 - Meleca colorida? p.165
Foto 12 - Desenho Amarelo? p.165
Foto 13 - Desenho em Parceria.....p.165
Foto 14 - Garrafa e Arroz.....p.172
Foto 15 - Traços com Gravetos.....p.176
Foto 16 - Desenho na Areia.....p.176
Foto 17 - Pegando Folhas.....p.176
Foto 18 - O que tem aqui? p.178
Foto 19 - Pés sobre o líquido.....p.178
Foto 20 - Nos carretéis.....p.180
Foto 21 - Olhar miúdo.....p.180
Foto 22 - Construção.....p.181
Foto 23 - Construção Deleite.....p.181
Foto 24 - Olhar ou Encaixar? p.181

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pré-escolas criadas no município de Rio Claro nas décadas de 1970 e 1980 .....p.36
Quadro 2 - Cronograma das HTPCs: 2º semestre de 2018.....p.69
Quadro 3 - Dissertações e Teses sobre o fazer docente junto aos bebês (2017 a 2020)..p.94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....p.13

CAPÍTULO 1: PESQUISA NARRATIVA: MODOS DE NARRAR OS PROCESSOS VIVIDOS, INVESTIGADOS E FORMATIVOS.....p.18

CAPÍTULO 2: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNÍCIPIO DE RIO CLARO.....p.29

2.1 – Panorama Geral: um breve contexto histórico da Educação Infantil no Brasil.....p.29

2.2 – Panorama Local: a Educação Infantil no município de Rio Claro.....p.33

CAPÍTULO 3: MEMÓRIAS: NARRAR A SINGULARIDADE NA MULTIPLICIDADE.....p.52

CAPÍTULO 4: EM FOCO: O FAZER DOCENTE JUNTO AOS BEBÊS.....p.94

CAPÍTULO 5: O COTIDIANO DOS BERÇÁRIOS E A CONSTITUIÇÃO DO FAZER DOCENTE.....p. 111

5.1 – Leitura dos diários de bordo: encontro com a escrita das professoras.....p.111

5.2 – O fazer docente com bebês: percepções sobre as atividades permanentes na rotina….p.120
5.2.1 – A chamada: uma atividade/experiência adequada aos bebês?.....p.121

5.3 – O fazer docente com bebês: a rotina escolarizada e a vida cotidiana.....p. 126

5.4 – O fazer docente com bebês: o difícil exercício de superar as atividades dirigidas.....p.131
5.4.1 – As experiências dos bebês não cabem em uma folha A4.....p.132

5.5 – O fazer docente com bebês: na relação com o outro – o cuidado, a atenção, o afeto, a sensibilidade, a escuta e o diálogo são primordiais.....p.142
5.5.1 – O fazer docente e os cuidados e atenção pessoal.....p.148

5.6 – O fazer docente com bebês: relações com o tempo.....p. 156

5.7 – O fazer docente com bebês: acolher as ações que vão além do proposto e apreciar o brincar.....p. 163

5.8 – O fazer docente com bebês: processo formativo inquietante e conflituoso.....p. 184

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS: LIÇÕES QUE PULSAM EM MIM.....p.196

Sobre a pesquisa.....p. 197

Sobre os bebês, professores e professoras.....p.199

Sobre a formação.....p. 205

Sobre o cuidado.....p. 206

Sobre a temporalidade da vida.....p.208

Sobre as considerações provisórias.....p.209

REFERÊNCIAS p.211

APÊNDICE I - Formações SME: Educação Infantil – 2017.....p. 224

APÊNDICE II - Formações SME: Educação Infantil – 2018.....p.226

APÊNDICE III - Formações SME: Educação Infantil – 2019.....p. 231

APÊNDICE IV - Formações previstas SME: Educação Infantil – 2020.....p. 234

APÊNDICE V - Formações SME: Educação Infantil – Janeiro/2021.....p.235

APÊNDICE VI – Encontros das HTPIs na escola.....p.236

ANEXO I - Texto: A diretora e sua história com a escola.....p. 237

ANEXO II - Memorial Professora Sandra.....p. 240

ANEXO III - Memorial Professora Rose.....p.243

ANEXO IV- Memorial Professora Coordenadora Hérica.....p.247

INTRODUÇÃO

Ingressei no doutorado em 2018, com o objetivo de investigar a atuação da coordenação pedagógica referente ao acompanhamento do fazer docente nos Berçários das Escolas Municipais de Rio Claro. Deste modo, investigo minha própria prática, como coordenadora pedagógica da Educação Infantil, Etapa I[1], no âmbito da Secretaria Municipal da Educação (SME).

Lancei-me com a intenção de desenvolver pesquisas acadêmicas após vivenciar experiências na coordenação pedagógica. Primeiro, enquanto professora coordenadora de 2011 a 2017, em uma Escola Municipal de Rio Claro, interior do Estado de São Paulo, quando de 2014 a 2016 desenvolvi a pesquisa de mestrado, e segundo, como coordenadora pedagógica da Educação Infantil na SME, de março de 2017 a janeiro de 2021, realizando a pesquisa de doutorado, a partir de 2018. Estando na coordenação pedagógica, tanto na escola como na SME, eu percebi que minhas possibilidades profissionais se ampliaram, principalmente em relação à formação continuada dos profissionais da educação.

Quando iniciei na coordenação pedagógica, em 2011 na escola e em seguida, em 2017 na SME, o âmago do meu trabalho foi acompanhar e orientar o fazer docente, a partir do subsídio teórico e das aprendizagens e experiências vivenciadas na Educação Infantil, ao considerar a experiência como aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos, nos forma e nos transforma (LARROSA, 2002). Também considerando a experiência como dimensão receptiva e reflexiva daquilo que fazemos, ao ter a consciência de que nunca podemos dar por conhecidas todas as coisas. Na experiência precisamos desenvolver uma certa disposição a aceitar a novidade de cada encontro, o que supõe uma posição pessoal diante dos acontecimentos, "perguntando-se pelo sentido e o valor de tudo que nos ocorre, sem dar respostas fáceis." (CONTRERAS, 2013, p.26).

E assim, ao longo dessa trajetória, a experiência foi revelando-se como algo potente e integrador, capaz de mobilizar diálogos e ações acerca da realidade e das concepções inerentes no contexto educacional, ampliando as reflexões acerca das dimensões sociais, políticas, éticas, e estéticas da educação, defendidas por Freire (2011) como saberes necessários à prática educativa.

---

[1] A Educação Infantil, Etapa I, no município de Rio Claro, corresponde ao atendimento de 0 a 3 anos, nas turmas de Berçários I e II, e Maternais I e II.

O desenvolvimento da pesquisa de mestrado (PINTO, 2016), no Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP/RC, ao produzir a dissertação intitulada "Desdobramentos das escritas de educadoras nos espaços de formação na escola", sob a orientação da professora Dra. Laura Noemi Chaluh, possibilitou que lições fossem apreendidas a partir de uma experiência formativa.

Lições, as quais permearam minha compreensão acerca: da importância de legitimar as práticas de acompanhamento do trabalho pedagógico na escola e o quanto este movimento me aproximou das educadoras e valorizou suas histórias de vida, experiências e saberes; da necessidade de propor ações que priorizem a coletividade mediante objetivos comuns das educadoras; da potencialização das práticas de escrita, enquanto interlocução, as quais são reveladoras das concepções, crenças, inquietações e satisfações das educadoras, possibilitando o pensar sobre si mesmo e o outro; e do quanto é imprescindível nos posicionarmos com responsabilidade perante o mundo vivido (BAKHTIN, 2010), assumindo um lugar ético de mobilização e provocação de ações, ao propor uma formação mais humana.

Apreender essas lições, a partir do processo formativo enquanto experiência, intensificou meu desejo de olhar para minhas ações cotidianas na escola, atentando-me para as práticas de acompanhamento como os modos de estar com o outro, por meio do acolhimento, da socialização das experiências, da mediação dos saberes e ações, da interlocução e da mobilização dos profissionais da educação em um ambiente composto por diversas vozes – a escola.

Segundo os pesquisadores Almeida (2008), Cunha (2010), Franco (2008), Fusari (2009), Garrido (2009), Placco (2000, 2008, 2012) dentre outros, as atribuições do coordenador pedagógico no cotidiano da escola são amplas, e há anos estudos buscam redimensionar a função da coordenação pedagógica, ao explicitar a necessidade de ações desses profissionais, os quais viabilizam um trabalho formativo e coletivo. Assim, segundo Placco (2012),

> 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, 2012, p. 56-57).

Os questionamentos sobre a coordenação pedagógica, priorizando-se as práticas de acompanhamento pedagógico na Educação Infantil, Etapa I, decorrem do meu interesse pela infância e das minhas experiências nesta etapa de ensino, e pela escassez de pesquisas que abordam o trabalho da coordenação pedagógica nas escolas públicas de Educação Infantil, que atendem a faixa etária de 0 a 3 anos. Essa constatação acerca das pesquisas foi apresentada na dissertação de mestrado (PINTO, 2016) após levantamento bibliográfico junto à Biblioteca Nacional Digital de Teses e Dissertações. Esse processo contribuiu para a aproximação dos estudos já desenvolvidos acerca do tema pesquisado, auxiliando o meu percurso enquanto pesquisadora.

A experiência de constituir-me professora coordenadora/pesquisadora e realizar no mestrado uma pesquisa da minha própria prática, isto é, a partir de experiências vivenciadas por mim no cotidiano educacional, disparou outros desejos e inquietações, os quais serão problematizados na pesquisa de doutorado, e poderão contribuir de forma profusa não só para a minha formação, mas para a formação de outros e para a educação no geral.

Para Dickel (2000, p.52) "a pesquisa, como indagação baseada na curiosidade, no desejo de compreender, torna-se uma tarefa cotidiana e, por isso mesmo, perigosa por conduzir a uma inovação intelectual potencialmente capaz de exigir uma mudança social".

A pesquisa como meio de produção do conhecimento, de inovação intelectual é capaz de transformar os problemas vivenciados perante o mundo do vivido (BAKHTIN, 2010), capaz de conscientizar sobre a importância das ações coletivas. E, nesta perspectiva, o processo de constituição de uma pesquisadora é parte integrante da investigação, ao construir sua compreensão a partir do lugar sócio-histórico que ocupa e das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa (FREITAS, 2003).

Por conseguinte, como pesquisadora debrucei-me intensamente na busca pela compreensão dos processos formativos vivenciados por mim, no âmbito da SME, ao interpretar e analisar a experiência vivida. Nesta pesquisa, eu narro, problematizo, elaboro sentidos e sistematizo conhecimento, a partir dos processos formativos que coordenei[2]:

[2] Julgo importante salientar que para analisar os materiais produzidos nas HTPCs e HTPIs neste percurso de pesquisa, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e aprovado, sendo que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As participantes da pesquisa escolheram manter o uso do seu nome real, por acreditarem que desta maneira a pesquisa estaria valorizando o trabalho desenvolvido por elas, porém os nomes dos bebês são fictícios.

a) nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs), em 2018, com a participação de todos os professores e professoras que trabalharam nas turmas de Berçários I e II, os quais ingressaram em 2018, sendo: 26 professoras de Berçário I, e 02 professores e 33 professoras de Berçário II, no total de 61 professores e professoras, e 10 professoras coordenadoras, da totalidade de 20 professoras coordenadoras da Educação Infantil, Etapa I. É importante destacar que as HTPCs faziam parte da carga horária de trabalho dos professores e professoras, então foi necessário que participassem para o cumprimento da sua jornada de trabalho, já para as professoras coordenadoras foi um convite, pois exigir a participação delas como obrigatória nesses encontros interferiria no trabalho da escola, principalmente porque também realizavam semanalmente as HTPCs nas escolas.
b) nas Horas de Trabalho Pedagógico Individual (HTPIs), em 2019, ao estar em uma escola acompanhando o fazer docente de duas professoras atuantes nos Berçários I e II.

O processo investigativo desse trabalho é apresentado em 05 capítulos além das considerações provisórias.

O capítulo 1 **Pesquisa narrativa: modos de narrar os processos vividos, investigados e formativos** apresenta a metodologia da pesquisa, destacando os pressupostos da pesquisa narrativa, como problematização e compreensão do vivido.

No capítulo 2 **História da Educação Infantil no município de Rio Claro** explana-se o histórico da Educação Infantil em um contexto geral, abordando parte da trajetória brasileira e um contexto local, expondo a construção da Educação Infantil Rio-clarense, para que possamos entender o lugar da educação, da escola, dos profissionais, da infância, dos bebês e crianças[3] em cada época nesse município.

O capítulo 3 **Memórias: narrar a singularidade na multiplicidade** revela minha trajetória na coordenação pedagógica, desde a atuação na escola até a SME, imersa nos processos formativos, os quais representam os modos de ser, estar e de fazer, enquanto dimensão humana.

[3] No capítulo utilizarei as nomenclaturas bebês e crianças, por mencionar o contexto da Educação Infantil, porém ao longo do trabalho o termo apresentado será bebês, considerando que a investigação se dá nos Berçários I e II. Porém, quando utilizo referências de pesquisadores da Educação Infantil ou apresento a fala dos professores e professoras, normalmente o termo mencionado por eles é criança.

No capítulo 4 **Em foco: o fazer docente junto aos bebês** é apresentada a pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, dos trabalhos publicados de 2017 a 2020, utilizando-se o descritor "bebês".

O capítulo 5 **O cotidiano dos Berçários e a constituição do fazer docente** retrata o acompanhamento que realizei enquanto coordenadora pedagógica, nas observações das turmas, na leitura dos diários de bordo e nos encontros das Horas de Trabalho Pedagógico Individual em 2019, com duas professoras de Berçários, uma professora coordenadora e uma diretora de escola. Nesses encontros foram estudadas temáticas que colaboraram para a compreensão do cotidiano educacional com os bebês.

Nas **Considerações Provisórias: lições que pulsam em mim**, a pesquisadora elenca os sentidos construídos e ressignificados acerca do processo de pesquisa, ao investigar o próprio vivido, a partir dos pressupostos bakhtinianos, inferindo suas lições sobre: a pesquisa; os bebês, professores e professoras; a formação; o cuidado como ação constituinte da relação com o outro; e a temporalidade da vida.

1. PESQUISA NARRATIVA: MODOS DE NARRAR OS PROCESSOS VIVIDOS, INVESTIGADOS E FORMATIVOS

O que é ser pesquisador na escola? Na perspectiva da pesquisa narrativa, enquanto campo das ciências humanas, é abrir-se para outro e voltar-se para si, por meio de uma interação intensa carregada de peculiaridades, ao estar imersa em um processo investigativo acerca da constituição do humano e suas relações produtoras de conhecimento. Segundo Jobim e Souza; Porto e Albuquerque (2012),

> O pesquisador do campo das ciências humanas está, portanto, transitando no terreno das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações, das produções de sentido entre o eu e o outro (JOBIM e SOUZA; PORTO e ALBUQUERQUE, 2012, p.110).

O eu e o outro, o movimento de abrir-se para o outro e voltar-se para si, quando imbricado na investigação é capaz de superar a dicotomia, a qual o pesquisador é o sujeito e o pesquisado o objeto, pois a prospectiva é a existência da interação entre o sujeito pesquisador e os sujeitos da pesquisa, uma interlocução constituinte dos acontecimentos e da busca pela compreensão não só dos fenômenos, mas em especial, a compreensão de si e do outro.

A compreensão surge da interlocução e do conhecimento, pois de acordo com Bakhtin (2011), há uma complexidade dialética do interior e do exterior, já que o sujeito não tem apenas o horizonte do meio o qual está inserido, mas também o horizonte próprio/singular, onde se cruzam e se combinam duas consciências, a de si e a do outro, pois a nossa existência está vinculada ao outro. Neste sentido, a pesquisa no campo das ciências humana, não intenta "a exatidão do conhecimento mas a profundidade da penetração (...). É campo das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações" (BAKHTIN, 2011, p. 394).

As descobertas, as revelações, as tomadas de conhecimento e as comunicações são princípios singulares para pensar e compor a heterociência como materialização das experiências (ao aprofundar os sentidos vividos) e sistematização dos saberes, a partir de uma base dialógica, a qual implica a relação com o outro, na perspectiva da relação enquanto lugar de encontros e aprendizagens e por isso, de constituição humana.

Apropriar-se da pesquisa, no campo das ciências humanas é lançar-se em um diálogo que não nos aprisiona e, como processo formativo, nos altera e nos torna sujeitos

livres, comungando sentidos sobre a experiência, ao nos compreendermos enquanto seres expressivos e falantes (BAKHTIN, 2011).

Então, para realizar a pesquisa em ciências humanas, no âmbito da narrativa, é essencial a premissa de que os sujeitos participantes da pesquisa, não podem ser percebidos e investigados como coisas mudas que são apenas observáveis, visto que, o conhecimento é engendrado nas relações e pelo diálogo, pois ambos, pesquisador e participante da pesquisa são seres dialógicos. Dialógico, do ponto de vista, que destaca Jobim e Souza (2003),

> [...] 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).

Por conseguinte, a compreensão é compartilhada por todos os sujeitos envolvidos no processo de investigação, porém salienta-se o compromisso de responsividade e responsabilidade do pesquisador, como aquele que ao dar respostas transitórias para si mesmo e para outro, reveste-se de uma ação responsável, pois de acordo com Bakhtin (2010),

> Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração (BAKHTIN, 2010, p. 66).

Quando realizamos uma pesquisa narrativa, inspirada nos pressupostos bakhtinianos, ao narrar os acontecimentos, enquanto evento único na unidade do existir, o pesquisador excede a objetividade e a neutralidade, por ser um processo de ressignificações de si e do outro. Desse modo, para Lima, Geraldi e Geraldi (2015),

> A aproximação entre pesquisador e pesquisado, longe de ser um mecanismo de "contaminação" da pesquisa, significa a possibilidade de construção de outras compreensões acerca das nossas experiências. Entre os modos de enfrentar o desafio da Educação em pesquisas com envolvimento do pesquisador está a investigação narrativa. As narrativas das histórias do vivido constituem material importante na

> investigação das práticas docentes. De certo modo, resguardam sujeitos e práticas de terem seus sentidos corrompidos por pesquisas formatadas que enquadram a experiência ao olhar ou ao objeto do investigador (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p.19-20).

Dessa forma, compomos o lugar não fixo e nem pré-determinado dos sujeitos da pesquisa, para apreender como se concebe a investigação narrativa com a escola, por meio das histórias do vivido, sendo esta pesquisa "fundamental para que os saberes da experiência sejam resgatados e postos em diálogos com o conhecimento científico" (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 20). A pesquisa narrativa apresenta-se como um modo de participação democrática e acesso aos conhecimentos científicos, desde o início até a sua finalização. Essa pesquisa não requer a construção de teorias universais e verdades únicas resultantes de escolhas ideologicamente interessadas desde sua origem.

Então, o desígnio da pesquisa narrativa não é reproduzir regras universais ou ordenar generalizações, mas compor experiências formativas repletas de sentidos, capazes de produzir e provocar lições do vivido, daquilo que realmente nos afetou de fato. A pesquisa narrativa compromete-se com a realidade e a singularidade, por meio de relações alteritárias, no caso da pesquisa no âmbito da Educação, na relação com aqueles que cotidianamente estão no chão da escola. Lançar-se na pesquisa narrativa é ter a alteridade como princípio, dado que,

> Para Bakhtin, é na relação com a *alteridade* que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no *outro*, refrata-se. A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente. E esse processo não surge da sua própria consciência, é algo que se consolida socialmente, através das interações, das *palavras*, dos *signos*. Constituímo-nos e nos transformamos sempre através do *outro* (...) A alteridade é fundamento da identidade. Relação é a palavra-chave na proposta de Bakhtin. Eu apenas existo a partir do Outro. Tudo tem que ser encarado a partir de suas relações (GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO, 2009, p. 13-14, grifo do autor).

Diante dessas colocações, ressalto que assumir a pesquisa narrativa, como modo de fazer pesquisa e estar pesquisador, é traçar e atravessar caminhos e aproximar-se de histórias de vida, buscando uma experiência significativa e, portanto, formativa, decorrente de encontros alteritários, oportunos em compor lições. Esses encontros, no processo investigativo, são narrados de forma não argumentativa e abstrata, mas considerando os sentidos que perpassaram os sujeitos. De acordo, com Lima, Geraldi e Geraldi (2015):

> Enquanto o pensamento paradigmático se orienta pela argumentação, o narrativo se sustenta com base em uma boa história, sua verdade ou sua verossimilhança. Ao contrário de uma construção argumentativa baseada em princípios gerais, abstratos e logicamente estruturados, a narrativa destaca-se por explicitar subjetividades em jogo, pela construção polifônica dos personagens, por um bom enredo e um desfecho moral (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 23).

A pesquisa narrativa se inspira na perspectiva bakhtiniana ao defender a relação dinâmica entre os sujeitos, alicerçada na polifonia inerente a cada subjetividade, não somente como um universo de muitas vozes, mas sobretudo em "um universo em que todas as vozes são equipolentes" (FARACO, 2009, p.78). Portanto,

> Na perspectiva bakhtiniana, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. O mundo em que vivemos fala de diversas maneiras, e essas vozes formam o cenário em que interagem a ambiguidade e a contradição. Bakhtin quer perceber a unidade do mundo no particular, no efêmero, ou seja, a totalidade, o universal está presente nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida. A unidade da experiência e da verdade do homem é polifônica. Somente a tensão entre as múltiplas vozes que participam do diálogo da vida pode dar conta da integridade e da complexidade do real [...]. Dialogismo e polifonia constituem as características, essenciais e necessárias, a partir das quais o mundo pode ser compreendido e interpretado de muitas e diferentes maneiras, tendo em vista seu estado de permanente mutação e inacabamento (JOBIM e SOUZA, 2003, p. 325).

Essas considerações concernem à pesquisa uma forma dialógica e polifônica de produzir o conhecimento, atentando-se para observação e registro dos acontecimentos e posteriormente, no momento da produção da obra, da escrita da pesquisa, colocar aquele vivido e registrado em um movimento exotópico e do excedente da visão para interpretar os dados. Movimento exotópico realizado pelo pesquisador que, considera todas as vozes participantes e em ebulição. Para Bakhtin (2011),

> O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor de forma concludente, urge que o excedente de minha visão contemple o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu

> conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Podemos considerar, pelos pressupostos bakhtinianos, que a exotopia é o movimento custoso que o autor-criador da obra faz para encontrar-se externamente, afastando-se dos acontecimentos pelos quais em um primeiro momento teve empatia e identificação, ou seja, é um encontrar-se fora daquilo que é tão presente, é colocar-se em uma posição exterior e distante, tanto na dimensão temporal como espacial.

Neste âmbito, a pesquisa narrativa pautada no excedente de visão e na exotopia, como desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior, o qual permite segundo Bakhtin, que se veja do outro algo que ele próprio nunca pode ver (AMORIM, 2003) propicia aos sujeitos pesquisadores de sua própria prática falarem de si e das suas vivências cotidianas, com proximidade e intimidade, mas sobretudo com o distanciamento necessário para ele mesmo ser um outro, na interação de duas consciências.

Este movimento realizado por aqueles pesquisadores que pesquisam sua prática na relação com os outros sujeitos da escola colabora com a compreensão dos contextos investigados e com a constituição de si e do outro, um conhecimento capaz de alterar(idade) (d)os sujeitos, pois conforme nos colocamos como sujeitos da experiência, amadurecemos e nos transformamos, ao mobilizarmos nosso pensamento e modificarmos os modos de ser e agir. Modos de ser e agir, que estão para além de discursos, pois, nos sentimos engajados eticamente e responsáveis pelas nossas escolhas e posturas no dia a dia. Assim, como Rinaldi (2014) reconhecemos uma pesquisa que,

> [...] Nesse sentido, a palavra "pesquisa" sai – ou melhor, exige que saia – dos laboratórios científicos, deixando de ser privilégio de poucos (nas universidades e em outros locais designados) para se tornar a postura, a atitude com a qual os educadores abordam o sentido e o significado da vida (RINALDI, 2014, p. 265).

Uma pesquisa que nos desloca, provoca e produz sentidos e significados para a vida, um processo investigativo e formativo, o qual exige um movimento duplo, por um lado uma profunda e sensível inserção em si mesmo e por outro um distanciamento, em especial, na interpretação dos dados. E assim, vão tecendo-se formas descontínuas e inquietantes, mas que acabam por também nos acalentar quando estamos diante das lições. Segundo Brande e Chaluh (2020, p. 19), enquanto pesquisadores "Assumimos o

papel daquele que vê de fora, mas completamente inserido no interior do evento, como um paradoxo: ver de fora, o que é vivido por dentro da situação".

Ao estar inserido no interior do evento quando ele acontece, e, posteriormente, se distanciar para ver de fora o que foi vivido, nos oportuniza inúmeras percepções, as quais algumas vezes, podem se desvelar dolorosas. Em alguns instantes é necessário a interrupção da narração, para a recomposição do pesquisador. Pois, de acordo com Lima, Geraldi e Geraldi (2015)

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

Então, são potentes as relações estabelecidas com o outro e consigo mesmo, em uma pesquisa narrativa da própria prática, pois a contínua reflexão sobre os acontecimentos intervêm na constituição dos sujeitos envolvidos na pesquisa. No caso do pesquisador, ele fará inferências sobre sua própria prática, ao olhar para a experiência já vivida, e diante dos dados ele torna-se autor-criador ao dar o acabamento provisório ao texto, assinando suas compreensões, as quais tornam-se lições.

Destarte, Pinto e Beteghelli (2020), salientam que

> A pesquisa narrativa é sustentada pela linguagem presente nas experiências singulares de sujeitos que se escutam responsivamente, em um contexto sócio-econômico-cultural-histórico-ideológico no qual são constituídas relações que possuem desejos, concepções, intenções e ações (PINTO; BETEGHELLI, 2020, p. 127).

Uma pesquisa que abarca relações pautadas em bases dialógicas e na escuta atenta e sensível, a qual contribui para o reconhecimento de si e do outro, organizando a experiência humana, por meio de um movimento de ir e vir, de vincular-se, desvelar-se, confiar e realizar o exercício de olhar para os detalhes e as miudezas da vida.

Escutar o corpo integralmente são princípios da observação, em um processo investigativo e formativo, no âmbito das ciências humanas e consequentemente da pesquisa narrativa.

Ao realizar a pesquisa narrativa é essencial que se aproprie de uma postura indiciária de fazer pesquisa, conforme explicita Peres e Chaluh (2020, p. 62),

> [...] ao assumir a postura indiciária, é possível entrelaçar elementos (vozes, personagens, acontecimentos) dispersos e que parecem desconexos – seja nos registros escritos, na memória de estar com os sujeitos, ou pela intuição – e, posteriormente, enquanto autor criador, costurá-los esteticamente na obra-dissertação.

Neste caso, não uma dissertação, mas uma tese a qual intenta entrelaçar os múltiplos elementos presentes nos registros da própria pesquisadora e dos sujeitos participantes da pesquisa, e também na memória da pesquisadora, de forma a compor a obra.

A inspiração de colocar-me como pesquisadora que assume a postura indiciária, assim como Peres e Chaluh (2020), emerge de Ginzburg (1989), o qual salienta a diferença entre investigar o ser humano e os demais elementos da natureza. Do ponto de vista de Ginzburg (1989), nos finais do século XIX, as pesquisas precisariam lançar-se ao paradigma indiciário, como modos de investigar e interpretar os dados por meio de indícios, detalhes, sinais e pistas, uma interpretação centrada nos dados marginais.

Além de constituir-se modos de investigar e interpretar os dados, o paradigma indiciário, permite pensarmos acerca da criação da obra e a forma como se revela o conhecimento, pois contempla as formas como nos relacionamos com os dados e narramos sua existência. Em concordância com Peres e Chaluh (2020),

> Recorremos ao paradigma indiciário no momento da construção da trama da produção escrita porque esse nos permite encontrar pistas para construir/reinventar acontecimentos vividos que entrelacem aquilo que queremos contar. Procuramos aquilo que, na memória e nos registros escritos, ficaram gravados, insistindo, ecoando e, ao lembrar as imagens constantes e a materialização escrita que se nos apresentam, alinhavamos acontecimentos que, juntos, ampliam a compreensão daquilo que queremos melhor entender. Assim, cria-se a trama do que queremos contar, procurando o que se repete, mas, também, o que se escapa (PERES; CHALUH, 2020, p. 60).

Para encontrar o que se repete e também o que se escapa, Ginzburg (1989) adverte que um investigador não pode seguir regras pré-determinadas, o que corrobora para uma pesquisa que se propõe ir na contramão das abordagens positivistas na produção da ciência, assim, não é a intenção desta pesquisa lidar com a imagem abstrata de pesquisador e pesquisado, ao forjar representações universais, pois os documentos foram vasculhados, os sujeitos estiveram em relação, os acontecimentos foram observados e os dados interpretados após distanciamento do pesquisador, a partir dos movimentos de

exotopia e excedente de visão. Esses movimentos tornam-se possíveis, pois conforme Lima, Geraldi e Geraldi (2015),

> A pesquisa que pode ser deflagrada a partir da narrativa da experiência não é uma construção anterior à experiência. É da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas. Como o objeto empírico aqui é a experiência vivida, há muito de autobiografia mas diferentemente desta não se faz emergir o sujeito, e sim a lição que se extrai da experiência, lição no sentido de conselho como apontava Benjamin (1985) (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 27).

No entanto, como já mencionado, o esforço que depreende o pesquisador consiste em esmiuçar os dados produzidos no vivido para compor a obra e apreciar as lições, ações indissociáveis a pesquisa, como experiência e formação. Segundo Lima, Geraldi e Geraldi (2015),

> Como a pesquisa da experiência vivida remete às dimensões singulares da vida e da escola, não existem receitas nem fórmulas seguras para se prosseguir nela. "Cada pesquisa constrói sua 'ciência' e gera sua própria estratégia metodológica, seu processo experimental." (FERRARA, 1999, p. 162). Contudo, isso não significa sermos incapazes de desenhar mapas ou de reportar caminhos trilhados. A inexistência de um conjunto de passos previamente estabelecido leva a uma falsa suposição de que não existe uma metodologia na investigação. A dificuldade de enfrentar o desafio não justifica o abandono da própria experiência como forma de produzir conhecimentos. É precisamente o diálogo no grupo, o convívio entre professores que começam a debruçar-se sobre a sua experiência e outros que já elaboraram trabalhos dentro dessa perspectiva que ajuda a elaborar hipóteses. Nesse sentido, essas pesquisas demandam ser discutidas coletivamente, ainda que individualmente elaboradas (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 32).

No Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade (GREEFA), coordenado pela professora Dra. Laura (orientadora desta pesquisa) temos dialogado no coletivo acerca das pesquisas produzidas pelos participantes do grupo, tendo como o foco a escola pública, movimento que contribui para compreensão do que é ser pesquisador nas ciências humanas, na perspectiva da pesquisa narrativa.

Nesta pesquisa, para além de dialogar com o GREEFA, dialogo com o corpo documental, o qual foi constituído por materiais produzidos, a partir das HTPCs e HTPIs que coordenei, durante os anos de 2018 e 2019, dentre eles, estão:

- o meu caderno na função de coordenadora pedagógica na SME, caderno em que registrei minhas memórias das HTPCs, com o auxílio da transcrição dos registros da coordenadora pedagógica da Educação Infantil, Etapa II[4];
- o meu diário digital na função de coordenadora pedagógica na SME, escritas descritivas e reflexivas sobre os encontros de HTPIs na escola. Durante as HTPIs eu anotava rapidamente, como um rascunho as falas das professoras, professora coordenadora e diretora, posteriormente diante do computador, dos rascunhos e das lembranças na minha memória, eu registrava cada encontro.
- uma carta, elaborada por uma professora participante das HTPCs;
- as fotos e imagens compartilhados pelos professores e professoras nos encontros das HTPCs, referentes às escolas;
- os diários de bordo com registros dos planejamentos semanais e dos relatórios reflexivos do trabalho pedagógico realizado junto aos bebês das professoras Rose e Sandra, as quais acompanhei na escola;
- o meu plano de trabalho na função de coordenadora pedagógica da Educação Infantil, Etapa I;
- o plano de trabalho e o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal, na qual foi realizada parte da pesquisa;

Por fim, estar diante desses documentos trouxe-me a insegurança de como organizar tantas informações registradas e memórias acerca das observações e diálogos, as quais apresentam questionamentos, dúvidas, desejos, angústias e satisfações. Durante a leitura e releitura desses materiais diferentes anotações foram feitas, tanto por mim como pela professora Dra. Laura (orientadora), de forma a auxiliar a composição da escrita deste trabalho, anotações em *post it* nos próprios documentos, e outras em folhas tamanho A4 avulsas, folhas que se movimentaram na intenção de balizar as possíveis composições.

A narrativa desta pesquisa mostra um percurso não linear em relação aos acontecimentos, pois minhas inferências, no lugar de pesquisadora e autora-criadora, assim como a articulação teórica, suscitam um movimento de idas e vindas, um profuso deslocamento, já que os dados problematizados neste trabalho emergem em diferentes momentos da experiência formativa, nas HTPCs, HTPIs e na leitura e releitura dos documentos, o que indica a presença contínua de algumas temáticas acerca da organização do fazer docente junto aos bebês.

[4] A coordenadora pedagógica na SME, da Educação Infantil, Etapa II participou de todos os encontros das HTPCs, auxiliando-me, principalmente ao realizar anotações acerca do encontro, com ênfase nas falas das participantes.

O processo investigativo e formativo narrado configura-se encontros e partilhas marcado pelos sentidos construídos na experiência de cada sujeito, apresentando-se um longo trajeto de aprendizagem, o qual envolve os registros, as fotos e as memórias, dados que estão entre o pesquisador/narrador/autor-criador e as histórias de vida dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Assim, percebo a composição deste trabalho, como uma produção artesanal, na visão benjaminiana, ao defender o ato de narrar como um meio "artesanal" de comunicação, o qual intensifica as trocas de experiências entre os sujeitos. Assim, a narrativa, como capacidade de relatar e problematizar os acontecimentos e compartilhar experiências permite a produção do conhecimento, como conselhos desdobrados da experiência "tecido na substância viva da existência" – a sabedoria (BENJAMIN, 1994, p. 200). Conselhos que neste trabalho podem ser percebidos ao longo da leitura e que são sistematizadas no final da obra como lições apreendidas.

Nesse processo investigativo e formativo, saliento a memória como evocação e ressignificação do vivido, aliada crucial na interpretação dos dados, não referente apenas como lembrança do passado, mas principalmente pela capacidade de dar sentido ao presente, na busca pela compreensão. No sentido benjaminiano, a memória não é apenas armazenar informações, mas é ter consciência da tradição, da cultura e das experiências pessoais. Deste modo, a memória também não é linear, pois um acontecimento vivido é efêmero, mas a memória é infinita, sem limites e hábil para múltiplas conexões.

Conforme Fortunati (2009) a memória não se restringe

> [...] no sentido de mantê-la atenta aos processos da experiência – com o conjunto de suas motivações e com a riqueza dos enredos que se originam em seu transcurso – mas também no sentido de restituí-la enquanto pressuposto e instrumento de uma historicidade do fato educacional, para que este possa sempre se alimentar das virtudes da reflexão e se abrir à aventura da busca (FORTUNATI, 2009, p.43).

No caso da pesquisa, enquanto a busca da compreensão, da sistematização dos saberes e produção do conhecimento, a memória foi aliada potente dos registros, pois ao ler e reler os documentos, as lembranças vieram à tona. Segundo Bakhtin (2011),

> Não se pode mudar o aspecto efetivamente *material* do passado, no entanto o aspecto de sentido, o aspecto expressivo, falante pode ser modificado, porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou é livre). O papel da memória nessa eterna transfiguração do passado. Conhecimento – compreensão do passado em sua índole inacabável (em

> sua não coincidência consigo mesmo). O elemento de intrepidez no conhecimento (BAKHTIN, 2011, p. 396, grifo do autor).

Contudo, o passado, o presente e o futuro sustentaram a pesquisa ao contorná-la de sentidos e alterações de si próprio (eu-coordenadora/eu-pesquisadora/eu-autora-criadora em relação com meu outro) e premissas foram construídas ao longo da pesquisa, para balizar os modos de fazer a pesquisa e ser pesquisadora, ao analisar a experiência vivida, tais como: primeiro, mostrar-se uma pesquisadora aberta às informações e ideias que foram desveladas tanto pelos sujeitos participantes da pesquisa, como aquelas que emergiram da interpretação dos dados; segundo, interessar-se pelos contextos onde estão imersos os sujeitos participantes da pesquisa, buscando compreender suas histórias de vida, assim como os espaços e tempos em que se encontravam; terceiro, ser cuidadosa com o percurso da pesquisa, considerando a experiência vivida e mantendo uma postura reflexiva, ética e responsiva; quarto, estar disposta a expandir o olhar, por meio dos movimentos de exotopia e excedente de visão, mesmo que seja um processo doloroso e conflituoso; quinto ter a intelecção que você, enquanto pesquisadora é parte fundamental da pesquisa, não só pela elaboração da obra escrita, mas por colocar-se como aquela que se revela diante de si e do outro; e sexto que uma pesquisa narrativa, ao narrar e investigar um processo formativo da própria experiência produz lições relevantes para constituição profissional e pessoal.

Gostaria de mencionar que, ao compor este trabalho utilizo-me de recursos gráficos do Canva[5] para destacar meus questionamentos relacionados ao processo formativo vivenciado com os professores, professoras e professoras coordenadoras, os quais revelam as minhas inquietudes, dúvidas e incertezas na coordenação pedagógica e após, as lições da pesquisa. E também utilizo estes recursos para evidenciar as escritas do diário da pesquisadora, as escritas do diário de bordo das professoras da Escola, onde foram realizadas as HTPIs, os registros da professora coordenadora no diário de bordo das professoras, e o fragmento de uma carta redigida por uma professora participante das HTPCs. Os recursos são utilizados com o intuito de destaque e organização estética do trabalho.

[5] Canva é uma ferramenta gratuita de design gráfico online que você pode criar posts para redes sociais, apresentações, cartazes, vídeos, dentre outros.

2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNÍCIPIO DE RIO CLARO

2.1- Panorama Geral: um breve contexto histórico da Educação Infantil no Brasil

Ao longo da história da Educação, os documentos legais que norteiam a Educação Infantil apresentam cuidar e educar como dimensões indissociáveis no fazer docente junto aos bebês e crianças, e deste modo, as instituições educacionais buscam a articulação entre cuidar e educar, considerando os bebês e crianças como sujeitos ativos e participativos, que na interação com o meio, outros sujeitos e o ambiente, ampliam seus saberes e conhecimentos. Porém, sabemos o enorme desafio dessa articulação, pois no dia a dia, as escolas fragmentam o cuidar e educar, e enfatizam e valorizam a dimensão do educar, de forma equivocada.

Ou seja, ainda as instituições de Educação Infantil possuem inúmeros desafios para desenvolver o trabalho conforme prevê as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), pois de acordo com o artigo 7º, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve cumprir plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

> I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
> II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
> III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
> IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
> V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009, p. 02).

A função da Educação Infantil é garantir aos bebês e crianças seus direitos em parceria com as famílias, promovendo a igualdade de oportunidades educacionais e respeito à diversidade humana. No entanto, a história da Educação Infantil foi marcada

por aspectos higienistas, assistencialistas e educacionais, os quais ao serem polarizados, impediram que os direitos dos bebês e crianças fossem garantidos, considerando a integralidade do seu desenvolvimento.

Por exemplo, no Brasil, no final do século XIX, a origem das creches e pré-escolas tiveram objetivos diferentes relacionados ao atendimento, enquanto as creches serviram para assistir aos mais pobres e necessitados, as pré-escolas nasceram no âmago da educação, para servir os mais abastados, assumindo desde então, seu caráter educacional. Para Kuhlmann Jr. (2000, p. 54), "O que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida. É a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos".

As creches foram primeiramente organizadas pela iniciativa privada, a partir dos movimentos de mães trabalhadoras, das igrejas, sindicatos, com caráter higienista, assistencial e filantrópico, e com a pretensão de amparar as famílias e proteger os bebês e crianças mantinham o caráter de guarda e proteção, sendo a principal preocupação a alimentação, a higiene e a segurança física das crianças. Segundo Ortiz e Carvalho (2012),

> As creches surgiram como uma demanda do próprio capitalismo, como forma de preservar a criança filha de famílias trabalhadoras, com necessidade de organização social frente à expansão dos centros urbanos e a necessidade da mãe trabalhadora (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 19).

Para as autoras a "creche sempre se caracterizou como uma instituição emergencial, improvisada e um *mal necessário"*, alicerçado por um atendimento empobrecido, de má qualidade, com poucos recursos e profissionais sem formação específica, composto por voluntários, além, da ausência de legislação específica e de normas básicas de atendimento (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 20).

A necessidade de trabalhar da mulher e sua ausência em casa esteve relacionada a falta de cuidados e a negligência familiar, e para suprir as carências dos bebês e crianças, as creches foram vistas como locais de proteção e compensação, as ações realizadas nessas instituições tinham a pretensão de suprir as lacunas no desenvolvimento dos bebês e crianças, sendo estes vistos como seres frágeis e necessitados de amparo.

Adjacente ao atendimento das creches, como iniciativa de cuidar da infância pobre, as pré-escolas discursavam sobre a importância do caráter pedagógico para a aprendizagem das crianças, oferecendo o atendimento de forma privada às famílias que tinham condições econômicas favoráveis. Assim, Kuhlmann Jr. (1998) destaca que,

> A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento das suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo "pedagógico" como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres (KUHLMANN JR., 1998, p.83-84).

Essa diferenciação no atendimento da infância produziu estigmas evidentes na Educação Infantil, pois ao assistir as crianças pobres, as instituições teriam que cumprir sua função controladora e disciplinadora, para que esses menores negligenciados por suas famílias não se tornassem ameaça para sociedade. Nesta perspectiva, surge o interesse governamental nessas instituições, com o propósito de preparar as crianças para o futuro.

Por conseguinte, no início do século XX, em plena expansão econômica e em defesa dos direitos da criança à Educação, as instituições assistenciais e/ou educacionais começam a se organizar de forma, a não mais se ater somente aos cuidados de saúde, mas também pela remediação da privação cultural, buscando referências pedagógicas. Assim, para além da reorganização das creches surgem também os parques infantis.

Os parques infantis, de acordo com Kuhlmann Jr. (2019) foram instituições extraescolares, que surgiram na cidade de São Paulo, em 1935, atendendo a população infantil e a denominação perdurou até 1975, quando houve a mudança para Escola Municipal de Educação Infantil. No Brasil, a partir da década de 1940, os parques infantis foram difundidos para vários municípios do interior paulista e de outros estados.

Entre os anos de 1930 a 1980, os discursos mostraram-se preocupados com a precariedade da vida das camadas mais populares e com sua marginalização cultural, estabelecendo como objetivo da educação a compensação das carências biopsicossociais apresentadas no desenvolvimento das crianças, de forma a impedir o fracasso nas etapas posteriores de escolarização (AZEVEDO, 2013, p. 63).

A marginalização cultural e o interesse na compensação das carências consolidaram no Brasil políticas educacionais que buscaram remediar as carências dos bebês e das crianças para serem suficientemente preparados para frequentarem as instituições educativas e para tornarem-se a sociedade do futuro. Essas políticas em relação ao atendimento nas creches e pré-escolas defenderam uma educação, a qual determinou que bebês e crianças das classes sociais dominadas fossem vistos como privados culturalmente, ou seja, bebês e crianças pobres, e suas famílias não produziam

cultura, e por isso, a educação compensatória corrigiria as supostas defasagens daqueles considerados sem cultura.

A perspectiva da educação compensatória em razão da privação cultural acabou por culpabilizar a população pobre pelo seu suposto fracasso escolar, ocasionando o distanciamento na busca pela compreensão profunda e não isolada do contexto de desigualdade social no Brasil. A educação compensatória não colocou em questão a estrutura social que gerou e gera a desigualdade, e ao invés de possibilitar a democratização do ensino, ela dificultou esse processo, e assim, o atendimento das instituições de Educação Infantil continuou a valorizar as características higienistas e assistenciais, conforme apresenta Azevedo (2013):

> As creches e pré-escolas iniciaram seu processo mais recente de expansão na década de 1970, quando também se intensificaram vários movimentos sociais, inclusive aqueles que reivindicaram a implantação de creches e pré-escolas que respeitassem os direitos das crianças e de suas famílias. É característica desse período a ênfase ao assistencialismo no atendimento às camadas mais pobres da população (AZEVEDO, 2013, p.64).

Neste sentido, enquanto os estudos e as discussões pautavam-se na polarização entre o assistencial e o pedagógico, como dimensões distintas, não foi possível mudanças nos contextos educacionais que garantissem os direitos de bebês e crianças. Segundo Kuhlmann Jr. (2000):

> A polaridade entre a 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 (KUHLMANN JR. 2000, p. 53, grifo do autor).

Para o autor, a dicotomia está impregnada em várias dimensões do pensamento pedagógico, sendo reproduzida de forma cômoda e simplista, quando a creche é vista como espaço de assistência e a pré-escola como espaço de educação para as crianças, visto que a creche desde sempre teve sua função educacional configurada como uma educação para submissão, um favor aos mais necessitados, assim o "fato dessas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional" (KUHLMANN JR., 2000, p. 54).

O contexto histórico da Educação Infantil, em destaque as creches, reforçou ideários que ainda permanecem presentes, principalmente no atendimento de 0 a 3 anos, na qual as instituições são entendidas como o lugar para que os bebês e as crianças fiquem enquanto suas mães e/ou responsáveis trabalham, e dessa forma, os bebês e crianças são vistos como objetos de cuidado, enquanto proteção, e educação, enquanto transmissão e instrução.

Reitero que de maneira fragmentada e equivocada, a cisão entre cuidar e educar desdobra-se no cuidar como algo que ocupa o maior tempo das instituições, porém é percebido como algo menor, como se pudesse ser desvinculado da aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças, os quais são sujeitos participantes, e não objetos passivos. Permanece como desafio da Educação Infantil, de 0 a 3 anos, superar ações de cuidados como práticas higienistas e aligeiradas, pois o cuidar indissociável do educar demanda atenção, intencionalidade e sensibilidade, em uma perspectiva que excede os cuidados corporais e engrandece a relação entre os sujeitos, de forma que os profissionais da Educação Infantil acompanhem a trajetória de desenvolvimento dos bebês e crianças com interesse, ao valorizar sua dimensão formativa.

A partir da década de 80, algumas mudanças aconteceram em relação ao atendimento dos bebês e crianças, principalmente devido às legislações que amparam a infância e a educação: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999, o Parecer CNE/CEB Nº: 20 de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 e a Base Nacional Comum Curricular de 2018, porém, é necessário atentar-se para o fazer docente na Educação Infantil, visto que as práticas cotidianas ainda fragmentam as ações de cuidar e educar, como se fossem distintas.

Ao longo desta pesquisa, os documentos mencionados serão revisitados para ampliar a compreensão das especificidades da Educação Infantil, principalmente ao considerar o fazer docente junto aos bebês.

2.2- Panorama Local: A Educação Infantil no município de Rio Claro.

Considerando o histórico da Educação Infantil no município de Rio Claro, percebemos que sua estruturação segue os modelos das instituições infantis no Brasil. O

documento 1º Simpósio de Educação Pré-escolar de Rio Claro[6], de 1994, coordenado pelo Profº Drº Helmut Troppmair, na época Secretário Municipal da Educação, apresenta o histórico da Educação Infantil no município.

Troppmair (RIO CLARO, 1994) inicia sua escrita no documento apontando que Rio Claro sempre foi uma cidade de intensa vida intelectual e cultural, e que escolas foram criadas a partir da vinda de imigrantes. Primeiramente, enquanto os adultos trabalhavam, os filhos de famílias mais tradicionais frequentavam as aulas com professores particulares, e aos poucos foram inauguradas, a partir de 1873, alguns colégios, dentre eles em 1883, a Escola Alemã, atualmente o Colégio Koelle, posteriormente o Puríssimo Coração de Maria, em 1909, a Escola de Comércio Prof. Arthur Bilac, em 1921 e a Organização Escolas Alem, em 1944, e a partir de 1950 algumas Escolas Estaduais.

Referente a Educação Infantil no município, Troppmair (RIO CLARO, 1994, p. 19) menciona como inspiração o pedagogo alemão Friedrich Froebel[7], e no entendimento do Secretário Municipal da Educação "o desenvolvimento da criança deve-se dar de forma natural e espontânea porém sob a orientação e estímulo de um professor", de preferência em atividades desenvolvidas ao ar livre em contato com a natureza e com brinquedos como "bolas coloridas, para aprendizagem das cores, brinquedos de encaixe e quebra cabeças, para o desenvolvimento da ação motora, observação e concentração, além do manuseio de papel e massinha". O Secretário Municipal da Educação destaca que essas eram atividades presentes nas EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil) de Rio Claro, que iniciou suas atividades como Jardins da Infância, atendendo crianças de 4 a 6 anos.

---

[6] Parte deste documento será apresentado a seguir na pesquisa para o entendimento de como a Educação Infantil foi se constituindo no município de Rio Claro. O documento é um material impresso (encadernado de forma simples, tipo brochura), produzido em 1994 pela Secretaria Municipal de Educação, o qual foi intitulado 1º Simpósio de Educação Pré-Escolar, pois é o registro do evento educacional que foi realizado em três dias, no final do ano letivo de 1993, com ciclos de palestras que tiveram como objetivo a atualização (formação) do corpo docente, assim como sistematizar quase 50 anos de vida dos Jardins de Infância e das Pré-Escolas. O documento foi coordenado pelo Secretário Municipal da Educação da época, o Professor Doutor Helmut Troppmair, o qual redigiu alguns capítulos e por outros profissionais da Educação do município, os quais também serão citados neste capítulo. O documento foi emprestado por um supervisor de ensino, que entende o documento como Anais do 1º Simpósio de Educação Pré-Escolar, porém a nomenclatura não é apontada no documento.

[7] Friedrich Froebel nasceu em 1782, na região sudeste da Alemanha, e viveu até o ano de 1852, foi um dos primeiros educadores a se preocupar com a educação de crianças pequenas e denominou as instituições da infância, de jardim-de-infância, (*kindergarten* em alemão), por defender que as crianças seriam como uma planta que precisa de cuidados adequados para que cresçam saudáveis. Na Alemanha, os jardins-de-infância foram proibidos durante um período, pois associaram as ideias de Froebel às ideias socialistas, mas em diferentes partes do mundo houve admiradores dos seus estudos, inclusive em diferentes municípios brasileiros, como em Rio Claro.

O primeiro Jardim da Infância em Rio Claro foi criado em 1949 no bairro Aparecida, pela Lei nº 93 de 7 de maio de 1949, sendo que no artigo 2º a lei apresentava que para a vaga de professor do Jardim da Infância, seria nomeada professora normalista com curso especializado nesse setor de ensino ou com conhecimento desse ensino pré-primário e no artigo 3º que o ingresso é por "Concurso Público" perante banca examinadora, as primeiras nomeadas foram: Noélia Cerri Milleo, Cecília Muça Pires e Carminha Mazziotti (RIO CLARO, 1994).

Então, em 1949, o município criou o seu primeiro Jardim da Infância, com a contratação de professoras especialistas para atuarem no pré-primário[8], algo que revela um posicionamento de vanguarda, já que naquela época os estudos e as legislações na área da educação focavam os investimentos no ensino no 1º grau e no nível superior para preparação da elite. E mesmo assim, com investimentos no ensino de 1ºgrau a educação no Brasil nas décadas de 40 e 50, apresentou um quadro crítico em relação ao acesso e permanência das crianças na escola, oferecendo um ensino público precário e com baixas ofertas de vaga.

Com a Constituição Federal de 1988, no artigo 205, a educação foi preconizada como direito de todos e dever do Estado e da família visando o pleno desenvolvimento da pessoa, e com o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1996 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (a qual teve diferentes alterações desde 1996) a educação básica é assegurada como obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, e na Educação Infantil o atendimento em creches e pré-escola às crianças até cinco anos de idade. Mesmo antes destas leis importantes para o país, nas décadas de 1940 e 1950, percebemos na história do município de Rio Claro a criação e o funcionamento do Jardim da Infância com profissionais com formação específica para tal atuação.

Pela Lei 568, de 2 de janeiro de 1958 criou-se dois Parques Infantis, um no bairro do Estádio e outro na Vila Aparecida, e a partir desta data, novas pré-escolas foram construídas e inauguradas entre os anos 70 e 80, período de crescimento contínuo das classes que atendiam a Educação Infantil nas EMEIs. Se em 1976 eram 20 classes e 818 crianças matriculadas, em 1989 houve um aumento no número de classes e crianças matriculadas, sendo 148 classes com 4463 crianças.

[8] Pré-primário era a antiga nomeação da pré-escola, e naquele contexto significava o que precede a idade ou período escolar.

Quadro 1 – Pré-escolas criadas no munícipio de Rio Claro nas décadas de 1970 e 1980

EMEI	Data da Criação Lei/Decreto	Data da Denominação/Decreto
Dr. Paulo Koelle	10/11/1970 - Lei 1187	03/06/1970 – Decreto 1855
D. Pedro I	06/09/1972 – Decreto 2006	06/09/1972 – Decreto 2006
Prof. Victorino Machado	06/02/1973 – Decreto 2029	08/04/1981 – Decreto 2583
Dante Egréggio	12/01/1976 – Decreto 2193	07/01/1985 – Decreto 3256
João Redher Neto	17/05/1979 – Decreto 2416	14/03/1980 – Decreto 2477
Benjamin Ferreira	11/01/1980 – Decreto 2475	11/06/1982 – Decreto 2728
Prof. Ephrain R. dos Santos	23/01/1980 – Decreto 2468	01/09/1983 – Decreto 2892
Antonio Maria Marrote	29/08/1980 – Decreto 2525	08/10/1982 – Decreto 2758
Lygia do C.P. Vendramel	15/09/1980 – Lei 2533	09/04/1984 – Lei 1889
Elpídio Mina	22/01/1982 – Decreto 2673	03/07/1984 – Decreto 3039
Clara Freire Castelano	02/08/1985 – Decreto 3221	02/08/1985 – Decreto 3222
Prof. José Martins da Silva	15/07/1989 – Decreto 3998	29/12/1992 – Lei 2523

Fonte: RIO CLARO, 1994

Após a expansão do atendimento na Educação Infantil no município, Souza (2020) aponta que, apesar da boa infraestrutura pensada para atender as crianças (com salas amplas, parques e áreas verdes), as condições de trabalho nas Unidades Educacionais nos anos 70 eram precárias, com recursos escassos, sendo que as diretoras da época buscavam papéis de descarte nas indústrias, bem como materiais em ferros velhos. Na época as pré-escolas atendiam os chamados Pré: I, II e III, com crianças de 04 a 06 anos de idade, tendo em média de 35 a 40 alunos por turma.

A quantidade de crianças na responsabilidade de um único educador, no caso o professor era grande, algo que provavelmente impossibilitava o fazer docente qualitativo, o qual articulasse cuidar e educar, respeitasse as singularidades e ritmos das crianças e potencializasse adequadamente a aprendizagem e o desenvolvimento.

Ao longo dos anos houve mudanças, tanto em relação à quantidade de crianças atendidas por sala, como na contratação de monitoras e/ou agentes educacionais que auxiliam as professoras. Em 2009, o Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 (BRASIL, 2009) recomenda o número de crianças por professor:

> O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no

> caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos) (BRASIL, 2009, p.13).

Mesmo cumprindo esta recomendação do Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 (BRASIL, 2009), sabemos o quanto é difícil, ou impossível, atender as especificidades dos bebês e das crianças, pois para respeitar (de verdade) suas necessidades, singularidades e ritmos, a proporção adulto-bebê e/ou adulto-criança nas escolas teria que ser menor.

Considerando a expansão do atendimento na Educação Infantil em Rio Claro, de acordo com Troppmair (RIO CLARO, 1994), em 1994 eram matriculados 5314 alunos em 188 classes nas EMEIs, e os objetivos das escolas municipais focavam principalmente em:

> 1. Oferecer um ambiente saudável e estimulador ao desenvolvimento coordenado nos planos físicos, psíquicos e cognitivo, estimulando a integração da criança na família, escola e sociedade.
> 2. Ampliar o horizonte da criança em todos os campos, visando o conhecimento do 'mundo que o cerca' com suas inter-relações.
> 3. Deixar a criança reagir de forma espontânea frente a situações novas.
> 4. Atender as necessidades e interesses das crianças proporcionando oportunidades de experiências que facilitam a aprendizagem, com base no construtivismo e Piaget.
> 5. Fornecimento de merenda para todos os alunos. São oferecidas 65.000 refeições dia, num total de 30 ton/mês de alimentos secos (leite em pó, arroz, fubá) no valor de CR$240.000.000,00 (43.650 Dolares) em fevereiro de 1994.
> 6. Preparação para a próxima fase da vida (RIO CLARO, 1994, p. 22-23).

Percebemos que no documento o Secretário Helmut Troppmair (RIO CLARO, 1994) apresenta bases teórico-metodológicas, com o viés da psicologia, como eixo de trabalho na Educação Infantil do município, ao mencionar Froebel e Piaget. E podemos constatar, o entendimento de que a criança passa por diferentes estágios de aprendizagem, de acordo com o seu desenvolvimento biológico, apresentando características específicas de sua faixa etária. Deste modo, os dois estudiosos consideram os aspectos sociais inerentes à aprendizagem, no entanto, enfatizam seus estudos no indivíduo e nos aspectos

biológicos e no caso do município de Rio Claro, a Educação Infantil é vista como preparação para a próxima fase da vida.

Troppmair (RIO CLARO, 1994) afirma que as EMEIs de Rio Claro possuíam bases sólidas de crescimento contínuo, não só do ponto de vista numérico, mas também pedagógico. No mesmo documento Marotti *et al.* (RIO CLARO, 1994) expõe como era o cotidiano nas pré-escolas de Rio Claro, que nesse período atendiam as crianças de 03 a 06 anos, no horário parcial de 4 horas e integral de 09 horas, neste último as crianças "entram pela manhã e só deixam a escola à tarde, tendo em vista que os pais trabalham fora e não tem onde deixá-las" (RIO CLARO, 1994, p. 34).

Na organização cotidiana as crianças tinham momentos de integração com todas turmas da escola, a partir de apresentações de teatros, poesias, músicas e danças, com o objetivo de desenvolver a capacidade de expressão, comunicação, socialização, linguagem oral, ritmo, coordenação motora e expressão corporal, sendo que uma vez por semana as crianças faziam o culto à bandeira[9]. As aulas eram preparadas anteriormente pelo professor a partir dos objetivos estabelecidos semestralmente por área, sendo o programa do semestre cumprido rigorosamente (RIO CLARO, 1994). De acordo com Marotti *et al.* (RIO CLARO, 1994),

> As atividades se desenvolvem de forma prazerosa, onde as crianças aprendem brincando, assimilando e formando conceitos. Jogos são utilizados para estimular o desenvolvimento do raciocínio, destreza e espírito de competividade. Criam-se situações ligadas ao seu dia a dia que as levam a construir seu próprio conhecimento, seguindo a linha Piagetiana, ou seja, o "construtivismo". Exploram-se as atividades lúdicas, quebra-cabeças, dominós de figuras e outros, criando situações problemas, que proporcionam ao aluno situações a pensar, formular hipóteses e compreender a idéia trabalhada levando, com lógica à aplicação do aprendizado em situações e/ou correlatas (RIO CLARO, 1994, p. 35).

Outras atividades apresentadas por Marotti *et al.* (RIO CLARO, 1994) foram desenho, recorte, colagem, jogos pedagógicos, brincadeiras tais como: casinha, carrinho, jardinagem, para desenvolvimento emocional e social das crianças. As crianças tinham aulas de Educação Física, com duração de 20 a 30 minutos e utilizavam o *playground* e área livre diariamente, de 20 a 30 minutos. Também foram destacados, nesta perspectiva

[9] O culto à bandeira é uma atividade ainda presente em algumas escolas que atendem a Educação Infantil no município de Rio Claro, é realizado uma vez por semana, e após o canto do hino nacional e do hino municipal, este momento segue com apresentações de teatros, poesias, músicas e danças. Deste modo, a cada semana uma turma (sala) faz a sua apresentação, sendo responsabilidade do professor fazer os ensaios.

do cotidiano: a alimentação, hábitos de higiene pessoal, a preservação da natureza e a pré-alfabetização, como desenvolvimento da organização do pensamento a expressão escrita, por meio de ouvir histórias, ler livros, ter contato com revistas e jornais, recorte e colagem das letras para formação de palavras e frases curtas Marotti *et al*. (RIO CLARO, 1994) afirmam que

> O papel da pré-escola é promover intercâmbios entre situações dentro e fora do ambiente escolar e familiar. Portanto, compete ao professor o papel de motivá-las para o interesse na aprendizagem de "ler" e "escrever". Sendo portanto, o primeiro passo no processo de alfabetização (RIO CLARO, 1994, p. 37-38).

A pré-escola, concebida no documento preocupa-se em cumprir o papel de motivar as crianças na aprendizagem de "ler" e "escrever", promovendo um processo de alfabetização que antecipa a escolarização, por meio de atividades pouco significativas, distanciando as crianças de experiências ricas, as quais deveriam permear a infância. Acima menciono que, segundo Marotti *et al.* (RIO CLARO, 1994), o programa do semestre era cumprido rigorosamente, o que apresenta a dimensão da ênfase nos conteúdos e objetivos, em detrimento as singularidades das crianças e dos contextos vivenciados por ela.

Para encerrar o texto sobre o cotidiano nas pré-escolas de Rio Claro[10], Marotti *et al.* (RIO CLARO, 1994) define o papel da pré-escola como lugar importante de atendimento à infância marcada pela desigualdade, para a formação de cidadãos conscientes responsáveis pelo futuro. Algo que retrata o panorama geral da Educação Infantil no Brasil, segundo os mesmos autores,

> O papel da pré-escola é muito mais amplo do que se pode imaginar, principalmente num país onde há profunda desigualdade econômica e social, que são por demais marcantes na infância e podem deixar sequelas para o resto da vida. Portanto, a educação vai desde o atendimento da fome até o instrumento de proteção psíquica de todas as classes sociais, preparando-os em igualdade de condições, para enfrentar os problemas da vida diária (RIO CLARO, 1994, p. 38).

Ainda, Marotti *et al.* (RIO CLARO, 1994, p. 39) afirmam: " Com certeza, a escola é o caminho mais importante para o desenvolvimento global do indivíduo. É a escola que

[10] Texto presente (p. 34 a 39) no documento 1º Simpósio de Educação Pré-escolar, de 1994, organizado como já mencionado, por Helmut Troppmair, na época Secretário Municipal da Educação.

viabiliza todos os fatores para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis que formarão a sociedade de amanhã".

Segundo Guimarães (2011) o conceito de cidadania da criança, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, é naturalizado e/ou até banalizado, já que não considera a diversidade da criança brasileira e suas expressões singulares, assim como verdades foram construídas para regular e controlar as crianças, dificultando a produção de práticas e experiências de liberdade e segurança, assim como enxergar a criança como alguém em desenvolvimento que se tornará um sujeito no futuro, sem considerar que as crianças já são sujeitos históricos, sociais e produtoras de cultura. Nesta perspectiva,

> Por um lado, a mudança de prisma configura uma aquisição; por outro, corre o risco da normatização e idealização da vida das crianças, que efetivamente não produzem alterações, se as condições concretas de produção cultural das crianças, as diferenças das populações infantis não são consideradas (GUIMARÃES, 2011, p. 29).

As crianças serem vistas como sujeitos de direitos reorienta o seu lugar na sociedade, porém as prescrições de como cuidar e educar as crianças, em uma sociedade desigual, como já salientado, sustenta-se em uma educação compensatória, baseada na visão de uma criança pobre, sofrida e frágil, a qual necessita para além da proteção do Estado, uma série de intervenções educativas para que se torne o "cidadão da sociedade de amanhã".

Até 1994, a prioridade de atendimento educacional no município era para as crianças de 03 a 06 anos, pois até 1990, bebês e crianças menores de 03 anos frequentavam as creches, as quais estavam diretamente ligadas as instituições particulares de cunho filantrópico, principalmente religioso ou da Assistência Social. Pelo decreto nº 4132 de 08 de março de 1990 as Creches Municipais foram declaradas Unidades Educacionais.

Desde o primeiro Jardim da infância criado em 1949 passaram-se 40 anos para que bebês e crianças de 0 a 3 anos de idade fossem atendidos em Unidades Educacionais, na perspectiva de fomentar os aspectos educacionais e/ou pedagógicos. Provavelmente considerando a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a qual assegura o dever do Estado com a educação, o município de Rio Claro alterou a responsabilidade do atendimento dos bebês e crianças, quando as creches são declaradas Unidades Educacionais. Então, mesmo antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9396, de 1996 (BRASIL, 1996), a qual prevê o direito a educação e o dever do Estado

com a educação pública, ao garantir o atendimento educacional em diferentes etapas e modalidades, incluindo o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, bebês e crianças frequentavam as Unidades Educacionais de Rio Claro[11].

Guimarães (2011) ressalta que somente após a LDB de 1996 a realidade social e educacional dos estados brasileiros foram alterando-se, já que antes da lei a maioria das creches eram constituídas a partir de iniciativas comunitárias apoiadas pelas Secretarias de Assistência Social ou do Bem-Estar, por meio de diversas formas de convênio, assim a autora destaca que,

> A LDB de 1996 prevê que as instituições existentes e as prefeituras incorporem as creches aos sistemas de ensino, vinculando-as do ponto de vista jurídico e administrativo às Secretarias de Educação. Os estados e a federação têm o papel de apoiar as iniciativas municipais, através de assistência técnica e financeira. De fato, esta reordenação legal consolida o deslocamento das creches, que atendem as crianças de 0 a 3 anos, da área da assistência ou bem-estar social para a área da educação (GUIMARÃES, 2011, p. 30-31).

Em Rio Claro, o primeiro atendimento institucionalizado dos bebês e crianças menores de 03 anos, ainda sob a responsabilidade da ação social em parceira com entidades filantrópicas, foi na creche inaugurada em 04 de julho de 1953, denominada Creche D. Alicia Scarpa, após foram criadas: a Creche Comecinho de Vida (1964), Creche Santo Antonio (1977) e Creche Santa Rosa (1983), essas três últimas atualmente estão em funcionamento, como Escolas Municipais. A primeira creche municipal, sob a responsabilidade da administração pública, foi a Francisca Coan, inaugurada em 1986. A partir de 1986, as outras três creches filantrópicas apontadas acima foram incorporadas ao poder público que passou a subsidiá-las com recursos humanos e materiais. De acordo com a Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro (RIO CLARO, 2008) que apresenta um breve histórico da educação em Rio Claro,

> As creches, na função social de atender as mães trabalhadoras do município, cumpriam adequadamente seu papel assistencial, e eram vinculadas ao Fundo Social de Solidariedade. Devido às transformações ocorridas na educação, as Creches do Município foram repensadas quanto ao seu papel educativo e pedagógico, fomentando

[11] Não encontrei dados/registros que ilustrem a quantidade de bebês e crianças, de 0 a 03 anos de idade, matriculadas neste período nas Unidades Educacionais e considerando a realidade do atendimento nas creches ou escolas, sabemos que as vagas oferecidas não correspondem a totalidade de bebês e crianças que vivem nos municípios, desde a criação destas instituições o número de vagas ofertadas é insuficiente.

> uma nova Política Educacional, onde o assistencialismo dá lugar ao Cuidar, Educar e Brincar (RIO CLARO, 2008, p. 15).

Em 13 de março de 1992, pelo Decreto nº 4.423, decreta-se a alteração das creches no município como Centro Educacional Municipal Infantil – CEMI, atribuindo a mudança à uma nova modalidade de atendimento, agora norteada por uma linha pedagógica, não mais condizente com o assistencialismo tão presente na história das instituições de Educação Infantil (RIO CLARO, 2008). Destarte, como considerado por Souza (2020),

> Em Rio Claro as creches passam a pertencer à Secretaria Municipal dos Negócios da Educação, Cultura, Esporte e Turismo, denominadas como Centro de Educação Municipal, rompendo com o caráter assistencialista, sendo construídos prédios com infraestrutura adequada para atender as crianças de 0 a 3 anos. Podemos considerar que ocorreu um grande avanço no sentido de implantar uma proposta pedagógica com identidade própria, além da contratação de professores para os berçários, acompanhamento de supervisor de ensino e terapeuta ocupacional, para atuarem com a Etapa I da Educação Infantil (SOUZA, 2020, p. 03).

Mesmo pertencente a Secretaria Municipal dos Negócios da Educação, Cultura, Esporte e Turismo, os CEMIs contavam com o auxílio dos profissionais das Secretarias Municipais de Saúde e de Assistência Social, tais como médicos pediatras, psicólogos e assistentes sociais. Nesse período, os professores dos Berçários atuaram por pouquíssimo tempo, de 1990 a 1993[12].

A mudança nos pressupostos de atendimento dos bebês e das crianças, ao priorizar cuidar, educar e brincar, como mencionado no documento, que apresenta a trajetória da Educação Infantil no município de Rio Claro, é algo não específico deste município, mas de toda a história da Educação Infantil no Brasil, ao consolidar a segmentação não só do atendimento aos bebês e crianças em diferentes instituições, mas também ao fragmentar as práticas junto à população infantil, quando o brincar é apropriado como estratégia do processo ensino-aprendizagem, a ação do educar é vista como instruir, transmitir e ensinar conteúdos/conhecimentos e o cuidar como ações que atendem mecanicamente as necessidades biológicas, ou seja, as demandas de alimentação, sono e higiene, de forma acelerada.

[12] Nos documentos pesquisados não consta essa informação, foi a partir de diálogos com profissionais da educação do município de Rio Claro que essas datas foram mencionadas.

Nesta perspectiva, pesquisadores como Kuhlmann Jr. (2000), Guimarães (2011), Tristão (2004), dentre outros, salientam a importância de compreender a constituição da Educação Infantil no Brasil, diferenciando a dimensão higienista da assistencial. De acordo com estes pesquisadores, o cuidado é inerente ao atendimento dos bebês e crianças, no entanto, o cuidado não poder ser reduzido à uma dimensão higienista, ou seja, com ênfase nas ações de higiene corporal, normas para prevenção de doenças, de forma a garantir o asseio e a limpeza, prescrições técnicas de como cuidar ou até mesmo substituir a função materna.

Segundo Guimarães (2011, p. 41) "A linha de ação e preocupação higienista afeta até hoje de modo muito forte o trabalho com as crianças pequenas, delimitando a construção de rotinas e as formas de relação com os pequenos, especialmente os bebês".

Reitero que para Kuhlmann (2000) o atendimento aos bebês e crianças nas instituições infantis não se torna educacional a partir de um determinado período histórico, deixando de ser assistencial, pois antes mesmo das mudanças ocorridas na legislação do país, ao vincular as creches e pré-escolas ao sistema educacional, as relações estabelecidas nas instituições infantis também configuravam modos de educar, uma educação para submissão. "Ser educacional" não é algo positivo em contraposição a "ser assistencial", o qual é visto como negativo. Kuhlmann (2000) afirma que

> 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, 2000, p. 53).

Neste sentido, a partir das mudanças na legislação e com a expansão do atendimento aos bebês e crianças em creches e pré-escolas, a dimensão educacional foi alicerçando-se à um psicologismo simplista e de cunho cognitivista, subordinada a preparação para o Ensino Fundamental, sem ter como foco e ponto de partida a investigação das especificidades dos bebês e crianças da Educação Infantil. Destarte,

> A caracterização da instituição de educação infantil como lugar de *cuidado-e-educação,* adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas. Adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico, esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende. A expressão tem o objetivo de trazer à tona

> o núcleo do trabalho pedagógico consequente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la (KUHLMANN, 2000, p. 60).

Provavelmente um dos aspectos que tenha dificultado a excelência no atendimento da Educação Infantil tenha sido a polarização entre o assistencial e o educacional, reforçando uma incompatibilidade que não poderia existir, sendo imprescindível assistir e preocupar-se com os bebês e crianças, e oportunizar que aprendam e se desenvolvam com dignidade e respeito.

Na perspectiva de um atendimento educacional, como aponta Souza (2020) a demanda da Educação Infantil, Etapa I e II, no município de Rio Claro, na década de 90 cresceu consideravelmente, de forma a serem criadas novas escolas de Educação Infantil: Profa. Lucidia Teresinha Cristina Escrivão Soares (08/03/90), Lúcia Aparecida Buschinelli Carneiro (20/09/90), Laura Pena Joly (17/04/91), Rosa Maria Castellano Pieroni (22/04/92), Maria Teixeira Fittipaldi (28/05/92), Comecinho de Vida - Profa. Diva Cabral de Oliveira (1992), Monteiro Lobato (15/09/92), Isolina Huppert Cassavia (01/07/94), Mitiko Matsushita Nevoeiro (17/11/95) e E.M. Luiz Martins Rodrigues Filho (22/07/99).

Na década dos anos 2000, outras Unidades Educacionais da Educação Infantil, Etapa I e II também foram criadas: Prof. José de Campos Chagas (03/02/2000), Prof. Sebastião Ambrózio (23/01/2002), Francesco Paoli (16/02/2002), Pastor Nephtali Vieira Junior (24/02/2003), Prof. Hélio Jorge dos Santos (21/12/2004), João Batista Maule (21/12/2004), Samira Assêncio Savoldi (28/10/2005), Sueli Maria Proni Cerri (28/10/2005) e Benedicto José Zaine (2005).

Em 2005, os CEMIs passaram a serem denominadas Escolas Municipais[13], através da lei nº 3549 de 19 de agosto de 2005, uma alteração apontada como significativa pelas dirigentes de creche, pois consideraram que essa mudança possibilitaria transformações no atendimento aos bebês e crianças de 0 a 03 anos. Nesta perspectiva, ampliou-se as discussões acerca da indissociabilidade entre cuidar, educar e brincar no atendimento dos

[13] Neste trabalho utilizo o termo escola, como instituição educacional coletiva que atende a Educação Infantil, de 0 a 03 anos, e não o termo creche, como previsto na legislação brasileira, e utilizado em muitos municípios brasileiros. Desde 2005, na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, todas as unidades educacionais são consideradas escolas municipais. Os profissionais da Educação Infantil, Etapa I, no município de Rio Claro, ao longo dos anos buscam o reconhecimento do atendimento de 0 a 03 anos, como espaço educativo, sem deixar de lutar pelas especificidades dos bebês. Sabemos que ainda temos muito o que superar referente à concepção de educação para os bebês (o que é a intenção deste trabalho), porém sendo escola nos resguardamos em relação a alguns projetos políticos incoerentes que são pleiteados no município.

bebês e crianças. Discussões que perduram até hoje, devido à dificuldade na articulação destas dimensões no cotidiano das escolas municipais, como já mencionado.

Considerando a história de luta da consolidação do atendimento dos bebês e crianças, na Educação Infantil, Etapa I, em Rio Claro é importante salientar a atuação das dirigentes de creche em prol das melhorias para a faixa etária de 0 a 03 anos e para o reconhecimento do trabalho delas nas escolas.

Antes da atuação das dirigentes de creche, as responsáveis por estas instituições eram as encarregadas de creche, as quais passaram pela seleção para a função, conforme Diário Oficial de 18 de março de 1992, com a exigência mínima do 2º grau- Magistério, sendo o contrato por Regime de CLT, por tempo determinado. Após, em 1999 a nomenclatura da função passa a ser coordenadora de creche, diante da realização de um concurso para a regularização da situação funcional e em 2001, dirigente de creche, porém somente com a Lei nº 3577, de 04 de outubro de 2005, a carreira de dirigente de creche é instituída considerando seus direitos e vantagens, deveres, obrigações e responsabilidades.

Em 2014 houve a equiparação do cargo de dirigente de creche ao de diretor de escola, conforme a Lei Complementar nº 089, de 22 de dezembro de 2014, que dispõe sobre a reorganização da Estrutura Administrativa da Prefeitura Municipal de Rio Claro e em seu Artigo 39º considera que: "O cargo de dirigente de creche, em regime de extinção na vacância, fica equiparado ao de diretor de escola para fins de remuneração e progressão na carreira e será regido pela Lei Complementar 024 de 15/10/2007 e Lei Municipal nº 3777 de 15/10/2007" (RIO CLARO, 2014, p. 19).

Assim, a partir dessa Lei Complementar amplia-se o reconhecimento do trabalho dessas profissionais que marcaram e marcam a história da educação de Rio Claro, enfrentando muitos desafios. Como mencionado, o cargo está em regime de extinção na vacância, e atualmente há uma dirigente de creche atuando em uma escola municipal de Rio Claro e uma como supervisora de ensino na SME, as demais foram aposentando-se ao longo dos anos.

A partir de 2005 entre os educadores da Educação Infantil, Etapa I (dirigentes de creche, professoras e monitoras) intensificou-se a necessidade de ampliar o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e realizar um trabalho pedagógico condizente com as especificidades dos bebês e crianças de 0 a 03 anos, na busca pelo reconhecimento da importância da escola, enquanto espaço educativo com características próprias, ao deixar de ser mera reprodução da Educação Infantil, Etapa II (pré-escola), algo que foi

presenciado não somente no contexto rio-clarense, mas que marca o atendimento da primeiríssima infância.

A partir de 2010 novas escolas da Educação Infantil, Etapa I e II foram inauguradas, tais como Maria Isabel Soares (09/08/2010), Marina Fredini Dainese Cyrino (25/11/2010), Maria Aparecida Polastri Hartung (14/11/2012), Jardim Esmeralda (2018), Rutinéia Paulino de Souza Ferreira da Silva (2018), Giseli Ferraz Ferreira (2019), Viver Melhor I (2020)[14], Alto do Santana (2020)[15] e Lúcia Helena Ferreira Camargo (2020).

Em 2020[16], a Educação Infantil tinha 44 Escolas Municipais, no total, sendo:

- ✓ 22 Escolas Municipais atendiam exclusivamente a Etapa I, da Educação Infantil, com turmas de Berçários I e II e Maternal I em período integral, das 07h às 17h;
- ✓ 22 Escolas Municipais atendiam a Etapa I, da Educação Infantil, com turmas de Maternais I e II e a Etapa II com turmas de Infantil I e II, em período parcial, das 07h30 às 11h30 e das 13h às 17h, ou em período integral no Projeto Recriando[17], porém dessas 22, somente 13 possuíam o Projeto Recriando. Assim, as demais, 09 atendem somente em período parcial.

Nesse ano, de 2020, foram atendidos na Educação Infantil, Etapa I 3.971 bebês e crianças e na Etapa II 4347 crianças, totalizando 8.318 alunos. Em relação aos professores eram 615 na Educação Infantil, considerando Sala Regular, Projeto Especial[18], Projeto Recriando e Educação Física, os quais:

- ✓ 516 eram PEB I – quadro 1;

---

[14] Em 2020 a Escola Municipal Viver Melhor I foi inaugurada no final do ano, porém não foi realizada as matrículas de alunos. A escola começou a funcionar somente em 2022, sendo nomeada Escola Municipal Gunar Wilhelm Koelle.

[15] A Escola Municipal Alto do Santana em 2021 foi nomeada Escola Municipal Dr. Djalma Camargo Outeiro Pinto.

[16] O ano de 2020 foi um ano atípico e bem complicado, por motivo da pandemia da COVID-19, a qual assolou o mundo todo, e no Brasil os desdobramentos da contenção da doença foram e são bem problemáticos.

[17] O Projeto Recriando foi criado em 1994, com a finalidade de atender as crianças matriculadas nas Escolas Municipais em período integral, os critérios adotados para o atendimento integral, neste projeto são: que os pais trabalhem, com comprovação de carteira de trabalho ou documento equivalente; ou crianças em vulnerabilidade social. As crianças são atendidas das 07h30 às 17h, permanecendo 9 horas e 30 minutos na escola, o projeto é oferecido em 13 escolas que atendem a Educação Infantil, partir do Maternal I.

[18] Desde 2014 as Escolas Municipais que atendem a Educação Infantil elaboram um projeto denominado "especial" nas áreas de Artes e Raciocínio Lógico Matemático, conforme solicitação da Secretaria Municipal de Educação, prevista em resoluções publicadas anualmente. Na Educação Infantil, Etapa I, com atendimento integral, as aulas do Projeto Especial são destinadas às turmas do Maternal I, com 4 horas/aulas semanais, distribuídas e organizadas de forma a favorecer o bom andamento do trabalho, de cada escola. No período de desenvolvimento do Projeto Especial os professores da sala realizam a Horas de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), sendo o trabalho pedagógico com as crianças desenvolvido por um outro professor, o qual possui ampliação de jornada ou carga complementar, podendo ser professor da própria escola ou de outra Unidade Educacional.

- ✓ 416 eram efetivos;
- ✓ 71 eram PEB I – quadro 2;
- ✓ 29 eram contratados.

No município de Rio Claro, os professores e professoras de Educação Básica I (PEB I) ingressam no Rede Municipal da Educação, por meio de concursos destinados ao quadro 1 e 2. Assim, em 2009, a partir da Lei Complementar nº 043 de 08 de setembro de 2009, criou-se 300 cargos de Professor de Educação Básica I – PEB I - do Quadro 2, junto à Secretaria Municipal da Educação e com a Lei Complementar nº 044 De 08 de setembro de 2009, revogou-se a denominação de Professor Adjunto, criando o Quadro 2 do Magistério Público do Município de Rio Claro, sendo que o cargo de professor de Educação Básica I do Quadro 2 destina-se aos professores que substituem os docentes do Quadro 1 em seus impedimentos e ausências; e as classes livres por vacância, exoneração ou expansão da Rede Municipal de Ensino até que se proceda a remoção e ingresso de Professor de Educação Básica I do Quadro 1.

Após esse panorama, apresentando acontecimentos que marcaram a história da Educação Infantil em Rio Claro, gostaria de realçar momentos importantes nessa trajetória Educacional, que foi a construção de dois documentos que são norteadores do trabalho pedagógico desenvolvido no município, são eles: Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro – Versão Preliminar, de 2008 e a Orientação Curricular da Educação Infantil, de 2016.

Ambos os documentos foram elaborados coletivamente, sendo que o primeiro surgiu da urgência de discutir as mudanças impostas pela ampliação do ensino de oito para nove anos, Lei 11.114 de maio de 2005, e apresentar um direcionamento do trabalho didático-pedagógico, a partir das reflexões dos profissionais da educação. A participação da Diretora Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro no Seminário intitulado "Currículo em Debate", realizado pelo MEC, em Brasília, em novembro de 2006, também fortaleceu a necessidade desse documento.

Para ampliar a discussão após o Seminário, as escolas foram divididas em grupos de estudos organizados por critérios como tipo de atendimento e proximidade e foram lançadas aos grupos perguntas norteadoras, tais como: quem são nossos educandos? O que eles precisam saber frente às mudanças ocorridas? Que conteúdos são necessários para alcançarmos os objetivos propostos? Que avaliação faremos? Após cada encontro, as escolas enviaram relatórios, que apresentaram dados em relação ao diagnóstico dos alunos da Rede Municipal de Educação de Rio Claro e verificou-se que esses documentos

trouxeram indagações sobre concepções sobre infância, sobre sujeito e sua aprendizagem (RIO CLARO, 2008). Assim,

> Os educadores da Educação Infantil, de modo geral, veem o educando como indivíduo curioso, participativo, esperto, ativo, com inúmeras expectativas, que constrói seus próprios conhecimentos. Neste sentido, as falas revelam um sujeito dinâmico, alegre, que cria e recria, que experimenta, que tem disposição para aprender, que traz bagagens significativas das diferentes experiências, um ser pensante, aberto, que busca seu lugar na sociedade (RIO CLARO, 2008, p.10).

Após, o levantamento dos dados apresentados nos relatórios que abordaram também questões sobre o tempo, espaço e uso das tecnologias, formou-se uma comissão composta por representantes da Secretaria, por especialistas e profissionais da educação da Rede de Ensino, e após dois anos o documento foi finalizado contendo: Breve Histórico da Educação de Rio Claro, Fundamentação Teórica, Organização e Funcionamento das Instituições Educativas: Implicações Pedagógicas, Orientações Didáticas no Ensino Fundamental, Avaliação e Considerações Finais.

A fundamentação teórica ressalta os "conceitos de currículo, cultura, papel do educador, desenvolvimento humano e infância, além de trazer reflexões sobre o conceito moderno de infância e suas implicações no desenvolvimento das políticas públicas educacionais" (RIO CLARO, 2008, p.12) e no capítulo Organização e Funcionamento das Instituições Educativas: Implicações Pedagógicas apresenta os três pontos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho: organização do tempo, organização do espaço e dos materiais e a importância do registro na Educação Infantil. O documento ainda reforça como base do trabalho com a infância o eixo: Cuidar - Brincar - Educar.

Outro destaque a ser feito a respeito desse documento refere-se as modalidades organizativas relacionadas às estruturas didáticas da rotina, que são: atividades permanentes, atividades sequenciadas ou sequência de atividades, atividades independentes ou pontuais e projetos de trabalho, modalidades ainda presentes na prática pedagógica das Escolas Municipais.

O que diferencia o documento de 2008 do documento de 2016, é principalmente, em relação ao planejamento do trabalho pedagógico, o primeiro propõe o trabalho com as áreas elucidadas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998, sendo elas: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Já o documento de 2016, a Orientação Curricular da Educação

Infantil propõe a perspectiva do trabalho por meio dos aspectos de desenvolvimento: social, afetivo, físico e intelectual, a partir de especificidade de cada turma: Berçário I, Berçário II, Maternal I, Maternal II, Infantil I e Infantil II.

Assim, como a Reorientação Curricular de 2008, esteve em construção por dois anos, a elaboração da Orientação Curricular de 2016 também perdurou por dois anos. As discussões e estudos iniciaram em 2014 com o grupo de professoras coordenadoras, e as escolas que na época não tinham o professor coordenador foram representadas pelas diretoras ou dirigentes de creche, e também participaram alguns membros da supervisão. Após, esse grupo responsabilizou-se em fomentar as discussões em suas escolas, principalmente nas HTPCs, para que tal documento fosse construído considerando as inúmeras vozes da Rede Municipal de Ensino.

O documento pauta-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), nos estudos recentes e experiências anteriores desta Rede e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/1996) que em seu artigo 29 considera: "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade".

É importante ressaltar que o documento de 2016 apresenta os aspectos separadamente, porém a orientação é para que sejam trabalhados de forma articulada e não fragmentada, já que a finalidade é o desenvolvimento integral da criança, como prevê a legislação.

> Conforme as reflexões avançaram, depois de vários momentos de conversa, no Grupo de Estudos, na comissão e após várias votações, optou-se por apresentar os aspectos, neste documento, separadamente, no campo teórico, para que os profissionais da educação e até mesmo pais e comunidade possam analisar e refletir sobre os mesmos. Na ação pedagógica, no entanto, devem ser trabalhados associadamente, pois como indicado o Parecer 20/2009 - Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (BRASIL, 2009b) - é preciso conceber a criança como uma pessoa inteira (RIO CLARO, 2016, p. 10).

A Orientação Curricular (RIO CLARO, 2016) reforça que a partir da perspectiva dialógica a ação pedagógica acontece por meio Cuidar - Brincar - Educar, sendo essas dimensões indissociáveis, para atender as especificidades, necessidades e interesses da criança no cotidiano da Educação Infantil.

Outros pontos importantes que são mencionados no documento referem-se: ao acolhimento das crianças e suas famílias; ao olhar atento do educador; à importância da construção dos vínculos; aos eixos norteadores: às interações e brincadeira; à valorização do lúdico; à estruturação dos espaços e materiais; à construção da autonomia; à coletividade e parceria entre educadores e famílias; às experiências na Educação Infantil com a cultura escrita, o raciocínio lógico e o conhecimento do meio ambiente; à representação simbólica (imitação, faz de conta, desenho, imagem mental e linguagem); à organização por meio de projetos e atividades permanentes; e à avaliação.

Esses dois documentos embasados na legislação federal, considerando a trajetória da Educação Infantil no município de Rio Claro, contribuíram para que os educadores ampliassem seus olhares para os bebês e crianças, no percurso contínuo de assumir um trabalho que realmente promovesse o desenvolvimento infantil em sua integralidade.

Planejar considerando os aspectos de desenvolvimento, e não mais as áreas ou objetos de conhecimento, aproximou os professores e professoras das necessidades e interesses dos bebês e das crianças, ao compreender que eles vivenciam contextos de vida reais e agem conforme seus desejos e intenções, nas relações com seus pares e adultos e interações com objetos, brinquedos, livros, músicas, artes, dentre outros.

É importante ressaltar que a organização de um documento orientador do trabalho pedagógico na Educação Infantil por meio dos aspectos de desenvolvimento não é ideal, pois pode configurar uma visão desenvolvimentista na educação, porém para Educação Infantil no município de Rio Claro, esta orientação possibilitou o deslocamento do olhar dos professores e professoras para os bebês e crianças, ao distanciar-se do planejamento pautado somente nas áreas de conhecimento e/ou conteúdos, no sentido de intensificar o entendimento acerca das características de cada faixa etária, sem enquadrar bebês e crianças em "caixinhas". Destacar os aspectos do desenvolvimento infantil foi profícuo no sentido de vincular as potencialidades sociais, afetivas, físicas e cognitivas às experiências cotidianas vivenciadas por bebês e crianças, pois a maior defesa é pelo respeito a singularidade dos bebês e crianças em um contexto coletivo.

Mesmo com avanços significativos na Educação Infantil, ainda há um longo caminho a ser percorrido em relação ao desenvolvimento do fazer docente, na compreensão da função do atendimento dos bebês e crianças, tanto na perspectiva dos profissionais da educação, como das famílias e sociedade em geral.

A Educação Infantil precisa ser valorizada como lugar de formação humana, pautadas em relações carregadas de gestos e palavras que revelam ética, afetividade, sensibilidade, atenção, respeito, confiança e segurança.

As concepções presentes nos documentos do município alinham-se ao proposto pela legislação da Educação Infantil, principalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), na perspectiva do desenvolvimento integral das crianças, considerando os aspectos: físico, afetivo, intelectual e social, ao valorizar as ações dos bebês e crianças, sendo estes centro do planejamento do fazer docente, como sujeito ativo, histórico e de direitos, que tem seu desenvolvimento potencializado pelas interações, relações e acontecimentos cotidianos, a partir do fazer intencional realizado pelo professor e professora.

3. MEMÓRIAS: NARRAR A SINGULARIDADE NA MULTIPLICIDADE

Com o início do trabalho na SME, em 2017 como coordenadora pedagógica eu continuei a acompanhar a história da Educação Infantil no município de Rio Claro/SP, porém agora com um olhar outro, um olhar que foi se expandindo para as diversas demandas que atravessavam uma Secretaria Municipal da Educação.

Atuei por quatro anos no Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP), um dos departamentos da SME, uma oportunidade que surgiu a partir de um processo de seleção para a função de suporte pedagógico de coordenador pedagógico, processo pelo qual me interessei para a vaga da Educação Infantil – Etapa I. Naquele momento, na organização dos coordenadores pedagógicos da SME, surgiu a proposta de ter dois coordenadores na Educação Infantil, um responsável pela Etapa I, de 0 a 03 anos, e outro pela Etapa II de 04 e 05 anos, essa novidade motivou-me a participar da seleção, com a intenção de assumir o trabalho com a Etapa I, que tanto me fascina.

O processo seletivo para a coordenação pedagógica foi previsto pelo edital publicado no dia 03 de fevereiro de 2017, de acordo com os termos do artigo 262 da Lei Orgânica do Município de Rio Claro, do artigo 51, inciso III, da Lei Complementar 024/2007 e suas alterações, da Lei nº 3706/2006 e do artigo 6º do Decreto nº 10298/2015.

Dos requisitos para participação no processo de seleção foi necessário ao interessado: ser titular de cargo do Quadro de Magistério Público Municipal de Rio Claro; ser estável na Rede Pública Municipal de Ensino de Rio Claro; e para atuar na coordenação pedagógica da Educação Infantil, Etapa I ter a formação em curso superior de graduação em Pedagogia, de licenciatura e experiência profissional comprovada de no mínimo três anos na Educação Infantil, Etapa I.

Para participação do processo de seleção, após consulta pelos diretores aos Profissionais Estáveis do Quadro do Magistério Público da Rede Municipal de Rio Claro, os supervisores consultaram os diretores sobre o interesse dos profissionais da escola, para que a indicação fosse realizada. Por conseguinte, foi feito o encaminhamento de ofício ao secretário, indicando os interessados nessa seleção. Na última etapa seletiva, os interessados foram avaliados por meio da análise do plano de trabalho e entrevista, e participaram como avaliadores nesta etapa os diretores de departamento da SME.

Então, no dia 06 de março de 2017, após aprovação no processo seletivo para coordenação pedagógica, eu iniciei o meu trabalho na SME, com a pretensão da realização de um trabalho que correspondesse as atribuições da coordenação, baseando-

se nas contribuições de Guimarães e Villela (2015), ao atentar-se à: resolução de problemas instaurados, prevenção de situações problemáticas previsíveis e promoção de situações saudáveis do ponto de vista educativo e socioafetivo.

Dentre algumas ações destacadas no meu plano de trabalho estavam:

- Cooperar com a equipe do CAP e demais profissionais das escolas, ao buscar desenvolver melhorias no trabalho pedagógico das escolas;
- Elaborar uma rotina de trabalho semanal e mensal, para organização do trabalho pedagógico e atendimentos das demandas;
- Estabelecer parcerias com as equipes gestoras e demais profissionais das escolas permitindo uma relação mais próxima e de confiança, por meio de diálogos e orientações;
- Organizar e planejar reuniões, grupo de estudos, ciclo de palestras, dentre outros, as quais permitam estudos teóricos, trocas de experiências, reflexão e avaliação das práticas pedagógicas (dificuldades e avanços);
- Incentivar os educadores a socializarem suas experiências e conhecimentos em espaços de formação;
- Participar das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) das escolas;
- Organizar formações específicas para educadores iniciantes, ao abordar questões relativas ao desenvolvimento infantil e aos cuidados inerentes a faixa etária;
- Acompanhar e orientar acerca do planejamento anual e planos de aulas;
- Realizar registros: pautas, frequências e atas dos encontros destinados à formação, dessa forma, sistematizar o trabalho de formação;
- Propor formas de registros às equipes gestoras para aproximação do seu cotidiano educacional e das suas práticas;
- Propor ações de compartilhamento dos desafios enfrentados pelas escolas e pensar coletivamente em estratégias para superá-los;
- Ter olhar atento e sensível para as relações interpessoais, com a intenção de minimizar os conflitos e melhorar a convivência;
- Acompanhar e auxiliar as escolas em relação a organização dos espaços internos e externos;
- Estar em contato com profissionais especializados, propondo parcerias nas formações e atendimentos das crianças;
- Participar de eventos educacionais;

- Comunicar os profissionais da educação acerca das discussões e documentos oficiais da Educação Infantil;
- Auxiliar na organização e elaboração de documentos da SME;
- Atender pais e/ou familiares e comunidade em geral (PINTO, 2017, p.02)

Essas ações presentes no meu cotidiano, enquanto coordenadora pedagógica no âmbito da SME, foram relevantes e buscaram enriquecer e fortalecer o trabalho da Rede Municipal de Ensino. Porém, durante minha atuação na coordenação foi preciso elencar prioridades e traçar estratégias, pois as situações de urgências acometiam o dia a dia. De acordo com Placco (2012) as situações de urgências são eventos inesperados, os quais interrompem a rotina, e assim, colocava-me em exercício constante de aprender a lidar com essas situações diárias, as quais não estavam previstas. Como já mencionado, segundo Guimarães e Villela (2015) a resolução de problemas instaurados faz parte do trabalho na coordenação pedagógica.

Apesar dessas situações de urgências e dos inúmeros desafios cotidianos, eu foquei o trabalho, primeiramente no acompanhamento pedagógico, com o intuito conhecer as escolas e colaborar com a organização do trabalho pedagógico realizado em cada unidade educacional. Acompanhar a partir da perspectiva etimológica da própria palavra, a qual tem sua origem no latino *companio*, de *cum panis*, que significa "aquele com quem se repartia o pão" (*cum*=com; *panis*=pão)[19], nesse momento meu desejo maior foi repartir/partilhar as experiências e saberes, para compor o conhecimento, considerando as peculiaridades da Educação Infantil, Etapa I do município de Rio Claro.

Para esse acompanhamento foi necessário ir às escolas, contribuir com as dimensões que envolviam: os planejamentos anuais/semestrais/semanais; os registros diários e/ou semanais; as temáticas abordadas em HTPCs; a reestruturação de tempos e espaços, para propiciar a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças, de forma a potencializar suas ações e experiências, dentre outras ações. As demandas mais impreteríveis correspondiam à documentação, entretanto essas demandas relevaram para mim, coordenadora pedagógica, quais as necessidades formativas dos profissionais da educação, suas dificuldades, desafios, angústias, bem como suas expectativas, possibilidades e conquistas.

[19] Disponível no site gramatica.net.br, acesso em 13 de julho de 2021.

O primeiro ano não foi fácil, por alguns momentos pensei em desistir, mas depois pensava no compromisso que eu tinha assumido com a Rede Municipal, e isso me dava forças para continuar. Foi um ano de estranhamento, sentir-se estrangeiro em um lugar onde você está para fazer o melhor, mas algumas vezes não é compreendida. Foi um ano que todos nós coordenadores pedagógicos do CAP, na SME, fomos cuidadosos nas nossas ações, gestos e dizeres, pois não estávamos só diante de uma Rede Municipal de Ensino, mas diante de toda a sociedade.

Os momentos mais gratificantes para mim, enquanto coordenadora pedagógica foram os encontros para a formação. Nesses momentos sentia-me mais próxima das escolas, fortalecia-me com a disposição, entusiasmo e afeto daqueles que, em seu cotidiano, no chão da escola procuravam fazer o seu melhor, na busca por garantir para os bebês e crianças aprendizagem e desenvolvimento de forma comprometida, intencional, sensível e prazerosa. Estar com a equipe gestora, os professores e professoras nos espaços de formação, salvou-me, não como promessa, mas como redenção que liberta.

Portanto, no decorrer dos quatro anos na coordenação pedagógica, a formação continuada tornou-se espaço privilegiado da problematização do fazer docente, no anseio por compreensões acerca da Educação Infantil, sendo vista como cerne do meu trabalho, em relação a constituição docente. A partir de um processo formativo partilhado, de modo a estar aberto a rever abordagens teóricas e ações cotidianas, com o intuito de ampliar a consciência sobre a própria prática e o olhar sensível e crítico para a realidade.

Considero que a formação continuada em serviço propicia uma aproximação do contexto vivido, podendo fortalecer a prática e os saberes pedagógicos, por meio da investigação dos acontecimentos cotidianos, ou seja, é possível trazer para esse processo formativo as reais necessidades e demandas dos profissionais da educação e enjeitar abordagens que enfatizam somente as dimensões técnicas do fazer, sem elaborar as múltiplas dimensões do ser docente.

Nóvoa (1995, 1999) em seus estudos defende o rompimento com a formação técnica e não reflexiva, já que essa perspectiva impõe a separação entre o eu pessoal e o eu profissional, apresentando-se puramente instrumental e afastando os professores da construção dos saberes pedagógicos. Para o autor, é impossível alguma mudança em educação, que não passe pela formação de professores e não considere o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo dos diferentes ciclos da sua vida, valorizando experiência de cada um.

Nesta perspectiva, as formações oferecidas ao longo desses quatro anos na SME foram organizadas em grupos de estudos, cursos de extensão e ciclo de palestras, e enquanto coordenadora pedagógica, eu participei das formações de duas formas: como responsável direta, ou seja, sendo a formadora responsável por todas dimensões da formação, ou como colaboradora no processo formativo, isto é, auxiliando em algumas ações específicas das formações[20].

Para a realização dessas propostas formativas, ao longo de 2017 a 2021, para além de estudos teóricos, foram utilizados documentários, fotos, imagens, curtas-metragens, poesias, textos literários, com o propósito de sensibilizar os participantes diante das temáticas abordadas.

De acordo com Varani e Chaluh (2008), o uso do filme na formação de professores e professoras apresenta a perspectiva de ler/enxergar/olhar o cotidiano de uma forma outra, ao possibilitar uma experiência estética e apresentar a complexidade dos fazeres, das relações, ideias e posturas, que não traçam apenas um único caminho linear, mas que relacionam conhecimentos para além daqueles estipulados pela ciência moderna, permitindo o pensar uma outra configuração de escola, outros tempos e outros espaços. Segundo as autoras,

> Parece-nos que outras linguagens nos oferecem mais possibilidades para poder ter uma compreensão da escola que temos e conhecemos, e não da escola ideal da qual tanto se fala. Isto não significa que não temos um ideal de escola, mas o que nos parece é que nas produções teóricas há uma idealização da escola, quando é apresentada de forma uniforme e desconsiderando a sua singularidade. A escola, muitas vezes, aparece como espaço onde não ocorrem conflitos/embates, na qual não há vida carregada de diferentes posicionamentos, na qual não existem relações de poder, enfim um espaço lido como se não fosse complexo. A medida que a linguagem da literatura e do filme se aproxima da existência dos conflitos. A leitura proporcionada a partir deles pode nos conduzir a pensar o mundo desde outras perspectivas (VARANI; CHALUH, 2008, p.06).

Segundo as autoras, o filme é um elemento provocador, disparador de uma experiência estética, que potencializa as diferentes formas de ver, sentir e ler o mundo, provocando múltiplas compreensões e reflexões.

[20] Em anexo seguem as tabelas de formações realizadas no âmbito da Educação Infantil na SME, de março de 2017 a janeiro de 2021.

Articular teoria e prática, e ainda outras formas de ver, sentir e ler o mundo foi relevante para a problematizar a função dos profissionais da educação, sem deixar de pensar e propor estratégias/modos de fazer que correspondessem ao entendimento das concepções presentes na educação acerca da escola, bebês e crianças, infância e sociedade.

Durante minha trajetória como profissional atuante na Educação Infantil, ou seja, desde meus passos iniciais como professora, após como professora coordenadora e coordenadora pedagógica, aprendi a valorizar o encontro com o outro, enquanto experiência formativa, e potencializar a minha própria prática, por meio da investigação do meu próprio percurso de coordenadora/formadora, tendo como premissa a expansão dos olhares não só para aquilo que está evidente, mas também para aquilo que de alguma poderia escapar por ser tão singelo.

Neste percurso formativo, a partir de 2018, com o ingresso[21] dos professores e professoras nos Berçários priorizei potencializar os espaços de formação junto à esses profissionais, para compreensão da organização do fazer docente junto aos bebês. A experiência de trabalhar com os bebês para a maioria dos professores e professoras era algo novo, um trabalho inaugural e assim, como poderíamos dar visibilidade ao que ainda estava ininteligível nas nossas construções sobre bebês e ser professores e professoras de bebês.

O grupo de professores e professoras ingressantes nos Berçários foi bem diverso, com faixa etária de 25 a 55 anos, e nenhum deles tinha trabalhado como docente nos Berçários, suas trajetórias profissionais perpassaram experiências como agentes educacionais, ou como professores e professoras na Educação Infantil em diferentes turmas, ou no Ensino Fundamental, ou no Ensino Médio. É interessante salientar que dois homens ingressaram como professores nos Berçários, e no início as escolas mostraram-se preocupadas de como seria o acolhimento das famílias em relação aos professores, mas posteriormente, a direção das duas escolas relatou que desde a primeira reunião com as

[21] As salas dos Berçários foram atribuídas em 2018 aos professores e professoras aprovados no concurso realizado em 2016, a maioria das vagas disponíveis foi das turmas de Berçários. No início da sessão de atribuição para ingresso eu falei para os professores e professoras presentes sobre a organização do trabalho pedagógico realizado com os bebês na Educação Infantil, Etapa I, de modo a dar um panorama geral sobre as especificidades com as turmas de Berçários I e II, para aqueles que tivessem a oportunidade de escolher, fizessem essa escolha, a partir de algumas informações e explicações. Para alguns professores e professoras o desejo era de trabalhar com os bebês, mas para outros não, e alguns não tiveram escolha, essa percepção foi possível, pois alguns docentes conversaram comigo naquele momento. O concurso para professores e professoras daqui do município é unificado, ou seja, não há concursos distintos para Educação Infantil e Ensino Fundamental.

famílias foi possível perceber que aparentemente não houve prejulgamentos em relação a presença masculina nas turmas de Berçários.

Porém, a partir da docência masculina nas escolas foi possível perceber a necessidade de algumas reflexões sobre o lugar do homem junto aos bebês em uma instituição educacional, pois, sabemos que esta docência ainda revela a dimensão de estranhamento na Educação Infantil, principalmente por ser uma etapa da Educação a qual exige os cuidados corporais, que muitas vezes são vistos como ações de característica feminina. Para alguns pesquisadores, em destaque Cardoso (2004), professores homens que trabalham com crianças na escola se sentem como sujeitos fora do lugar, pois vivenciam um processo conflituoso em relação à norma masculina, ao legitimar os papéis socialmente definidos para homens e mulheres.

Em vista disso, sabemos que há aspectos que atravessam a Educação Infantil, ao buscar as referências do feminino e do masculino, determinando qual é o papel do homem e da mulher, e engessando as ações de cada um, deste modo, consideramos que encontramos na educação de bebês inúmeras desigualdades, dentre elas, de sexo e gênero, algo que nos impele a refletir que educação é esta que (re) produzimos na escola. Uma visão forjada em relação aos papéis que homens e mulheres ocupam na sociedade.

Para a realização deste trabalho não analisei o trabalho dos dois professores junto aos bebês, mas percebi que os conflitos foram amenizados, pois em suas atribuições nas escolas ficou (ao que tudo indica) definido que não realizariam as ações referentes aos cuidados corporais, ocasionando diferenças na execução das ações realizadas por eles e pelas professoras[22].

Nos encontros de formação nas HTPCs dialogamos acerca da qualidade dos cuidados, os quais não se restringem aos aspectos corporais, mas aqui faço este destaque

[22] Como ainda na Educação Infantil, inclusive em escolas do município de Rio Claro, permanece a cisão entre cuidar e educar, ou seja, os professores e as professoras educam e as agentes educacionais (monitoras) cuidam, foi possível as escolas organizarem-se desta forma com as turmas as quais os professores trabalhavam, percebíamos que o receio da direção das escolas era em relação às famílias, e infelizmente não houve uma discussão na Rede Municipal acerca da docência masculina na Educação Infantil. Em 2019, no âmbito da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, o Projeto de Lei n° 1.174, confere a profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil e traz outras providências, o Projeto de Lei foi apresentado pelas deputadas estaduais Janaina Paschoal, Leticia Aguiar e Valeria Bolsonaro, do Partido Social Liberal - PSL, de forma a estigmatizar a docência masculina na Educação Infantil, reforçando a definição de papéis sociais para homens e mulheres e corroborando para a discriminação e preconceito sobre os professores homens. Infelizmente, o Projeto de Lei continua em tramitação na Assembleia Legislativa.

para elucidar as prováveis orientações que estes profissionais tiveram para não participarem dos momentos de trocas, banhos, sono e de serem cuidadosos com as ações de afeto. No entanto, as cenas narradas por estes professores e as imagens compartilhadas comigo e com as outras professoras elucidaram a dimensão afetiva da Educação Infantil, pois era perceptível como os bebês tiravam da "zona de conforto" estes profissionais pela proximidade que era exigida por eles, por meio do colo, do abraço, dentre outras demonstrações de afeto.

Segundo Ramos (2011, p.61, grifos do autor) na escola os professores "vivenciam uma espécie de *período comprobatório*, antes de serem, efetivamente, aceitos como integrantes das equipes de profissionais que cuidam de crianças pequenas e as educam", pois precisam oferecer provas de idoneidade, competência, habilidade e, especialmente, de uma sexualidade que não ofereça riscos, caracterizando, deste modo, uma desigualdade que se insere no campo das relações sociais, com repercussão direta na esfera das relações de gênero.

Assim, a docência masculina revela as construções sociais, a partir de uma lógica que legitima estereótipos em torno das diferenciações de gênero, sendo defendida como profissão exclusivamente feminina, ao segregar e hierarquizar práticas na Educação Infantil. Silva *et al.* (2020) consideram:

> Neste sentido, a naturalização de algumas práticas no dia a dia com as crianças pequenas não só contribui para que a docência na primeira etapa da educação básica seja uma função para as mulheres, como reafirma a relação mulher, professora e mãe como algo determinado, pautado numa visão biológica e social da espécie humana e dos cuidados maternais, o que também determina a reprodução de práticas machistas (SILVA *et al.*, 2020, p. 517).

De acordo com Silva *et al.* (2020) a presença do professor do sexo masculino na escola desestabiliza as noções de masculinidade que estão presentes neste contexto, quando consideramos o professor como profissional e não como aquele apto a desenvolver a "maternagem", assim as relações vivenciadas no cotidiano educacional podem descontruir os elementos de desigualdade que permeiam a docência masculina e construir possibilidades de ações diversas relacionadas a proximidade e ao afeto. Os mesmos autores afirmam,

> A discussão sobre os homens na educação infantil é um tema que nos remete ao debate sobre a desestabilização de supostas verdades no que se refere ao gênero, o que demarca a possibilidade de construção de

> novas masculinidades, ao mesmo tempo em que ressalta a permanência de desigualdade entre homens e mulheres em nossa sociedade (SILVA *et al.*, 2020, p. 522).

Portanto, ainda cabe aos profissionais da Educação Infantil problematizar as práticas que reforçam a visão homogênea, estereotipada, antagônica e preconceituosa acerca da feminilidade e masculinidade em nossa sociedade, em especial em contextos educacionais, como a escola.

Após o ingresso dos professores e professoras nos Berçários, a minha função foi acolhê-los e planejar um processo formativo priorizando o humano e valorizando as relações, como imprescindíveis para a constituição docente. Meu desejo: aproximar-me dos professores e professoras e vivenciar um processo formativo intenso e significativo. Assim, no início do ano letivo de 2018 foram propostos encontros formativos (reuniões e HTPCs) aos professores e professoras ingressantes nas turmas dos Berçários I e II, os quais trabalhariam com bebês de 0 a 02 anos de idade, sendo que algumas professoras coordenadoras da Educação Infantil, Etapa I dispuseram-se a acompanhar os docentes de suas escolas nesses encontros.

Esses encontros formativos tinham o propósito de contribuir com os professores e professoras recém ingressos nessas turmas, de forma a ampliar seus saberes e conhecimentos acerca da Educação dos bebês, favorecendo a reflexão sobre seus fazeres no cotidiano educacional, de maneira que os bebês fossem vistos como sujeitos dinâmicos e atuantes na sua aprendizagem e desenvolvimento. Destarte, de acordo com Barbosa (2010),

> Durante muitos anos, os bebês foram descritos e definidos principalmente por suas fragilidades, suas incapacidades e sua imaturidade. Nos últimos anos, porém, as pesquisas vêm demonstrando as inúmeras capacidades dos bebês. Temos um conhecimento cada vez maior acerca da complexidade de sua herança genética, de seus reflexos, de suas competências sensoriais e, para além de suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Eles são dotados de um corpo no qual afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados, e é a forma particular como esses elementos se articulam que vai definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê tem um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar (BARBOSA, 2010, p. 02).

Considerando este conhecimento acerca dos bebês, enquanto sujeitos potentes no campo das relações sociais e da cognição, que em um processo formativo nós (professoras

coordenadoras, professores, professoras e eu) fomos investigando o fazer docente junto aos bebês.

O fazer docente situado na confluência do cotidiano, não somente para aprender e/ou ensinar conceitos e conhecimentos, mas aquele que estabelece vínculos dinâmicos e dialógicos imbricados nas relações entre os sujeitos e na compreensão do lugar que cada um ocupa. Para que " a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo" (FREIRE, 2011, p. 24). Ou seja, um processo formativo que desdobre em um fazer docente articulado ao conhecimento teórico, o qual enaltece os acontecimentos cotidianos, no nosso caso, as ações dos bebês, para avançarmos em relação aos discursos e intensificarmos a prática pedagógica significativa e criadora de sentidos.

Assim, de acordo com Freire (2011, p. 24) assumimos na prática formadora, ou seja, no fazer docente a experiência que produz saber, nos convencendo "que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou a sua construção". E,

> Se, na experiência da minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o *sujeito* em relação a quem me considero *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por ele *formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade amanhã, de me tornar o *falso sujeito* da "formação" do futuro de meu ato formador (FREIRE, 2011, p. 24-25, grifos do autor).

Nesta perspectiva, enquanto formadora de formadores, minha atenção voltou-se para que os professores e professoras de bebês, em seu fazer docente, valorizassem o lugar que estavam ocupando, a partir da compreensão do que é estar com bebês, assim como no cotidiano olhassem e sentissem os bebês como sujeitos potentes na relação com o outro e no desenvolvimento de si, considerando que "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 2011, p. 25).

Nosso primeiro encontro formativo aconteceu no dia 16 de fevereiro de 2018, uma sexta-feira, no período da manhã. Iniciamos, com os participantes colocando em uma caixa, uma escrita breve de quais eram suas expectativas em relação ao trabalho, após dialogamos e percebi que os professores e professoras estavam dispostos, porém,

inseguros, algo que eu já esperava. Eu ali diante deles, também estava insegura, no entanto, feliz por aquele momento.

Os diálogos revelaram que o anseio maior dos professores e professoras era sobre o fazer com os bebês na escola, ou seja, quais ações os professores e professoras poderiam desenvolver junto aos bebês. Eu senti que eles esperavam instruções acerca de como trabalhar nos Berçários, e assim, minhas expectativas iniciais não correspondiam às expectativas dos professores e professoras, achei que estariam mais preocupados com as relações que poderiam ser estabelecidas entre os educadores e os bebês e com a organização do trabalho pedagógico nos Berçários. Entretanto, naquele momento, o que os professores e professoras mais queriam é saber o que fazer com os bebês na prática, revelando uma dimensão mais utilitária, pois desejam que eu apresentasse para eles uma lista de atividades.

Para mim, ser professor e professora de bebês apresentava uma dimensão mais profusa, uma compreensão para além do fazer pelo fazer, a partir da relação Teoria/Prática defendida por Freire (2011), a qual já mencionei, e que pressupunha a complexidade da produção da docência, assim como apresenta Martins Filho (2020),

> Entendo que a produção da docência perpassa por um processo complexo, heterogêneo e múltiplo, em que se entrecruzam concepções dos docentes do que seja a educação, a infância, a Educação Infantil, a criança e os espaços e os tempos educacional de vida em coletividade, entre duas categorias geracionais, crianças e adultos, muito diferentes entre si. Tal produção implica compreender a docência como uma prática social específica, [...] segundo o qual o professor e a professora necessitam superar práticas espontaneístas ou gratuitas, procurando conhecer e refletir sobre as concepções, os princípios, as intencionalidades, enfim, o corpo misto de conceitos e noções que sustentam suas práticas cotidianas. E mais, precisam revestir-se de uma dimensão humana e relacional que lhe possibilitem interagir com as crianças de acordo com a categoria geracional e social a que pertencem (MARTINS FILHO, 2020, p. 39).

Enquanto eu almejei entrelaçar as múltiplas dimensões complexas que pudessem envolver o cotidiano dos professores e professoras nos Berçários, eles aguardavam que eu lhes dissesse o que fazer com os bebês, daqui alguns dias. Queriam imediatamente saber sobre atividades de: coordenação motora, estímulos, percepção sensorial, desenvolvimento da oralidade, e brincadeiras. Essas demandas dos professores e professoras foram apresentadas a mim, por meio dos diálogos que estabelecemos nesse primeiro encontro.

Fomos dialogando e os professores e professoras foram participativos, com minhas palavras tentei acalmá-los, explicitando meu entendimento sobre o que estavam apontando e destacando que para aquele primeiro momento na escola, eles teriam a oportunidade de conhecer os profissionais da educação, os bebês e suas famílias. O primeiro passo seria aproximar-se dos bebês, interagir, sorrir, verbalizar, brincar e cuidar, para que depois pensassem no planejamento de atividades.

A predileção para o momento era aproximar-se, acolher e iniciar a construção de vínculos, observando as ações de cada um, adultos e bebês nesse contexto coletivo. Ainda, nesse primeiro encontro temas como legislação da Educação Infantil, saúde e bem-estar dos bebês, coletividade e parceria foram abordados.

Foto 1 – Primeiro encontro de formação 1



Foto 2 – Primeiro encontro de formação 2



Fonte: acervo próprio (2018)

Dando continuidade ao processo formativo com os professores e professoras dos Berçários no primeiro semestre de 2018 foram realizadas três HTPCs, nos dias 26 de fevereiro, 12 de março e 25 de abril. No dia 26 de fevereiro a temática abordada foi a aprendizagem e desenvolvimento de 0 a 02 anos, na intenção de minimizar os anseios dos professores e professoras, que revelaram estar preocupados com o que fazer com bebês, deste modo, foram propostas experiências a serem organizadas nos Berçários, assim como os processos de desenvolvimento e os objetivos a serem trabalhados.

No dia 12 de março, segunda HTPC, dialogamos acerca dos bebês como sujeitos de cuidado na Educação Infantil, enfatizando a importância das interações sensíveis e ações delicadas com os bebês, e a constituição do vínculo e afeto.

O terceiro encontro e último encontro da HTPC do primeiro semestre, realizado no dia 25 de abril, apresentou-se a organização do trabalho junto aos bebês, considerando: tempos, espaços, materiais, registros e a importância de observar as ações dos bebês e

valorizá-las.

Esse processo formativo, no primeiro encontro e nas três HTPCs, oportunizou iniciarmos a articulação entre as situações vivenciadas junto aos bebês e as concepções apresentadas na legislação, textos, imagens e vídeos exibidos por mim e pelos professores e professoras. Nós fizemos o exercício de tentar perceber quais ideias e concepções abordadas se aproximavam ou se distanciavam do contexto os quais eram vivenciados diariamente na escola.

Dentre as dificuldades que se destacaram nesse primeiro semestre de 2018 em relação ao fazer docente, os professores e professoras mencionaram: 1. ter bebês de diferentes faixas etárias na mesma sala, desde bebês com quatro meses que não se locomovem, como bebês que já vão completar um ano[23]; 2. a necessidade de saber estimular precocemente os bebês, alguns professores e professoras consideravam importante antecipar as ações, posições e movimentos dos bebês; 3. a insegurança para organizar os espaços de forma que os bebês sintam-se livres, pois acreditavam que poderiam se machucar; e 4. A expectativa que os bebês ficassem sempre próximos dos professores e professoras, e prestassem atenção nas propostas[24].

Fomos aos poucos, descobrindo que os acontecimentos nos Berçários são dinâmicos e cheio de detalhes, que cada bebê possui seu interesse e desejo, então é valiosa a atenção sensível dos professores e professoras, para perceber as particularidades de cada um, a partir das minúcias presentes no cotidiano. Assim, o (a) docente colabora para que os bebês se desenvolvam como sujeitos curiosos e exploradores do seu entorno. Conforme Martins Filho (2020),

> As minúcias da vida cotidiana muitas vezes são consideradas aparentemente sem importância e, por isso, menosprezadas e banalizadas. Assim, ao contrário do convencional, cartesiano e canônico, os detalhes e os pormenores ganham força e vigor, passam a ser compreendidos em sua trama de complexidades e em suas sutilezas de produção da própria vida diária (MARTINS FILHO, 2020, p. 37-38).

[23] No Berçário I, por exemplo, quando só há uma turma desse agrupamento na escola, ou no Berçário II, quando há bebês que ainda não está andando, com aqueles que já andam e querem explorar todos os espaços da sala.

[24] Um dos episódios narrados pelos professores e professoras em uma das HTPCs, foi acerca do momento de contar histórias, considerando por alguns como difícil, já que nem todos os bebês ficavam sentados ou parados, prestando atenção. Coloquei ao grupo a importância dessa experiência para os bebês, mas deixei entendível que nem todos estariam interessados por aquele momento, pois há outras necessidades presentes nos bebês. Dessa forma, aquele momento poderia constar no planejamento e fazer parte da rotina, porém o espaço teria que estar organizado de maneira a possibilitar outras ações dos bebês. O capítulo 5 deste trabalho aborda as atividades permanentes, incluindo o momento da contação de histórias, porém a atenção maior será dada ao momento da chamada.

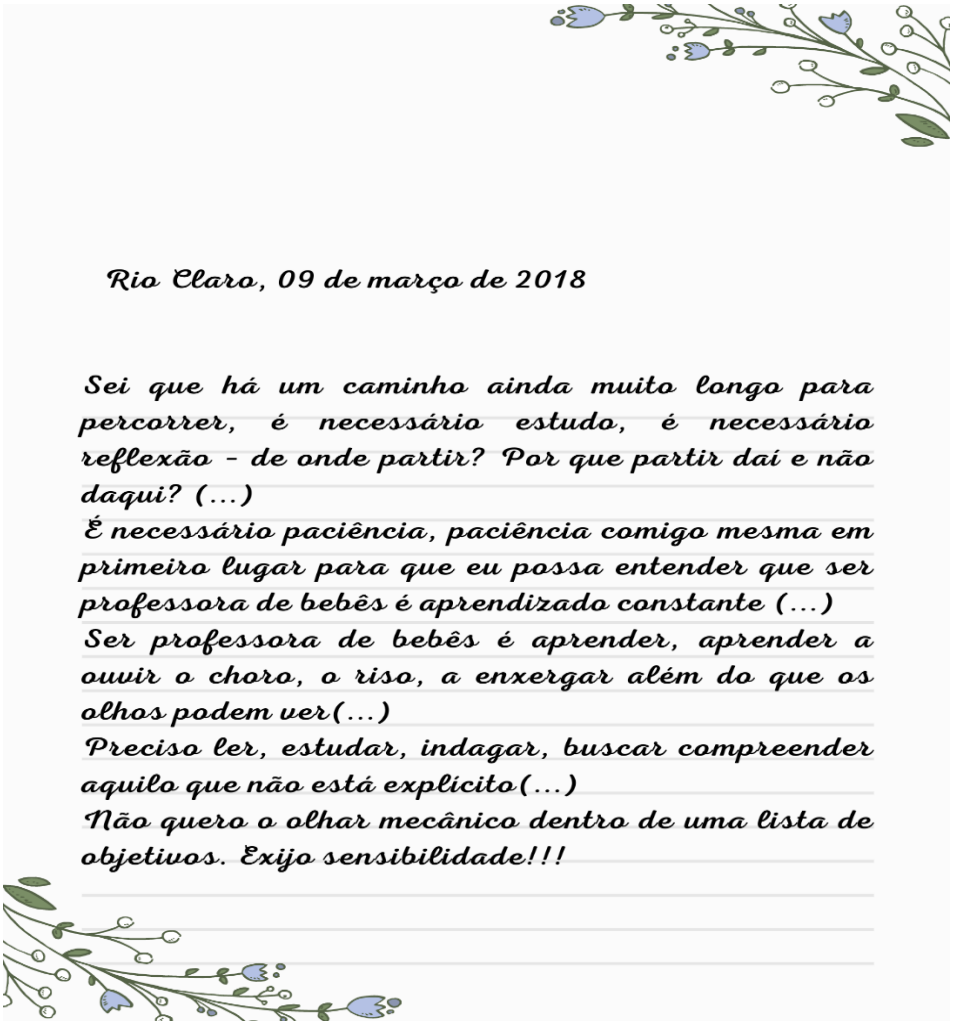
Nós, professores e professoras precisamos reconhecer as minúcias da vida cotidiana, aquelas que encantam os bebês, e desta forma, atenuar nosso desejo de ter o controle sobre o outro, o tempo e espaços. Estar com os bebês nos impõe muitos desafios, alguns deles apresentados aqui, a partir do que os professores e professoras manifestaram nos primeiros encontros formativos, para eles o discurso "na prática a teoria é outra" era presente, por isso, o meu cuidado em compor uma formação para além das dimensões técnicas, as quais somente instrumentalizasse o professor e a professora, não fomentando a compreensão acerca da complexidade da realidade vivenciada na docência.

Não há avanços na formação docente, se os professores e professoras forem vistos somente como mero executores, sem que possam vincular suas experiências aos seus saberes, fortalecendo seu conhecimento e consequentemente desenvolvendo-se como um profissional, que ao invés de executar ações predeterminadas, destaca-se por desenvolver funções de observação e mediação, as quais priorizam as relações no seu cotidiano.

Considerar as minúcias da vida cotidiana é buscar entender que o dia a dia junto aos bebês é marcado por ações que podem passar despercebidas, de forma a não apresentar a riqueza da vida, pois de acordo com Tristão (2004, p. 134) "educar crianças tão pequenas em ambientes coletivos é uma profissão caracterizada pela sutileza", e que envolve um diálogo corporal contínuo e intenso com os bebês. Para a autora, a sutileza envolve a capacidade de perceber os bebês e agir de forma a contemplar suas necessidades, ao valorizar atos cotidianos, aparentemente pouco significativos, mas que revelam o fazer docente atento aos gestos, expressões, silêncios e olhares. Deste modo, enaltecemos as ações sutis e nos afastamos de ações padrões e automatizadas.

No processo formativo, professores, professoras, professoras coordenadoras e eu fomos abrindo-nos às possibilidades de ações atentas, sensíveis e sutis de estar com os bebês, assim como exemplifica a professora Karina[25] em alguns trechos de uma carta.

[25] Karina em 2018 era professora de uma turma de Berçário I e escreveu essa carta para si mesma (como registro de seus pensamentos e inquietações), e passado algum tempo ela compartilhou a carta comigo, a qual apresenta suas vivências cotidianas e seus sentimentos ao estar diante dos bebês no seu primeiro mês de trabalho. Karina também compartilhou comigo outras cartas, porém aqui destaco esta, e dessa forma, fomos ao longo do ano de 2018 construindo um diálogo potente sobre o fazer docente com os bebês.



Rio Claro, 09 de março de 2018

Sei que há um caminho ainda muito longo para percorrer, é necessário estudo, é necessário reflexão - de onde partir? Por que partir daí e não daqui? (...)
É necessário paciência, paciência comigo mesma em primeiro lugar para que eu possa entender que ser professora de bebês é aprendizado constante (...)
Ser professora de bebês é aprender, aprender a ouvir o choro, o riso, a enxergar além do que os olhos podem ver(...)
Preciso ler, estudar, indagar, buscar compreender aquilo que não está explícito(...)
Não quero o olhar mecânico dentro de uma lista de objetivos. Exijo sensibilidade!!!

Ao compartilhar parte de sua experiência com os bebês, a professora Karina desvela algo singular, mas que converge com os sentimentos de outros professores e professoras de Berçários, na busca por compreender a constituição do fazer docente junto aos bebês, e o quanto os bebês são capazes de nos ensinar acerca das relações que estabelecemos com o outro. Nesse processo de aprendizado constante nossa maior virtude é estar aberto e disposto a entender que diariamente somos surpreendidos com um novo saber, o qual nos desloca à ressignificar nossas crenças e fazeres. Karina, enquanto professora (iniciante) de bebês já tinha percebido o imenso desafio que é estar nos Berçários, e que o olhar mecânico dentro de uma lista de objetivos afastaria dela a sensibilidade tão necessária para estar com os bebês.

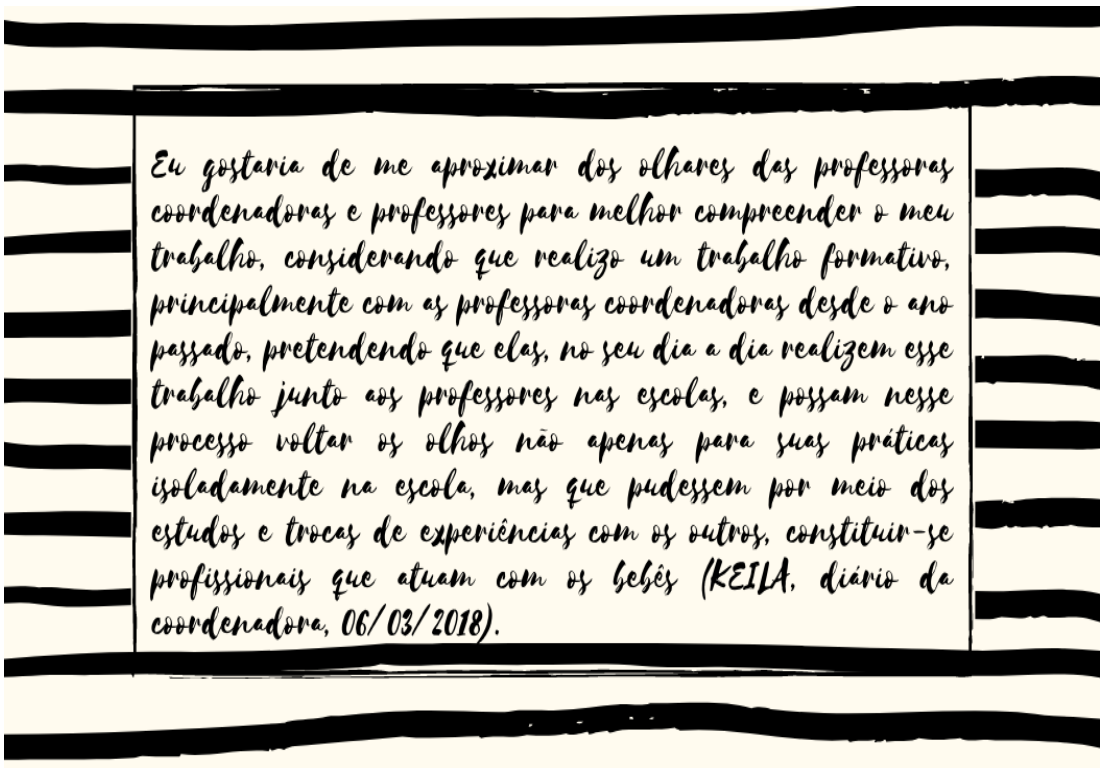
Aprender com o outro é nos colocar em uma posição dialógica, o "sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da história" (FREIRE, 2011, p. 133).

Nossa inconclusão permite o encontro com o outro, a abertura para conhecer, exercer a curiosidade e a disponibilidade para uma reflexão crítica do meu agir perante o mundo. De acordo com Freire (2011),

> A razão ética da *abertura*, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas (FREIRE, 2011, p. 133).

Considerando as dimensões da abertura, da curiosidade e da disponibilidade após estar em relação com Freire, percebi o quanto os professores e professoras que estiveram imersos nestas dimensões, desvelaram-se, apesar da insegurança, abertos, curiosos e disponíveis para apreender e apropriar-se continuamente de um fazer docente pautado na atenção, na sutileza, na sensibilidade e no cuidado de si e do outro.

Na busca por aproximação, reflexão e colaboração com o fazer docente, alguns dos sentimentos ao estar com as professoras coordenadoras, professores e professoras dos bebês foi também por mim registrado:



Não é possível que essa constituição seja alicerçada de forma solitária, pois somos o que o somos a partir das relações que vivenciamos com o outro, das experiências compartilhadas, do olhar e da contemplação do outro, ou seja, da alteridade. Nessa aproximação dos olhares dos professores, professoras e professoras coordenadoras foi possível desvelar compreensões acerca de nós, profissionais interessados nos bebês, não no sentido de conhecer para classificá-los, mas para estabelecer interações, aprendizagens e desenvolvimento, que possibilitem aos bebês e a nós mesmas uma formação alteritária e humanizada.

A relação de alteridade, na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2011) constitui os sujeitos, por meio de um processo que envolve distintas consciências, situadas socialmente, historicamente e culturalmente, mas que se transformam na relação com o outro, ao considerar que somos sujeitos inacabados, em constante desdobramentos nos lugares enunciativos que ocupamos. Por isso, a alteridade torna-se essencial como conceito presente em um processo formativo que prioriza o humano.

No segundo semestre de 2018, continuamos os encontros formativos, com a realização das HTPCs mensais, às segundas-feiras, das 17h45 às 19h25, com o objetivo de seguir os estudos e as trocas de experiências. Foram realizados seis encontros nos auditórios da SME (exceto o último que aconteceu em uma escola), de 30 de julho a 10 de dezembro. Os encontros foram organizados de modo que tivessem o momento inicial de boas-vindas, o compartilhamento do desafio[26] (que no decorrer deste capítulo será problematizado como um dos elementos da pesquisa), a abordagem de temas a partir dos textos estudados por mim e posteriormente pelo grupo, e diálogos nos pequenos grupos e no grupo com todos os participantes.

A seguir, as datas e pautas dos encontros:

[26] Segundo Chaluh, Reganhan e Pinto (2018) os "desafios" são provocações, encaminhamentos ou ações, que os sujeitos desenvolvem nos contextos escolares que atuam para a resolução e/ou enfrentamento de questões inquietantes, possibilitando que os sujeitos se tornam sujeito de práxis, ou seja, aquele capaz de agir no mundo. O termo "desafios", considerando a perspectiva apontada, surgiu em um curso de extensão coordenado pela Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh vinculado aos Projetos do Núcleo de Ensino promovidos no contexto da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Do mesmo, participaram professoras coordenadoras, vice-diretoras, coordenadoras pedagógicas, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro, e alunas do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da referida universidade.

Quadro 2 – Cronograma das HTPCs: 2º semestre de 2018

DATA	PAUTAS
30 de julho	- Diálogos acerca dos encaminhamentos dos próximos encontros; - Curta-metragem: **La Luna (A Lua)**, da *Pixar Animation Studios*, dirigido e escrito por Enrico Casarosa (2012); - Diálogos em grupos sobre as imagens que cada participante trouxe; - Escolha do grupo de uma imagem: que sensações essa imagem desperta em mim?; - Socialização das imagens e sensações; - Proposta de trabalho (desafio): Libertar-te das amarras e imposições do cotidiano/rotina, e partir de ações autônomas e responsáveis propor diferentes experiências juntos aos bebês. Após inventar e produzir algo que desvele a dimensão das experiências vivenciadas e trazer para o próximo encontro.
27 de agosto	- Diálogos acerca dos encaminhamentos dos próximos encontros: organização das apresentações das produções; - A partir da proposta de trabalho (desafio) dialogar sobre: quais os sentidos vividos e construídos com essa experiência? - Início das apresentações das produções; - Apresentação das ideias e diálogos com os textos: **A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia**, de Carlina Rinaldi, do livro: As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação, organizado por: Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman, 2016, p. 235-247; **A Pedagogia dos detalhes para o trabalho com os bebês na creche a partir dos pressupostos de Lóczy**, de Paulo Sergio Fochi; Claudia F. Bergamo Drechsler; Patricia Foesten; Carina Cavalheiro – Revista Olhares, Guarulhos, v.5, n.1, p. 35-49, maio, 2017; - História: **O homem que amava caixas**, de Stephen Michael King, Editora Brinque-Book; - Proposta: Caixas (do invisível; da miudeza; do encantamento, da esperança...)
17 de setembro	- Apresentações das produções a partir do desafio; - Continuação da apresentação das ideias e diálogos com os textos: **A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia**, de Carlina Rinaldi, do livro: As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação, organizado por: Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman, 2016, p. 235-247; **A Pedagogia dos detalhes para o trabalho com os bebês na creche a partir dos pressupostos de Lóczy**, de Paulo Sergio Fochi; Claudia F. Bergamo Drechsler; Patricia Foesten; Carina Cavalheiro, Revista Olhares, Guarulhos, v.5, n.1, p. 35-49, maio, 2017; - Questões: Quais sentimentos nós provocamos nos bebês e quais sentimentos os bebês provocam em nós? Como estamos traduzindo as ações dos bebês? Estamos olhando para os detalhes? Para o que parece ser invisível? - Caixa do Invisível.
22 de outubro	- Socialização das questões disparadas no encontro anterior: Quais sentimentos nós provocamos nos bebês e quais sentimentos os bebês provocam em nós? Como estamos traduzindo as ações dos bebês? Estamos olhando para os detalhes? Para o que parece ser invisível? - Apresentações das produções a partir do desafio proposto; - Imagens da infância;

	- Diálogos sobre as ideias dos textos: **Desemaranhar as linhas da infância: elementos para uma Cartografia**. Gabriela G.C. Tebet; **O bebê interroga a sociologia da infância**. Gabriela G.C. Tebet e Anete Abramowicz; Poesia: Manoel de Barros Caixa da miudeza;
12 de novembro	- Apresentações das produções a partir do desafio proposto; - Diálogos sobre as ideias dos textos: **A devolver (o tempo d) a infância à escola? Walter Kohan –** PREFÁCIO do livro: Infância & Pós-estruturalismo, organizado por Anete Abramowicz e Gabriela Tebet. São Paulo: Porto de Ideias, 2017; **Rotina de cada criança, de grupo, de creche – possibilidades de conciliação,** capítulo 5 do livro Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação, organizado por Cisele Ortiz, Maria Teresa V. de Carvalho. São Paulo: Blucher, 2012 (Coleção InterAções), p.79-101. - Grupos: realizar um registro escrito, considerando os diálogos anteriores, as ideias dos textos e as seguintes questões: Como a infância está presente na escola? Como é a vida dos bebês na escola? Como pode ser a vida dos bebês na escola? - Caixa do Encantamento;
10 de dezembro	- Apresentações das produções a partir do desafio proposto; - Registro escrito: considerando os diálogos anteriores, as ideias dos textos e as seguintes questões: Como a infância está presente na escola? Como é a vida dos bebês na escola? Como pode ser a vida dos bebês na escola? - Vídeo: as experiências pedagógicas nos berçários I e II; - Caixa da Esperança; - Compartilhamento dos materiais das caixas: do invisível, da miudeza, do encantamento e da esperança; - Avaliação dos encontros.

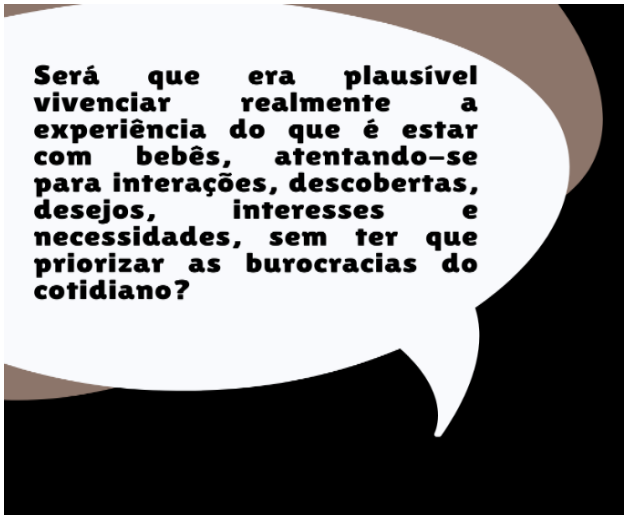
Fonte: elaborado pelo próprio autor

A organização da pauta de cada encontro e as escolhas dos temas abordados estiveram relacionados com as especificidades do fazer docente nos Berçários, considerando os estudos acerca dos bebês e as expectativas e inquietações cotidianas mencionadas pelos professores e professoras nos quatro encontros realizados no primeiro semestre de 2018. Além desses dois pontos destacados, foi possível o acompanhamento do trabalho nas escolas, por meio das visitas, de reuniões com as professoras coordenadoras e a observação da documentação pedagógica.

Os textos trabalhados nos encontros foram apresentados e explicados por mim, por meio de slides, de forma a destacar e dialogar sobre seus estudos e ideias, e após cada

encontro foram compartilhados com os professores, professoras e professoras coordenadoras para que realizassem a leitura.

Para além de trabalhar nos encontros as temáticas planejadas e apresentadas acima, foi proposto por mim, coordenadora pedagógica, um desafio aos professores e professoras, intitulado "Libertar-te das amarras e imposições do cotidiano/rotina". O desafio tinha o intuito que os professores e professoras exercitassem ações autônomas e responsáveis ao propor diferentes experiências juntos aos bebês, já que desde nossos primeiros encontros eles mencionavam que as burocracias do cotidiano, no que tange principalmente ao planejamento das atividades, os registros e os cronogramas de horários impediam que realizassem nos Berçários propostas, as quais garantissem aos bebês liberdade e aos professores e professoras a ampliação do olhar acerca das ações dos bebês. Essa proposta do desafio surgiu de um dos diálogos entre a professora Dra. Laura e eu[27].



Percebíamos naquele momento que os professores e professoras precisam ampliar suas experiências, sentindo significativamente o que era estar com bebês, para além de cumprir burocracias, no sentido revelado pelos docentes e explicitado por Fortunati (2009),

> A expropriação da ação educacional de sua natural contextualização constitui a viga mestra de uma concepção burocrática do ato de educar, sobre o qual se implantam, por um lado, a vacuidade e a verborragia de uma presença do educador que acaba por ser substancialmente incapaz de captar efetivamente o que acontece a seu redor e, por outro, a

[27] Destaco que meu ingresso no doutorado foi em 2018, assim nos momentos de orientação, sempre compartilhava as minhas propostas de formação com a orientadora e assim, para lidar com esse incômodo dos professores e professoras, que também nos incomodava, pensamos se não seria produtivo propor um desafio, para que os professores e professoras pudessemter uma outra vivência em seu cotidiano.

> apropriação indevida do protagonismo experiencial das crianças, impedindo-as, desse modo, de agirem "fora do roteiro" (FORTUNATI, 2009, p. 76).

Acreditávamos que, ao propor o desafio aos professores e professoras, eles pudessem intensificar suas reflexões acerca dos seus fazeres, sua autonomia e responsabilidade perante o seu trabalho, de modo que não só os bebês agissem "fora do roteiro", mas que os professores e professoras não tivessem este roteiro, capaz de impedi-los de captar as minúcias (detalhes e riquezas) da vida cotidiana na Educação Infantil.

De acordo com Chaluh, Reganhan e Pinto (2018) os desafios surgem como uma brincadeira, como forma de colocar os sujeitos em movimentos perante situações as quais são consideradas conflituosas e inquietantes. Em um processo formativo e coletivo elaborar ações e encaminhamentos diante daquilo que parece ser impossível de resolver, colabora para o sujeito assumir o lugar de agir no mundo. Chaluh *et al.* (2015) amplia o entendimento acerca dos desafios,

> Destacamos que os "desafios" propostos foram importantes na construção de uma relação pautada no acolhimento, na intimidade, na aproximação, na construção de vínculos e na integração entre todos. Estes, sem dúvidas, foram muito mais do que momentos de superação. Foram momentos de crescimento pessoal, de quebra de barreiras, de rompimento dos limites, através do qual se estreitaram os laços e serviu como um sopro regenerador e motivador para deixar em evidência a importância de legitimar as pequenas ações que se desenvolvem no cotidiano escolar (CHALUH *et al.*, 2015, p. 92).

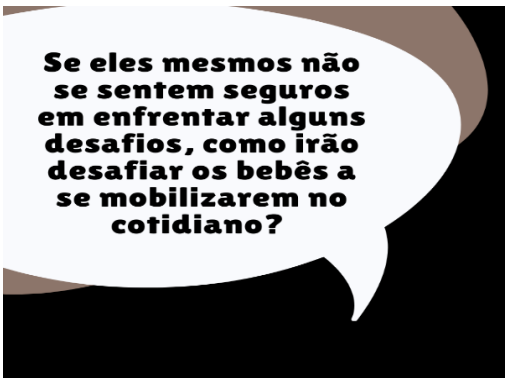
Em uma relação mútua, eu, coordenadora tive a intenção de desafiar os professores e professoras à uma ação que desencadeasse a liberdade, a autonomia, a responsabilidade e a reflexão, de forma que eles pudessem desencadear em mim, ações, as quais auxiliariam nosso percurso formativo na compreensão do fazer docente junto aos bebês. Assim, reinventar-se diante do cotidiano, arriscando-se a ocupar um lugar outro, que não fosse do controle, mas da observação das ações dos bebês, tendo a disponibilidade e abertura para deixar os bebês agirem conforme seus interesses e desejos. Segundo Barbosa (2010),

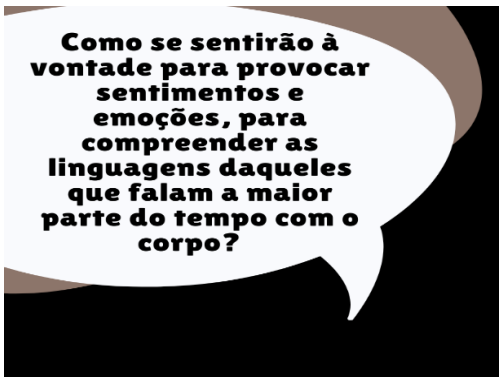
> Educar bebês não significa apenas a constituição e a aplicação de um projeto pedagógico objetivo, mas colocar-se, física e emocionalmente, à disposição das crianças, o que exige dos adultos comprometimento e responsabilidade (BARBOSA, 2010, p. 05).

Realizar o desafio e colocar-se com disposição diante dos bebês, responsabilizando-se por um fazer docente mais livre, implicava (des)aprisionar-se de discursos universais e de respostas congruentes. Ao agir na escola nesta perspectiva, perceberíamos como os professores e professoras interpretariam este momento e acreditávamos que o sujeito que assume suas responsabilidades pode viver a liberdade no âmbito da multiplicidade e não em relação as verdades únicas.

Então, naquele momento os professores e professoras entenderam que "Libertar-se das amarras e imposições do cotidiano", constituiria em não realizar o planejamento semanal, nos moldes burocráticos de preencher papel. E após um intenso diálogo, ficou acordado com o grupo que trabalhariam na escola uma semana sem registrar previamente o planejamento. E ao longo deste percurso, eu tinha a possibilidade de perceber quais estratégias teriam os professores e professoras para realizarem o seu fazer docente. Iriam improvisar as propostas ou colocar-se-iam como observadores e mediadores atentos e sensíveis da ação dos bebês, por exemplo.

O desafio "Libertar-se das amarras e imposições do cotidiano", mostrou primeiramente que professores e professoras se sentem inseguros diante do novo, da possibilidade de mudanças, do medo de errar, de serem julgados e de especialmente ousar.





Percebemos que nós, adultos, também precisamos buscar diariamente a libertação!

Em cada encontro de HTPC os professores e professoras foram apresentando suas produções (fotos, vídeos, cartazes, poesias e narrativas) a partir do desafio proposto, como eram em torno de setenta participantes não seria possível a apresentação de todos em um único encontro, assim tendo em média 11 apresentações por encontro, os professores e professoras socializaram suas produções e narraram os acontecimentos vivenciados por eles.

Para a maioria foi difícil realizar seus fazeres diários junto aos bebês sem planejamento, alguns tiveram a sensação que foi uma semana tumultuada e agitada, com o foco no comportamento dos bebês, os quais julgaram como inadequados, e com o surgimento de imprevistos, conforme apontaram os professores e professoras:

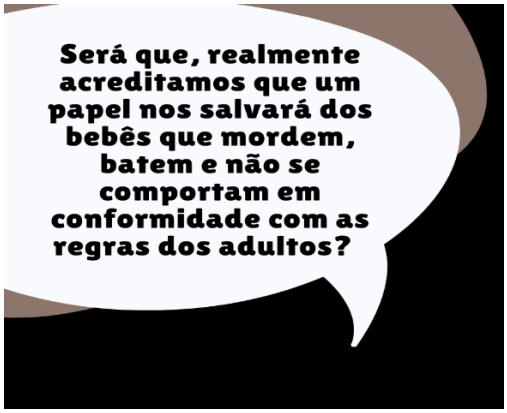
" A sala ficou bem tumultuada. Eu senti muita dificuldade. Teve um dia que foi um caos, bateram, morderam bem mais do que o normal. Eu vi o quanto eu preciso do papel"...

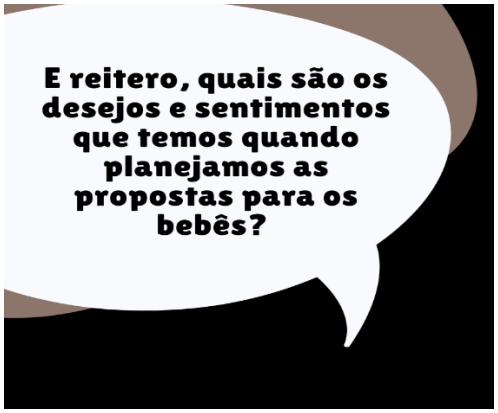
"As crianças não ficaram tão comportadas, senti cansaço físico e mental"...

"Pensei a partir dessa proposta, o que eu estou querendo dessa faixa etária? Eles quietos e dominados? Querendo controle? E percebi que no tumulto saíram coisas maravilhosas"...

Percebemos que os professores e professoras sentiram dificuldade em trabalhar quando os bebês não agiram conforme as suas expectativas, ou seja, os professores e professoras ainda possuem a prospectiva do controle e da ordem na linearidade dos acontecimentos. Quando planejamos, construímos algo em nós, idealizando determinado momento. E no nosso caso enquanto docentes, nós sistematizamos no papel o nosso pensar, querer e fazer, para que possamos ter mais segurança.

Podemos assim refletir, o quanto preencher burocraticamente um papel pode nos dar a falsa sensação de controle, ordem e segurança. Associamos o planejamento escrito como o documento que nos concede a autoridade de controlar as nossas ações e as ações dos outros, para alcançar os objetivos que queremos.





Teremos que estar em um contínuo exercício de nos sensibilizarmos e ampliarmos nossos olhares para compreender que podemos nos maravilhar meio ao *caos* e ao *tumulto*; pois somente deste modo, nos disponibilizaremos a vivenciar experiências significativas com os bebês.

Essa disponibilidade inaugura uma postura outra, a de observação atenta e sensível e valorização das ações dos bebês, na busca por propostas mais humanas, conforme salientou algumas professoras:

"O que ficou para mim da semana sem planejamento, é que se eu sou uma professora, eu consigo pensar em propostas mais humanas"...

"Muito legal, porque eu pude ver coisas que não via antes, rendeu muito a semana, considerando o meu desenvolvimento com as crianças, foi bem construtivo, as crianças fluíram nas atividades"...

"Foi possível descobrir as possibilidades diferentes de quando se tem um norte, foi uma descoberta! "...

"Foi um momento de diálogo comigo mesma"...

"Foi uma oportunidade de escutar o que a criança tem para dizer para a gente. Foi um espaço mais aberto para as crianças mostrarem os desejos delas, elas foram mais ouvidas, apresentaram suas expectativas"...

"Na semana do desafio esteve mais presente a afetividade, as brincadeiras, as descobertas, e o tempo foi muito rico com as crianças"...

" Na semana em que não fiz o planejamento percebi que meu olhar focou mais nas crianças e suas necessidades"...

"Foi surpreendente porque deixei os bebês e as crianças com mais liberdade"...

Quando seguimos um planejamento burocrático, o qual atende apenas aos objetivos prescritos pelos professores e professoras, eles não se sentem livres para observar e escutar atentamente e sensivelmente os bebês, e os bebês não se sentem livres

para agirem no espaço. Se uma professora mencionou que conseguiu a partir do desafio pensar em propostas mais humanas, temos que urgentemente nos questionarmos acerca da nossa função não somente como docente, mas como ser humano, ou seja, como sujeito no mundo, ou perpetuaremos propostas desumanas na escola.

Qual movimento poderemos fazer na escola para que possamos *ver coisas que não víamos antes*, e ter o sentimento que foi possível vivenciar experiências significativas com bebês de forma fluida. O planejamento tem que ser documento em movimento que nos desafie a valorizar a relação que estabelecemos no encontro com o outro, não pode ser um caminho seguido, como se não acontecesse nada nas margens, o planejamento não pode engessar nossas andanças, muito menos dos bebês.

Então, o planejamento não é ação ou documentação técnica ou uma leitura rasa do fazer docente. Porém, professores e professoras que não se deixaram envolver com a experiência junto aos bebês resolveram de forma simplista o desafio.

"O planejamento nasce em nossa cabeça, eu não planejei a lista de atividades no papel, mas na minha cabeça sim"...

"É nato o nosso planejar, mesmo que sem pensar, automaticamente foram acontecendo as propostas"...

"Com ou sem planejamento, já tenho a intenção do que fazer quando entro na sala"...

Para além de um trabalho técnico, um fazer sem esforço, como podemos inferir:

"Eu não fiz nada de diferente, fiz o que eles gostavam, utilizando os mesmos materiais de sempre, pois buscar outros materiais daria muito trabalho"...

Nesse momento eu fiquei tentando captar o que a professora queria explicitar, ficaram algumas lacunas de entendimento relacionadas a postura dessa professora, pois

ela contou tranquilamente, como uma boa experiência. Para mim, não correspondia ao proposto, fazer o mesmo de sempre.

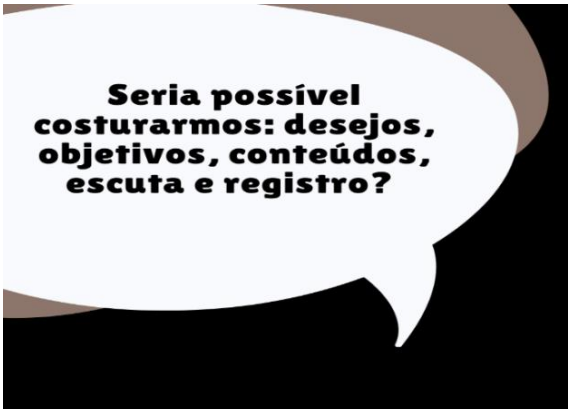


O fazer docente com os bebês, inspirado nos saberes necessários à prática educativa de Freire (2011), a qual eu corroboro, difere-se dos pressupostos do tecnicismo, da pedagogia técnica e utilitária, como modos de ensinar a alguém a partir de um processo de escolarização bancária. Pelo contrário, este fazer docente condiz com a apropriação de saberes que priorizam os modos de estar atento ao outro, para que assim aprendam, desenvolvam-se e sintam-se modificados.

Também aprendemos a ser professores e professoras de bebês ao possibilitar que eles nos revelem suas especificidades e singularidades. Provavelmente, tenhamos iniciado esse exercício com o desafio, que no âmbito geral não revelou a "libertação das amarras e imposições do cotidiano", mas, no entanto, mexeu conosco e com uma das dimensões mais valorizadas por nós professores, professoras, professoras coordenadoras e coordenadoras pedagógicas, enfim nós profissionais da educação, que é o planejamento.

Durante as apresentações dos professores e professoras acerca do desafio borbulhava milhares de coisas na minha cabeça, com a indagação do que significava "libertar-se das amarras e imposições do cotidiano", e se somente uma semana sem planejamento despertaria nos professores e professoras uma maior autonomia e liberdade no fazer, a sensibilização do olhar e da escuta, a responsabilidade diante do outro e a percepção que os bebês são capazes e possuem ações potentes de descobertas. Importante salientar, que a proposta do desafio esteve atrelada aos estudos que fizemos nas HTPCs, o qual dialogamos e refletimos acerca das dimensões que permeiam o fazer docente com os bebês.

Dizeres, sentimentos e constatações tão valorosas, ambos com significados singulares.



Ainda não tínhamos respostas. Nós tínhamos uma explosão de inquietações. Alguns professores e professoras gostaram do desafio, outras nem tanto, mas era evidente os sentidos provocados e produzidos nessa experiência, enquanto processo formativo que nos desloca para lugares desconfortáveis e desconhecidos.

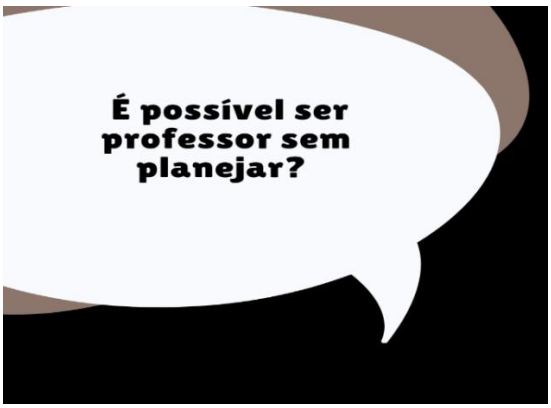
O que poderia nos garantir o planejamento? De acordo com os professores e professoras:



O que trouxe a semana sem planejamento? Segundo os professores e professoras:



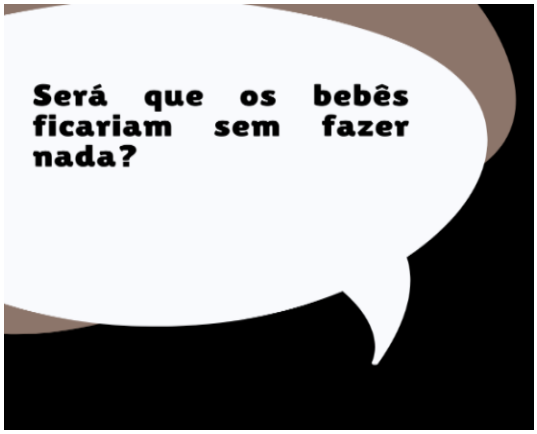
Então,



Nesses diálogos acerca da experiência vivida a partir do desafio, foi possível perceber que os bebês estiveram mais livres, foram mais observados e menos controlados, e as propostas foram mais humanas, pois priorizou-se o estar (de verdade) com outro, por meio do diálogo, da atenção, do cuidado, da disponibilidade, da sensibilidade, da sutileza e da criticidade. Propostas, as quais aproximaram os sujeitos de vivências menos artificiais e frias, ao acolher os sentimentos e ações do outro, tendo a intenção de construir o vínculo afetivo, respeitando o outro em sua integralidade e considerando que, enquanto humanos sobre seres incansavelmente aprendentes.

Os dizeres e fazeres dos professores e professoras nos instigaram e instigam a pensar a educação de bebês. Ao ouvir os professores e professoras, e ao ver as fotos e

vídeos percebi que algumas vivências exercitaram a liberdade em movimentos, interações, brincadeiras e explorações, porém outras evidenciaram atividades no papel, as quais pouco contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês. Mesmo sem a necessidade do planejamento semanal (no papel) a preocupação dos professores e professoras foi em deixar os bebês sem fazerem nada.



Esta preocupação era legítima, porém cabe a nós pensarmos o que significa não fazer nada e estar ocupado, pois ao estarmos em uma sociedade capitalista e produtivista, reitero que idealizamos que os bebês realizem suas ações conforme nossos objetivos e expectativas e muitas vezes, eles agem conforme seus interesses e desejos, então, mesmo que na nossa percepção o bebê não esteja fazendo nada, com certeza ele estará imerso em um mundo de descobertas, se por exemplo, os espaços forem bem organizados e eles tiverem tempo para desfrutar as relações que são estabelecidas com o mundo.

Para entender que os bebês possivelmente estarão ocupados, se tiverem liberdade de ação, é preciso que estar disposto a aprender, a enxergar os detalhes e a riqueza do cotidiano. Desconstruir a imagem que ainda está atrelada ao professor como tutor e detentor do saber, aquele que diz ao outro o que aprender e como aprender.

Achamos que os bebês não estão fazendo nada, quando eles não estão fazendo o que planejamos. De fato, precisamos alterar nossas posturas, modificar nossos conceitos e concepções, para assim compreender o que é o fazer docente junto aos bebês. Talvez, nosso maior medo seja aprender com aquele que devemos ensinar.

Os professores e professoras também salientaram que se sentiram mais sensíveis e criativos, uma explicitou ter curtido os bebês. Outros ainda questionaram a cobrança da equipe gestora pelo planejamento, enquanto documento escrito, mesmo eu enviando para as escolas um comunicado explicando a proposta do desafio e conversando com algumas

diretoras por telefone ou pessoalmente, para que pudessem entender o desafio. Porém, sabemos que ao longo da história da educação fomos construindo concepções sobre os documentos organizadores do trabalho pedagógico da Educação Infantil, os quais além de serem repetitivos, revelam a rigidez do fazer docente.

Os professores e professoras também pontuaram sobre a necessidade de trabalhar mais a criatividade docente, uma professora falou:

"Pois falta a gente ser mais criativo e ter a carta na manga do que fazer, pensando hoje o dia está propício para..."

Sim, é necessária a criatividade docente, assim como sua delicadeza e perspicácia de observar atentamente e sensivelmente as ações dos bebês no contexto educativo para permitir a reinvenção do cotidiano, ao criar a partir da investigação dos acontecimentos, aproveitando a mensagem que os bebês nos dão no dia a dia, e desta forma, colaborar com suas descobertas e aprendizagens. Mas para criar, para além de observar, é fundamental que também tenhamos um repertório de experiências, saberes e conhecimentos, os quais são mobilizados diante de uma necessidade.

Mobilizar nossa criatividade e imaginação para que não tenhamos temores perante os imprevistos, por exemplo. E para nos animarmos a percorrer trajetórias desconhecidas, mas que são repletas de importantes contribuições para o fazer docente.

Experiências distintas rechearam os encontros de sabores e dissabores, somente uma semana sem aquele planejamento burocrático[28] (sem a definição exata de objetivos, atividades, materiais e espaços) não garantiu que alguns professores e professoras escapassem de atividades repetitivas e sem sentido. Porém, também tivemos professores e professoras entusiasmados e empolgados com novas descobertas, tanto em relação as ações dos bebês, como percebendo que suas atitudes e gestos estavam se modificando. Olhares atentos começaram a se sensibilizar com os detalhes e as riquezas do cotidiano. Assim, de acordo com Ortiz e Carvalho (2012),

> Olhar atento é olhar sensível, olhar cuidadoso, olhar que espera, olhar que antecipa, prevê, planeja, organiza. Olhar que conhece, acolhe, envolve, oferece afeto, pões limites, dá segurança, indica caminhos.

[28] A partir dos diálogos com os professores, professoras e professoras coordenadoras consideramos como burocrático o documento rígido que é elaborado para que a gestão possa ler e não como aquele documento que oferece subsídio para os professores e professoras organizarem seu fazer docente de forma contínua e processual, em prol da aprendizagem e desenvolvimento dos bebês. Na perspectiva da burocracia, o planejamento é racional, técnico e adequado aos objetivos pretendidos, a fim de garantir a eficiência.

> Olhar de quem acompanha e se envolve em um processo repleto de detalhes e riquezas (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 173).

Para isso, o estudo de textos acerca da pedagogia da escuta e dos detalhes, de Carlina Rinaldi (1999, 2016) e Paulo Fochi (2017) nos trouxeram conhecimentos relativos as relações que são estabelecidas com os bebês, por aqueles que falam com o corpo e o adulto como aquele que fala não só com as palavras, mas com os olhares que procuram estabelecer diálogos carregados de afeto.

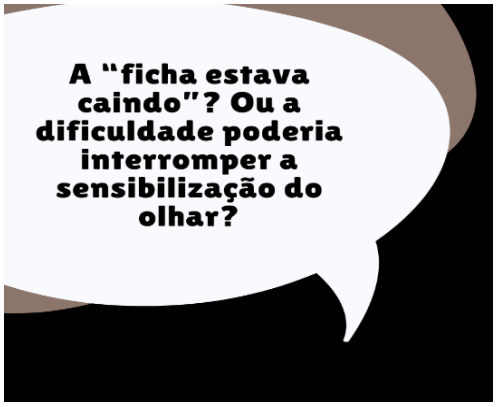
O desafio lançado para os professores e professoras mostrou que precisamos estarmos disponíveis e abertos para escutar os bebês e, que precisamos compreender a escuta, como nos apresenta Rinaldi (2014),

> *Escuta* como sensibilidade aos padrões que conecta, ao que nos conecta aos outros; entregando-nos à convicção de que nosso entendimento e nosso próprio ser são apenas pequenas partes de um conhecimento mais amplo, integrado, que mantém o universo unido.
> *Escuta*, portanto, como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção). (RINALDI, 2014, p.124).

A escuta que atravessa todos os sentidos e é recíproca, ao fomentar comunicação e diálogo, uma escuta que não permanece somente como pedagogia da escola, mas que se configura atitude na vida, ao assumir responsabilidade pelo que é vivenciado e compartilhado. Escutar implica desviar-se da verdade única, dos padrões, dos caminhos impostos a nós e abrirmo-nos aos outros, o que eles têm a nos dizer com as palavras, gestos e emoções. Escutar é por alguns momentos, abrir mão daquilo que almejamos e planejamos, para valorizar os acontecimentos da vida.

Nesse processo, iniciamos o exercício de escutas e olhares mais atentos e sensíveis voltando para bebês, como aqueles que interagem com o meio, são curiosos e possuem qualificação para agir. Uma professora indagou, o quanto:

“É difícil esse exercício de sensibilizar-se em uma sala com bebês tão diferentes e pensar se o que estou oferecendo para eles contempla essa diversidade”...



Ao estar com os professores e professoras fui percebendo a dificuldade da articulação de uma rotina que ensejava a vinculação das experiências na Educação Infantil e a participação dos professores e professoras nos diferentes contextos de aprendizagem e desenvolvimento. Uma dificuldade marcada por espaços que nem sempre são adequados, pelo tempo que além de acelerado foca nas necessidades do adulto, e pelo estabelecimento de parcerias entre os profissionais da educação.

Vivenciar o dia a dia com bebês suscita superação do medo e paciência, conforme destacou uma professora:

"Nós tivemos que apesar do medo que as coisas dessem errado, ter paciência para esperar que as crianças realizassem seus desejos e interesses, e mesmo sem planejar foi possível atingir os objetivos do planejamento anual, senti que as crianças se desenvolveram sem a imposição dos adultos, percebemos o quanto as crianças são criativas e somos nós que podamos sua criatividade, não deixando que elas tenham iniciativa"...

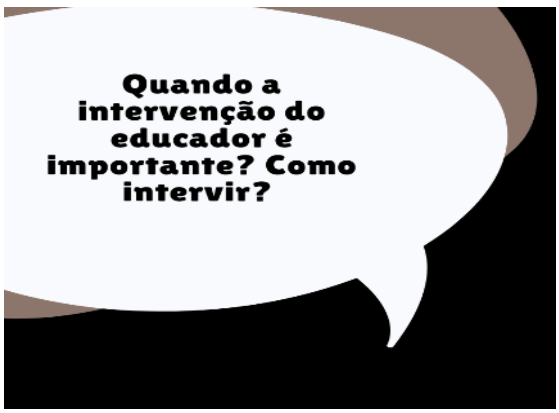
Então, nós adultos temos que aprender a esperar o agir dos bebês no seu tempo, um tempo[29] diferente do nosso. E aprender também que nossa libertação das amarras do cotidiano corresponde à libertação dos bebês do controle.

Ao longo do processo formativo nas HTPCs, a partir das apresentações do desafio surgiram em mim algumas inquietações sobre o planejamento e a intervenção docente.

[29] Na HTPC do dia 12 de novembro de 2018 a temática abordada foi sobre a organização do tempo na Educação Infantil.







Essas inquietações continuarão a serem problematizadas neste trabalho, e assim, percebemos o quanto nossas ações segundo Kohan (2017) estão atreladas a um tempo *Khrónos* e a produtividade do capitalismo. Em um dos momentos de compartilhamento das experiências do desafio, uma professora coordenadora apontou:

"Queremos que as crianças produzam somente o que queremos, possibilitamos sim tempo e espaço, mas para as crianças produzirem o que propomos. Nós estamos sempre impondo o tempo da produção para as crianças, a escola ainda não é o espaço delas produzirem a partir de seus interesses".

Os dizeres da professora coordenadora ecoaram e ecoam em mim, e me fizeram lembrar dos apontamentos de Kohan (2017),

> É preciso, então, devolver à escola o tempo infantil que lhe foi roubado. O tempo pelo próprio tempo, o tempo da brincadeira séria, aquele que encontra sentido no próprio brincar. O tempo do presente, do estar presente, inteiramente, no que se faz, na vida que se vive: como uma criança brinca. Trata-se de uma simples inversão: em vez de pensarmos em escolarizar cada vez mais a infância e a Educação Infantil, bem poderíamos infantilizar a escola e a educação fundamental. Em vez de submeter a Educação Infantil às exigências dos níveis ulteriores de escolaridade, padronizando e sequencializando modelos e conteúdos, poderíamos, na escola, brincar um pouco mais, perder um pouco mais

> de tempo, fazer as coisas por elas próprias e não pelo que se obtém delas, estar um pouco mais presentes no presente... (KOHAN, 2017, p. 13).

Nós sabemos que ainda é presente na Educação Infantil a preocupação com a transmissão dos conteúdos, e nesse sentido, o tempo para brincar, exercitar e conhecer o corpo e interagir como meio, escoa-se na rotina e desde muito cedo bebês e crianças vivenciam processos antecipados de escolarização, seja no aprender os conteúdos ou no disciplinamento dos corpos.

De acordo com Foucault (2009, 2010) a disciplina produz a modelagem e o controle dos corpos, e serve como ferramenta para nortear todo o processo de construção do poder e normatização das condutas, capaz de tornar os indivíduos meros objetos e instrumentos do seu próprio exercício do poder, deste modo,

> A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade de submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares (FOUCAULT, 2010, p. 106).

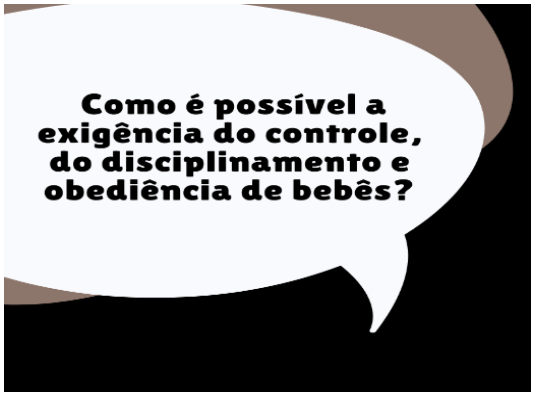
Os olhares destacados por Foucault (2010) diferem do olhar atento e sensível, e por isso cuidadoso, o qual buscamos e legitimamos na Educação. Ao contrário dos olhares que pretendem exercer o poder, defendemos o olhar incentivador que enxerga a educação e não o ensino, a liberdade e não o controle, a criação e não a regra.

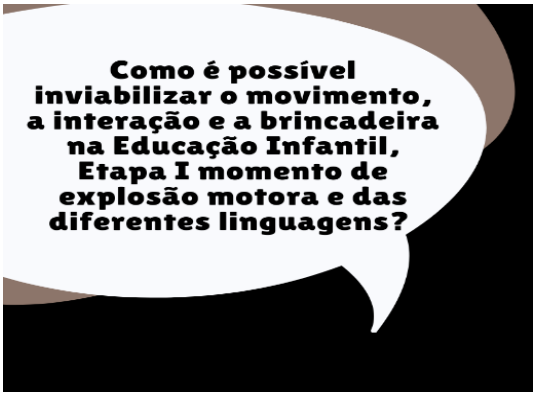
Ainda, a partir do desafio proposto e as dimensões abordadas também chama a atenção as relações estabelecidas com as gestoras das escolas, aqui destaco duas experiências. A primeira é em relação a uma diretora[30] que se mostrou contrária a realização da semana sem planejamento, e após uma possível negociação impôs para a professora que somente 30 minutos do período de trabalho dela com bebês poderia corresponder a proposta do desafio. A professora desabafou no nosso encontro:

"Esses 30 minutos foi como um respiro"...

[30] Não era a primeira vez que professoras se queixavam do autoritarismo dessa diretora, a supervisora da escola e eu, como coordenadora pedagógica, estávamos acompanhando algumas situações existentes nessa escola, as quais tiveram outros desdobramentos, inclusive o afastamento da diretora da escola.

E afirmou que quando foi proposto aos bebês brincarem livremente, eles nem aproveitaram, nem saíram do lugar, não tinham iniciativa, só começaram se movimentar e brincar quando a professora e as agentes educacionais incentivaram e brincaram juntas, salientou ainda que não atingiu o objetivo proposto de libertar-se das amarras, mas começou a pensar sobre a importância "dos tipos de atividades" a serem oferecidas para os bebês. E óbvio que, os momentos explicitados aqui, na apresentação da professora, nos causou indignação e desconforto.





Imaginamos o sofrimento não só dos bebês em permanecerem passivos, mas das professoras e agentes educacionais ao se requisitar delas determinados comportamentos em seus fazeres, dentre outros absurdos.

E a segunda experiência corresponde aos esforços de uma professora em dialogar com a professora coordenadora na escola para que a autonomia dos bebês em relação ao acesso aos materiais e deslocamentos nos espaços fosse respeitada. A professora disse que foi árduo o processo de convencimento acerca dos bebês necessitarem de liberdade, mas percebeu mudanças.

Muitas vezes, agimos de modo a tentar convencer o outro a acreditar no que acreditamos, a partir dos estudos e das experiências que temos, talvez, um processo formativo não passe pelo convencimento, e sim pela compreensão do porque algumas práticas são importantes no cotidiano educacional, de forma que as mudanças possam permanecer e não seja algo provisório. Porém, é perceptível que os encontros formativos dispararam diálogos necessários nas escolas. Para essa professora, a autonomia estava relacionada com a liberdade dos bebês agirem a partir de seus desejos, de buscarem, pegarem e manusearem o que era do seu interesse, para ela, esse seria um movimento de escuta. Ressaltou:

"Esse desafio me encorajou a dialogar com a professora coordenadora, defender as mudanças necessárias, não foi uma semana do faz nada, pois fiz muito e muitas coisas aconteceram"...

Podemos perceber que o desafio proposto aos professores e professoras no início do semestre teve alguns desdobramentos, os quais provocaram mudanças na postura dos profissionais das escolas, ao vivenciar uma relação mais respeitosa com os bebês.

Então, finalizamos as apresentações das experiências vivenciadas a partir do desafio proposto, com algumas conquistas, sendo que mudanças importantes aconteceram. Porém, sabemos que é necessária formação contínua, tempo, disponibilidade e investimento do poder público, para que as mudanças sejam defendidas, instituídas e garantidas.

Precisamos aprender a valorizar os contextos de escuta, antagônico ao tempo acelerado, e desarranjar posturas que não permitam a observação, a escuta e o diálogo. Sem esses princípios fica impossível estabelecer uma relação humana transformadora. Precisamos de mudanças coletivas, visto que, segundo Rinaldi (2014),

> A capacidade de mudar (de um tipo de inteligência para outro, de uma linguagem para outra) não é só um potencial na mente de cada indivíduo, envolve também a tendência à mudança através de (para interagir entre) muitas mentes. Enriquecemos nosso conhecimento e nossa subjetividade graças a essa predisposição de aceitar as representações e teorias dos outros – isto é, escutar os outros e estar aberto a eles (RINALDI, 2014, p. 126).

Para a autora, as nossas mudanças envolvem razões da mente e do coração, que nem sempre coincidem, mas precisam ser reconhecidas, pois ambas são legítimas. Segundo Rinaldi (2014),

> Em geral, temos medo dessas razões do coração, desses sentimentos, tais como amor, paixão, medo, pavor, alegria, desapontamento. Mas as crianças não têm esse medo. Se as escutarmos, se as legitimarmos, as crianças falarão sobre eles, farão sua narrativa e as compartilharão, de modo a dar-lhes forma e aceitação (RINALDI, 2014, p. 175).

Cabe destacar, que em um processo formativo não conseguimos alcançar todos, alguns realmente mostram-se receosos acerca das razões do coração, e por isso permanecem na sua zona de conforto. No entanto, ao organizar uma formação é

imprescindível acreditar no sujeito inacabado, aquele que de acordo com Freire (2011) consciente do seu inacabamento consegue ir mais além, arrisca-se a transformar a si mesmo, não determinando seu fazer em práticas vazias de sentidos, mas alicerçando a formação na relação dialógica entre os sujeitos, na alteridade.

A formação potencializa-se quando a cada momento, em um processo dialógico e reflexivo, abre-se possibilidades para o novo, para o recomeço e renovação, na qual a prática torna-se mediadora da produção de saberes e conhecimentos, mobilizados pela experiência de cada um, mas compartilhada no coletivo. Não construímos nada sozinhos e não bastamos em nós mesmos, somos sujeitos culturalmente sociais, e segundo Bakhtin (2011) não podemos viver do nosso próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, então é preciso agir e estar aberto para si próprio e para outro.

Assim, uma abertura concebida na disponibilidade de relacionar-se consigo e com o outro pela alteridade, ao compreender que somos sujeitos inacabados. Deste modo, Jobim e Souza; Porto e Albuquerque (2012), afirmam que,

> Portanto, a construção da consciência de si é fruto do modo como compartilhamos nosso olhar com o olhar do outro, criando, desta forma, uma linguagem que permite decifrar mutuamente a consciência de si e do outro no contexto das relações sociais, históricas e culturais. Essa dimensão alteritária vivida pelo sujeito no âmbito das interações sociais serve como um espelho daquilo que em mim se esconde, e que só se revela a mim na relação com o outro. Nessa perspectiva, o outro ocupa o lugar da revelação daquilo que desconheço em mim e este fato, concreto e objetivo, nos enlaça em um mútuo compromisso ético. Sinto-me responsável pela criação do meu semelhante, assim como dependo dele para dar forma e sentido a minha experiência interna (JOBIM e SOUZA; PORTO e ALBUQUERQUE, 2012, p.113-114).

Para as autoras, inspiradas pela perspectiva bakhtiniana, a relação estabelecida consigo e com o outro, de forma alteritária, é capaz de produzir o excedente de visão, como cumplicidade responsável, na qual nenhuma existência é soberana, mas sim interdependentes.

Para a maioria dos professores, professoras e professoras coordenadoras nossos encontros, enquanto processo formativo, desvelou-se como problematização e valorização da dimensão do vivido, composto por sujeitos inacabados dispostos a abrirem-se diante de si mesmo e do outro, ao exercer a singularidade na coletividade. O inacabamento como mobilizador da relação alteritária, já que vamos nos constituindo, a partir da desconstrução que o outro nos causa.

Entendemos que há sujeitos que se encontram nesse processo contínuo de desconstrução e transformação, e outros que necessitam de um tempo maior para serem afetados e sensibilizados. Porém, foi perceptível o compromisso de alguns participantes das HTPCs em aprender, de descobrir como poderiam avançar no fazer docente junto aos bebês, como poderiam sentir-se mais seguros e leves, no que diz respeito as proposições da vida cotidiana nos Berçários.

Considero que nosso processo formativo foi ao encontro do que Larrosa (2016) intitula "O encontro com a infância", pois nos sentimos sujeitos da experiência na experiência do encontro,

> Mas o sujeito da experiência é aquele que sabe enfrentar o outro enquanto que o outro e está disposto a perder o pé e a se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida. (...) a experiência do encontro só pode ser transmutada numa imagem que contenha a verdade inquieta e tremulante de uma aproximação singular ao enigma (LARROSA, 2016, p. 197).

Revelamo-nos inquietantes e trêmulos ao nos aproximarmos da infância por meio de uma direção desconhecida. Fortalecemo-nos no coletivo, apesar de ter sido uma experiência singular. Uma experiência singular que não apagou as diferenças e produziu múltiplos sentidos, pois cada um tem a sua história.

Antes, durante e após a semana sem planejamento, por um período, a partir do conflito comigo mesma, eu considerei que o planejamento realmente engessava o fazer docente e não permitia que professores e professoras fossem além daquilo que já está dado na educação de bebês. Porém, a partir de um movimento de idas e vindas, angústias e satisfações, leituras e reflexões, meu olhar ampliou-se na perspectiva de que precisamos avançar em relação a compreensão acerca do planejamento.

O desafio proposto elucidou-se na possibilidade dos professores e professoras caminharem junto aos bebês, de forma, que eles fossem mobilizados a responderem as reais necessidades e interesses dos bebês. Então, desafiar-se implicou abrir mão da previsão dos acontecimentos e ir ao encontro do que poderia acontecer. Isto, não foi ser contrária ao planejamento, apesar de ter ciência da necessidade de mudança dos modos de planejar, e sim foi uma tentativa de compreender quais posturas os professores e professoras assumiriam quando o planejamento não está posto no papel de forma que eles intitularam como burocrática, ou seja, que possíveis experiências poderiam ser

vivenciadas pelos professores, professoras e bebês, ao estarem uns com os outros sem objetivos descritos e atividades determinadas.

Em diálogo com Ostetto (2000) continuei a pensar se seria possível planejar atividades para os bebês, atentando-se para o cuidado e para as relações. Emaranhada nesta reflexão, fui apropriando-me que o planejar não se restringe as ideias de como e o que fazer, mas sim na preocupação de para que e para quem fazer, assim, planejar não consiste em preencher uma ficha, um quadro, uma planilha, etc., mas no compromisso de assumir o processo de reflexão, que busca envolver as ações e situações do cotidiano dos professores, professoras e bebês. De acordo com Ostetto (2000),

> Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica (OSTETTO, 2000, p. 177).

Foi com o intuito de vivenciar a dimensão da libertação para buscar novos significados que se propôs o desafio, que os professores e professoras consideraram como a semana sem planejamento, e a partir de diversas experiências, compreendeu-se que o planejamento só poderá ser descaracterizado enquanto burocracia quando for visto como documentação a qual revela o trabalho vivo e intencional do fazer docente, elaborado a partir da busca por conhecimento, interação e experiências significativas permeadas pelo interesse do professor e professora em estar com seu grupo de bebês, de modo a ampliar as ações deste grupos sem desconsiderar o que é próprio de cada um e do coletivo. Então, segundo Oliveira (2012),

> Para planejar o trabalho na Educação Infantil é importante conhecer o grupo de crianças, seus interesses, seu desenvolvimento, o grau de autonomia que elas têm para resolver problemas diversos, as características próprias da faixa etária, a experiência construída na sua história fora da instituição educativa (...). Mas não é só isso. Além dos conhecimentos sobre as crianças, é fundamental ao professor considerar alguns princípios e referências que podem tornar o trabalho pedagógico mais engajado com um projeto de Educação Infantil brasileira e, sobretudo, com o projeto educativo de sua própria instituição (OLIVEIRA, 2012, p. 44).

Planejar desvela-se como elemento norteador do fazer docente marcado por sua complexidade em articular diferentes aspectos presentes na Educação infantil, desde a

observação atenta e sensível aos bebês e crianças, ao entendimento da realidade vivida por eles, a valorização das minúcias da vida cotidiana, ao conhecimento de mundo e a construção no coletivo do projeto educativo, que abarque os princípios da legislação brasileira, as experiências singulares, a inter-relação entre cuidar e educar, as potencialidade das relações humanas e a busca por avanços significativos no desenvolvimento humano.

Ostetto (2000) comunica que o planejamento é tradução do fazer docente e pressupõe o olhar atento a realidade, e que não é só uma questão de forma, mas de princípios que sustentam uma ou outra organização, que depende da visão do mundo, da criança e de educação, do compromisso que o docente tem com a sua profissão, do respeito que tem para com as crianças, da formação que possui, das relações que estabelece com o conhecimento, dos valores nos quais acredita, etc. Pois, para a autora "não adianta ter um 'planejamento bem planejado', se o professor e a professora não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças" (OSTETTO, 2000, p.190).

> Para mim, elaborar um "planejamento bem elaborado" no espaço da educação infantil significa entrar em relação com as crianças (e não com alunos!), mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir identidade de grupo com as crianças. Assim, mais do que conteúdos de matemática, da língua portuguesa e das ciências, o planejamento na educação infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida (OSTETTO, 2000, p. 190).

Estar na escola sem planejamento, para a maioria dos professores e professoras foi um disparador no sentido de deslocar o olhar e as ações, e vivenciar o inesperado, apesar das dúvidas. (Eu também tive muitas dúvidas).

Podemos então considerar que o modo como ainda planejamos não está alinhado as especificidades do fazer docente junto aos bebês, pois planejar somente as atividades ditas dirigidas[31] ou pedagógicas não cabe para os Berçários. Temos que superar a ideia

[31] Ao elaborar este trabalho, ou seja, ao compor esta obra, utilizamos dois termos: dirigida e livre, em relação às atividades e às ações desenvolvidas pelos bebês. Atividade dirigida foi um termo utilizado pelos professores e professoras em nossos encontros formativos (HTPCs e HTPIs), e posteriormente, neste trabalho o termo é fundamentado por Schmitt (2014) e pela Abordagem Pikler (TARDOS, 2016), e o termo livre é utilizado para elucidar as ações dos bebês, a partir dos pressupostos da Abordagem Pikler, diferenciando-se das atividades dirigidas. Porém, sabemos que há décadas os termos: dirigida e livre estão presentes nos discursos e nas práticas dos professores e professoras da Educação Infantil, mesmo antes das pesquisas da Abordagem Pikler começarem a serem estudas no Brasil.

de que os bebês precisam estar ocupados com aquela atividade que é dirigida pelos adultos, pois precisamos aprender a planejar o cotidiano, isto é, a jornada diária dos bebês na escola e não as atividades dirigidas.

A semana sem planejamento indicou que tal organização do trabalho pedagógico não pode se restringir como um instrumento controlador, mas sim como elemento essencial da documentação pedagógica que permita aos professores e professoras lançar-se a um percurso reflexivo, que ao mesmo tempo que é subjetivo é também apoiado na coletividade do contexto educativo, ou seja, é preciso que todos na escola compreendam o planejamento enquanto elemento que faça sentido, e por isso é significativo.

Em suas pesquisas acerca da docência na creche Guimarães (2019) aponta que a partir da interlocução com as professoras de bebês foi perceptível o entendimento do planejamento da rotina como prisão ou grade, com práticas pautadas na reprodução, na rigidez e no automatismo e não como narrativa de vida, a partir da atenção na relação adulto e bebê. Assim, como criação, revelação e reflexão da vida,

> (...) o planejamento é tematizado, para além de um instrumento de previsão e controle, aparece como acontecimento, caminho de reflexão sobre os processos vividos no presente. Daí a importância de uma atitude planejadora permanente. Também a observação das crianças é abordada, como caminho de construção de atenção e intencionalidade pedagógica (GUIMARÃES, 2019, p.01).

A atitude planejadora permanente exige de nós no caminho de construção de atenção e intencionalidade, a superação de modelos escolares que consideram atividades pedagógicas aquelas ações iniciadas pelo professor ou pela professora, os quais os bebês e crianças dão continuidade a partir do interesse do adulto e não dos seus desejos. Assim, temos o grande desafio de valorizar as ações dos bebês na composição da organização pedagógica na escola.

Para Guimarães (2019) ser professor e professora de bebês envolve uma complexidade de ações relacionais, as quais a observação atenta e intencional alarga o sentido do fazer pedagógico, para além do proposto e constitui uma atencionalidade pedagógica.

> Neste sentido, a observação, enquanto olhar atencioso conjunto, é uma atitude de cuidado que revela intencionalidade pedagógica. Gera nas crianças segurança nas relações, confirmação de si mesmas nas interações, que se dão no olhar, na expressividade, no contato corporal. Podemos dizer que a observação é atravessada por uma atencionalidade

> pedagógica que está para além do que se pode prever, antecipar e controlar nas aprendizagens dos bebês e crianças (GUIMARÃES, 2019, p.5).

Planejar enquanto ação e reflexão docente é essencial quando atravessada pela atencionalidade e do querer libertar-se das amarras e imposições da rotina, ir além do que prevê, antecipa e controla a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e abrir-se a participação criadora dos bebês, a qual configura-se relações éticas, responsivas e alteritárias. Planejar o cotidiano educacional, enquanto valorização das experiências é fugir das armadilhas das certezas e abrir-se para o acontecimento com o intuito de partilhar a vida.

Gostaria de mencionar que o processo formativo com os professores e professoras continuou ao longo de 2019 com encontros mensais em grupos de estudos[32], os quais continuamos a aprender acerca do fazer docente junto aos bebês. Porém, para intensificar a composição deste trabalho, após, apresentar no capítulo a seguir o levantamento das pesquisas produzidas entre 2017 a 2020 sobre a docência para bebês, irei narrar e problematizar o acompanhamento do fazer docente em duas turmas de Berçários, a partir de encontros em HTPIs e das observações do cotidiano em uma Escola Municipal.

[32] Grupo de Estudos: Aprendizagem, desenvolvimento e práticas significativas com crianças de 0 a 03 anos, com a participação de 80 professores e professoras dos Berçários I e II e Maternal I, divididos em duas turmas, com encontros mensais realizados durante o ano. O objetivo desse grupo de estudos foi a ampliação e continuidade dos estudos e diálogos acerca das especificidades da Educação Infantil, Etapa I. Assim, mencionar esse grupo torna-se relevante, pois indica o processo de formação continuada com os professores e professoras da Educação Infantil, Etapa I, sendo que nesse percurso foi possível aprofundar as temáticas abordadas nos encontros das HTPCs de 2018.

4. EM FOCO: O FAZER DOCENTE JUNTO AOS BEBÊS

Para aproximação e ampliação do conhecimento acerca dos bebês foi realizada uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES utilizando-se o descritor "bebês". Os trabalhos pesquisados (teses e dissertações) corresponderam ao recorte temporal das publicações realizadas de 2017 a 2020, e foram apresentados no total 126 trabalhos, sendo 38 de doutorado e 88 de mestrado. Em 2017, 22 publicações; 2018, 30 publicações; 2019, 38 publicações; e 2020, 36 publicações.

Percebemos um aumento das publicações no decorrer dos anos, dado importante para nós que atuamos junto aos bebês nas escolas. A pesquisa no Catálogo considerou como grande área do conhecimento: Ciências Humanas e área do conhecimento: Educação, portanto os trabalhos publicados em outras áreas do conhecimento foram desconsiderados.

A intenção era de encontrar trabalhos publicados os quais abordassem o fazer docente com os bebês, assim os resumos dos trabalhos foram lidos, e dos 126 trabalhos separei 42, para que eu pudesse reler os resumos e selecionar aqueles que condiziam com a minha busca. Após releitura deparei-me com 20 pesquisas: 13 dissertações de mestrado e 07 teses de doutorado que apresentavam temáticas e resumos pertinentes a minha busca, pautadas na problematização da docência e da prática pedagógica com bebês. A seguir apresento o quadro com informações sobre as 20 pesquisas:

Quadro 3 – Dissertações e Teses sobre o fazer docente junto aos bebês (2017 a 2020)

Título	Autor (a)	Orientador (a)	Ano	Universidade	Pesquisa
Que saberes anunciam profissionais da educação infantil? Um estudo em contexto de uma formação em lócus	Andressa de Oliveira Martins	Profa. Dra. Aline Sommerhalder	2017	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação
"Olha só, ele me enganou! Estava com sono até agora...". O que nos dizem os bebês? aproximação às práticas de cuidado a partir da etnografia na Educação Infantil	Jacira Carla Bosquetti Muniz	Profa. Dra. Patrícia de Moraes Lima	2017	Universidade Federal de Santa Catarina	Dissertação
"Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?" Currículos praticados com bebês:	Marlene Oliveira dos Santos	Profa. Dra. Maria Roseli G. Brito de Sá.	2017	Universidade Federal da Bahia	Tese

professoras com a palavra					
Bebês e suas professoras no berçário: estudo de interações à luz de pedagogias participativas	Andréa Costa Garcia	Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza	2018	Universidade de São Paulo	Dissertação
Os sentidos da relação cuidar-educar nos berçários de uma creche do município de Juiz de Fora/MG	Letícia de Souza Duque	Profa. Dra. Ana Rosa Costa Picanço Moreira	2018	Universidade Federal de Juiz de Fora	Dissertação
Definindo o trabalho do "professor de bebês e crianças pequenas" em Centros de Educação Infantil no município de São Paulo no período entre 2004 a 2016: entre conceitualizações, normatizações e relatos	Fátima do Socorro da Silva Carvalho	Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni	2018	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Dissertação
Ser professora de bebês e crianças pequenas: reflexões sobre os saberes e fazeres docentes na creche	Raquel Marina da Silva do Nascimento	Profa. Dra. Maria Teresa Esteban do Vale	2018	Universidade Federal Fluminense	Dissertação
Docência compartilhada na Educação Infantil: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade	Rubia da Conceição Camilo	Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva	2018	Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação
"Eu não me vejo uma professora de berçário em momento nenhum": saberes sobre o cuidado de uma professora de bebês em uma creche de Maceió - Alagoas	Carla Manuella de Oliveira Santos	Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi	2018	Universidade Federal de Alagoas	Tese
O trabalho da coordenadora pedagógica junto às docentes de turmas de creche em um Centro de Educação Infantil (CEI) municipal de Fortaleza	Ana Kilvia Oliveira Lopes	Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz.	2019	Universidade Federal do Ceará	Dissertação

A formação contínua de professores no contexto de um Centro de Educação Infantil: perspectivas das professoras frente às especificidades da docência com os bebês	Jisle Monteiro Bezerra Dantas	Profa. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota.	2019	Universidade Federal do Ceara	Dissertação
Bebês e professora em ações interativas de cuidado/educação na Educação Infantil: o banho e a alimentação em foco	Thamisa Sejanny de Andrade Rodrigues	Profa. Dra. Maria Inêz Oliveira Araújo	2019	Universidade Federal de Sergipe	Dissertação
O corpo dos bebês na constituição da especificidade da docência na educação infantil	Viviane Vieira Cabral	Profa. Dra. Kátia Adair Agostinho	2019	Universidade Federal de Santa Catarina	Dissertação
Educação Infantil: práticas pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas	Fabiola Pereira dos Santos	Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe	2020	Universidade do Planalto Catarinense	Dissertação
Práticas educativas no berçário de uma creche: investigando ações de cuidado e educação com bebês	Zuleica Beatriz Gomes Nocelli	Profa. Dra. Amanda Valiengo.	2020	Universidade Federal de São João Del-Rei	Dissertação
Cuidar/Educar: formação de profissionais de creche em contexto de extensão universitária	Andressa de Oliveira Martins	Profa. Dra. Aline Sommerhalder	2020	Universidade Federal de São Carlos	Tese
A formação em contexto de professoras dos bebês e das crianças bem pequenas: análise de um processo formativo na creche	Edlane de Freitas Chaves	Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz.	2020	Universidade Federal do Ceará	Tese
As concepções de professoras e de auxiliares sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com bebês	Kátia Cristina Fernandes e Silva	Profa Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz	2020	Universidade Federal do Ceará	Tese
Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil	Laís Caroline Andrade Bitencourt	Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva.	2020	Universidade Federal de Minas Gerais	Tese

Saberes profissionais e práticas com intencionalidade pedagógica: um estudo sobre o professor de creche	Lilian de Assis Monteiro Lizardo	Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto	2020	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Tese

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Considerando as pesquisas que correspondiam à minha busca referente a docência e a prática com bebês, as mesmas foram produzidas em três regiões do país: Sul, Sudeste e Nordeste, sendo na região Sul: 03 dissertações de mestrado; na região Sudeste: 07 dissertações de mestrado e 03 teses de doutorado; e na região Nordeste: 03 dissertações de mestrado e 04 teses de doutorado.

Diante das 20 pesquisas selecionei aquelas que atravessam dois eixos: o fazer docente com bebês e a perspectiva da formação contínua. Deste modo, 06 pesquisas foram lidas, com o intuito de balizar as pesquisas que se aproximam do interesse deste trabalho, e abaixo apresento os destaques que fiz sobre as mesmas.

A pesquisa de Lopes (2019) despertou meu interesse enquanto pesquisadora, pois foi a única que centrou a atenção nas ações da coordenação pedagógica em um Centro de Educação Infantil (CEI). A pesquisa qualitativa circunscreveu-se com a análise dos dados dos registros das observações cotidianas e entrevistas semiestruturadas, tendo como participantes uma coordenadora pedagógica e três professoras, foi desenvolvida em um CEI da Rede Municipal de Fortaleza, a partir dos subsídios teóricos acerca da Educação Infantil (por meio dos pressupostos da Pedagogia da Infância) e do trabalho da Coordenação Pedagógica, problematizados por Rocha (1999), Faria (1999), Bondioli (2004), Marx (2004), Cerisara, (2002), Paro (2016), Vasconcellos (2009), Domingues (2014).

O foco da pesquisa abrangeu analisar a gestão da coordenadora pedagógica da instituição de Educação Infantil (única gestora da escola), a qual atuava diariamente e presencialmente na instituição, pois a direção do CEI pertencia ao núcleo gestor de uma escola patrimonial do bairro onde o CEI estava localizado.

Em seu percurso investigativo a pesquisadora, que também atuou como coordenadora pedagógica de outro CEI, apresentou que a creche ainda é objeto pouco investigado, considerando as outras etapas da educação, principalmente em relação à função da coordenação pedagógica. Esta constatação deu-se após pesquisas das dissertações e teses produzidas entre os anos de 2010 a 2017, aspecto o qual eu também

observei ao realizar o levantamento das dissertações e teses no banco de dados da CAPES, entre os anos de 2017 a 2020, como já mencionado.

A pesquisa de Lopes (2019) revelou a infinidade de atribuições da coordenadora pedagógica do CEI, pela sua responsabilidade com as relações e interações com as educadoras, famílias, bebês e crianças; na disponibilização de materiais; no diálogo com outras instâncias; no planejamento e execução das ações para o funcionamento do CEI; e a garantia dos direitos das crianças. Ou seja, percebemos o predomínio de questões gerenciais em detrimento do trabalho pedagógico.

Ao ler a pesquisa ficou evidente que as demandas diárias e urgentes atropelavam as ações que seriam de especificidade da coordenação pedagógica, principalmente aquelas relacionadas a articulação do Projeto Político Pedagógico e da formação continuada dos professores e professoras, causando um sentimento de insatisfação da coordenadora pedagógica por não conseguir realizar todas as ações que gostaria, apesar do seu comprometimento com o bem-estar dos bebês e crianças. Assim, a pesquisa apontou a necessidade de ampliação da equipe gestora no CEI, para promover melhores condições de trabalho para a coordenadora pedagógica.

Considero que os apontamentos da pesquisa são pertinentes em relação a refletir a atuação da coordenação pedagógica nas escolas de Educação Infantil, pois alguns municípios por não considerar a complexidade do atendimento educacional de bebês e crianças, direcionam à coordenação pedagógica todas as atribuições da gestão escolar, centralizando o gerenciamento à um único profissional, e assim postergando as reais funções da coordenação pedagógica apontadas por diferentes pesquisadores da área, os quais defendem a atuação deste profissional na articulação e mediação dos processos pedagógicos e formativos da equipe/comunidade escolar.

No caso, as escolas municipais de Rio Claro possuem uma equipe gestora formada pelo diretor, vice-diretor e professor coordenador[33] e dependendo das características da unidade educacional, a equipe gestora é ampliada, tendo mais de um vice-diretor e/ou professor coordenador. E mesmo, com essa garantia de uma equipe gestora formada por pelo menos 3 profissionais da educação percebemos o quanto o trabalho da coordenação

[33] Até 2017 nem todas as escolas municipais que atendiam a Educação Infantil, Etapa I tinham como integrante da equipe gestora o professor coordenador atuante diariamente na escola, pois as escolas que atendiam uma quantidade considerada baixa de bebês e crianças (por volta de 50 matriculas) tinham um professor coordenador responsável por três escolas, por exemplo. Com a preocupação em relação aos aspectos pedagógicos, foi determinado pela SME a constituição de uma equipe gestora completa com pelo menos os três profissionais da gestão (diretor, vice-diretor e professor coordenador) em todas as escolas municipais, algo que se tornou ainda mais relevante com o ingresso dos professores nos Berçários em 2018.

pedagógica é amplo e emaranhado de adversidades que podem desviá-la das prioridades relacionados mais diretamente aos processos pedagógicos.

Ao estar em contato com a pesquisa de Lopes (2019) lembrei-me da minha atuação enquanto professora coordenadora na escola, entre 2011 e início de 2017, e questionei-me acerca da minha atuação enquanto coordenadora pedagógica da Educação Infantil, Etapa I na SME, pois por muitas vezes, senti-me querendo fazer mais, estar mais próximas das escolas e solucionar as dificuldades as quais estavam atravessando, e em relação ao professor coordenador das escolas do município eu me colocava sempre à disposição para colaborar com o seu trabalho, pois há momentos em que este profissional se sente solitário ou vulnerável.

Mas destaco, que neste percurso foi imprescindível fazer escolhas e traçar prioridades, e o meu foco foi a formação continuada dos profissionais da educação, constituindo-se um pilar da minha atuação, não uma formação descolada da realidade que vivenciavam as escolas, mas uma formação contextualizada, a qual fizesse sentido para os participantes. Essa formação contextualizada abrangeu amplo diálogo, em um movimento de escuta atenta, e na medida do possível, o acompanhamento da documentação pedagógica produzida pelas escolas.

A pesquisa de Garcia (2018) teve como objetivo investigar as relações estabelecidas entre os bebês e suas professoras no cotidiano do Berçário, a partir da perspectiva das pedagogias participativas. O desenvolvimento do processo investigativo com abordagem qualitativa e inspiração etnográfica contou com a participação de 21 bebês e 06 professoras (03 que trabalhavam no período da manhã e 03 no período da tarde) e foi realizado em uma creche pública, da região sul da cidade de São Paulo, por meio da observação e registros escritos, fotográficos e fílmicos.

A pesquisadora observou nove episódios, os quais envolveram situações de interações de bebês e professoras e a análise de três aspectos: o papel do adulto-educador; o ambiente educativo do Berçário e as brincadeiras; e aprendizagens dos bebês, considerando as contribuições argumentativas que a pesquisadora nomeia como três pedagogias: 1. Pedagogia-em-participação; 2. Proposta de Elinor Goldschmied; 3. Abordagem Pikler.

Garcia (2018) no momento que realizou a pesquisa era supervisora escolar na Rede Municipal de São Paulo e iniciou seus estudos acerca dos Berçários pelo fato de ser uma condição distinta do que havia vivenciado na docência da Educação Infantil e do

Ensino Fundamental, ao apontar que nos Berçários está presente uma natureza peculiar de relações entre bebês e adultos, a partir das interações e experiências de aprendizagem.

Assim, a pesquisadora após investigação das produções acadêmicas entre 2000 a 2015 referentes a educação de bebês em diferentes bases de pesquisa (Banco Digital de Teses e Dissertações Brasileiras, Scientific Electronic Library Online - Scielo e Bibliotecas Digitais de algumas Universidades Brasileiras) explicitou que os bebês raramente são foco nas pesquisas brasileiras em educação, principalmente em relação a temática interação entre bebês e professores, já que neste levantamento a pesquisadora disse que somente um trabalho abordava esta temática.

A pesquisa de Garcia (2018) utilizou-se de uma ampla composição teórica sobre a infância e a pesquisadora esteve por 10 meses em trabalho de campo e discutiu em seu trabalho as perspectivas das pedagogias participativas em oposição as pedagogias transmissivas, defendendo a superação das pedagogias transmissivas centradas no conhecimento e propondo a pedagogia centrada nos atores coconstrututores do conhecimento e participantes dos processos de aprendizagem, baseando-se nos estudos de Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013).

Em sua pesquisa Garcia (2018) problematizou, a partir dos estudos de Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013), o contraste entre as pedagogias transmissivas e as pedagogias participativas, em relação: aos objetivos pedagógicos, a imagem de criança, a imagem de professor, ao processo ensino-aprendizagem, aos espaços para a aprendizagem, aos tempos de aprendizagem, aos tipos de atividades e projetos e a documentação pedagógica. No âmbito das pedagogias participativas os bebês e crianças são vistos como competentes, cooperantes e participativos, o professor é considerando como profissional que possui autonomia em seu trabalho, o processo de ensino-aprendizagem não é constituído por transmissão, memorização e reprodução, mas sim por amplas experiências de interações e aprendizagens, no entendimento de que cada um é um ser singular e que possui seu próprio ritmo, e que a documentação pedagógica evidencia um processo e não um produto final. Contudo, percebemos a desconstrução do modo tradicional de pensar e fazer pedagogia.

Ao dar acabamento à sua pesquisa Garcia (2018) explicitou a multiplicidade de formas de exercer a docência com os bebês, pois é uma ação marcada por distintas concepções, ou seja, as apropriações docentes são bem diversas: enquanto algumas professoras respeitam as inquietações e escolhas dos bebês, considerando suas necessidades e mantendo uma clima favorável a aprendizagem e desenvolvimento, outras

professoras possuem um olhar e uma escuta menos atenta, o que indica não existir na mesma instituição um alinhamento entre as posturas adotadas, revelando níveis distintos de sensibilidade em relação às necessidades e interesses dos bebês.

Ainda, de acordo com Garcia (2018) a constituição de um ambiente educativo organizado intencionalmente e coletivamente, e desenvolvido por uma escuta responsiva enriquece as relações entre bebês e professoras e assim ampliam as experiências vividas, oportunizando o envolvimento, a participação e a aprendizagem dos bebês.

Ao ler a pesquisa de Garcia (2018) é perceptível o quanto as relações são potencializadas quando o professor se mostra disponível a estar com os bebês em uma perspectiva de relação mais humana, as quais despertam nos bebês o interesse em conhecer a si mesmo e o mundo, desta forma, o professor assume uma postura ética, ao incentivar a participação ativa dos bebês em ambientes intencionalmente organizados para possibilitar as descobertas, por meio de ações livres e tão necessárias para a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês.

Realizei a leitura da dissertação de Nascimento (2018), a qual discutiu as questões relacionadas aos saberes e fazeres docentes em uma creche pública carioca, pois a pesquisadora desafiou-se a investigar a própria prática ao ser professora de bebês, problematizando os aspectos inerentes ao cotidiano da Educação Infantil. A pesquisadora reviveu suas memórias e registros ao ser professora de bebês e crianças, utilizando-se dos materiais produzidos (planejamentos, documentos oficiais da SME, cadernos de registro, relatórios avaliativos das crianças, fotografias e o caderno de campo) nos cinco anos em que atuou em uma creche. Sua investigação é orientada pelo paradigma indiciário de Ginzburg (1989) e a sua narrativa foi tecida por meio da seleção de episódios, situações, conversas e tantos outros fragmentos que se tornaram pistas para construir os significados em relação aos saberes e fazeres daqueles que cotidianamente produzem a escola pública.

Para a professora-pesquisadora o cotidiano mostrou-se um espaço tempo rico e potente, o qual precisa ser construindo na perspectiva de um currículo que valorize as múltiplas linguagens dos bebês e crianças e não fragmente as ações de cuidar e educar, considerando o cuidado como dimensão ética e, portanto, educativa.

A pesquisa de Nascimento (2018) foi guiada pelos estudos: da creche como espaço de educação e cuidado de bebês e crianças pequenas; das as múltiplas infâncias que habitam os espaços educativos; das tensões entre o currículo prescrito e o currículo discutido e vivido pelas profissionais que trabalham na creche; das construções de um

coletivo que pense e discuta os fazeres cotidianos; e da atuação docente na creche e a ação pedagógica com crianças de 0 a 3 anos das classes populares.

Então, a pesquisa discutiu questões acerca da função social da creche, apresentando aspectos da história brasileira e do município do Rio de Janeiro, contestando as políticas públicas para a Educação Infantil e o quanto os profissionais da educação estão distantes do conhecimento dos documentos oficiais, assim como ainda são escassos os espaços de formação e reuniões, principalmente aquelas que possibilitem diálogos e trocas de experiências entre os profissionais, para que realmente possam refletir sobre o cotidiano vivido.

Entendo que, as pesquisas ao problematizarem as relações produzidas em diferentes cotidianos de atuação com os bebês se aproximam, e assim percebemos que temos um caminho de luta a ser percorrido no intuito de realmente superar dimensões arraigadas na Educação Infantil, ou seja, será necessário rompermos com práticas curriculares estanques, as quais não constituem uma rede de saberes e fazeres significativos, ao não considerar a diversidade de contextos e subjetividades da Educação Brasileira.

Segundo Nascimento (2018) há diversos "nós" na organização e funcionamento das creches cariocas, pois estão alicerçadas em políticas públicas frágeis e preocupadas com o aumento de números e metas, sem o aumento efetivo da qualidade da educação, uma política pública que propõe uma educação pobre para crianças pobres e se sobrepondo à possibilidade de ação docente autônoma. Nesta perspectiva, o que é considerado "educacional" ou "pedagógico" está atrelado a práticas descontextualizadas e pouco significativas para os bebês e as crianças, a partir de lista de atividades, trabalhinhos das datas comemorativas ou antecipação de processos de escolarização.

É interessante a discussão realizada nesta pesquisa e em tantas outras acerca da dicotomia do cuidar e educar, ao destacar a valorização das atividades em detrimento das ações de alimentação, trocas de fraldas e banhos. Na sua dissertação Nascimento (2018) defendeu como tempo de importância aquele que é vivido em prol das relações afetivas, da observação das ações dos bebês, das interações e brincadeiras e de promoção das experiências sensório-motoras.

Na pesquisa outro fator, em destaque, que aprofunda esta dicotomia é a contratação de dois profissionais para estarem com os bebês, o professor e o auxiliar, o que ocasiona embates e disputas em relação às atribuições e promove a separação entre as dimensões do cuidar e educar. Sabemos o quanto este arranjo relacionado aos

profissionais que atuam com os bebês é presente em grande parte das instituições brasileiras, prejudicando a articulação entre as ações junto aos bebês.

Na Rede Municipal de Rio Claro, há anos vivenciamos o desafio da articulação entre os profissionais nas escolas, em prol de um atendimento aos bebês que não fragmente as ações de cuidar e educar e esteja pautado na coletividade, sem acentuar uma relação hierárquica e de disputa de poder entre os profissionais (agentes educacionais, professores e professoras).

Quando, em 2018, os professores e professoras começaram a trabalhar nos Berçários percebi três movimentos nas escolas municipais: um de acolhimento e construção de parceria; outro que atribuiu a responsabilidade de educar aos professores e professoras e de cuidar as agentes educacionais; e aquele que o professor ou professora sentiu-se isolado, desencorajado a participar e assumir o fazer docente junto aos bebês, pois as decisões e ações estavam centralizadas nas agentes educacionais, profissionais que eram responsáveis pelos bebês nas escolas, e que em sua maioria desenvolvia um bom trabalho, as quais sentiram o espaço ser invadido por professores e professoras.

Assim neste processo, parte das agentes educacionais considerou que o ingresso dos professores e professoras nas turmas de Berçários foi uma forma de valorização do seu trabalho, pois não ficariam tão sobrecarregadas e contariam com um profissional responsável pela organização do trabalho pedagógico. E outra parte se sentiu desvalorizada, pois concebiam que os professores e professoras realizariam o trabalho que já era feito por elas, consideram que suas reivindicações por melhores salários e valorização profissional[34] nunca foram atendidas. Podemos afirmar que a desvalorização do trabalho realizado pelas agentes educacionais na Rede Municipal de Rio Claro é algo inveterado e que atravessa o cotidiano das escolas, e consequentemente o fazer junto aos bebês.

Nesta perspectiva, afirmo que é imprescindível a busca por construir significados e sentidos em relação aos saberes e fazeres produzidos nas escolas, as quais atuam esses

[34] Em 2017 foram organizados na SME grupos de estudos com agentes educacionais com o propósito de elaborar ações que pudessem contribuir para a valorização profissional destas educadoras e após em maio de 2018 foi composta a Comissão de Estudos sobre a Formação e Valorização dos Agentes Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro – SP, com a participação de 24 membros, dentre eles representantes da SME, das Escolas Municipais, do Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal de Rio Claro (SINDMUNI) e da Secretaria de Administração. Após a formação da Comissão encontros quinzenais foram realizados das 15h às 17h na SME, em 2018, e raros encontros em 2019, para que fossem feitos estudos em prol das melhorias nas condições de trabalho dessas profissionais, porém sem ganhos significativos em agosto de 2019 a comissão foi exaurida em meio aos conflitos, angústias, desânimo e descrenças.

educadores, através da desconstrução de um processo histórico na Educação Infantil que desvaloriza as ações de cuidados. É urgente a definição de políticas públicas que possam legitimar a vinculação entre o cuidar e educar, as quais possam favorecer e assegurar condições adequadas de trabalho para os profissionais da educação e garantir o desenvolvimento integral dos bebês.

Já a pesquisa de Dantas (2019) teve como foco a investigação da formação contínua de professoras de bebês em um Centro de Educação Infantil (CEI) em Fortaleza. A pesquisadora apontou seu interesse pela temática devido sua experiência como formadora de professoras e coordenadoras no âmbito da SME e a percepção da necessidade que as profissionais da educação tinham em relação a atuação com os bebês, pois mencionavam a fragilidade de formação inicial a respeito dos bebês. Nesta pesquisa, apresentou-se as perspectivas das professoras acerca da formação contínua nos seus contextos de trabalho, explicitando quais saberes são pertinentes às suas práticas e precisam ser abordados na formação.

Ao realizar a pesquisa nos bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, a partir do recorte temporal de 2009 a 2018, Dantas (2019) realizou o agrupamento de temáticas em relação aos estudos sobre os bebês, e ao utilizar as palavras-chave "bebê" e "formação de professores" encontrou 25 trabalhos, sendo que 02 deles se aproximaram do tema abordado em sua pesquisa. O agrupamento das temáticas apresentou: 07 trabalhos acerca do currículo; 02 em relação as ações dos bebês em contextos coletivos; 01 sobre a representação de professores; 04 a respeito da relação entre professores e bebês; 07 sobre saberes da docência de bebês; 07 de práticas pedagógicas; e somente 01 que abordou a formação contínua de professores de crianças de 0 a 3 anos.

Dantas (2019) utilizou-se de um amplo referencial teórico, de autores e pesquisadores da Infância, em especial aqueles que abordam os bebês, tais como Oliveira-Formosinho (2002, 2009, 2011), Barbosa (2008), Cruz (2005), Ramos (2006), Fochi (2013), Guimarães (2008) e Bondioli e Mantovani (1998), e acerca da formação contínua de professores inspirou-se nos aportes de Tardif (2014), Formosinho (2009), Nóvoa (1995, 2002), Imbernón (2010), Garcia (1999), Alarcão (2015), dentre outros.

A pesquisa foi realizada considerando os pressupostos da abordagem qualitativa e do estudo de caso, a partir da observação participante em diferentes contextos (momentos de planejamento, de encontros pedagógicos previstos no calendário letivo da

SME, ocorridos no próprio CEI; e nas rotinas que envolviam demais aspectos formativos na instituição). Além disso, foram desenvolvidos instrumentos observacionais, como um roteiro, contemplando os aspectos relevantes sobre a formação oferecida as professoras no contexto do CEI e foram realizadas entrevistas narrativas, as quais se caracterizam como ferramentas não estruturadas, com o propósito de aprofundar aspectos específicos, baseados nas histórias de vida das participantes, que nesta pesquisa foram duas professoras e uma coordenadora pedagógica do CEI.

Em relação à formação contínua de professores e professoras, Dantas (2019) salientou que o papel do coordenador pedagógico é amparar o desenvolvimento profissional para a docência com os bebês no contexto da instituição, porém, para os professores e professoras não há intelecção sobre as situações que se configuram como ações formativas, embora haja formação no contexto de atuação docente.

Na instituição pesquisada as professoras esperavam por meio das ações formativas terem o domínio de saberes sobre: parceria e docência compartilhada; desenvolvimento infantil; especificidades dos bebês; organização dos espaços e materiais; outras áreas (psicologia, arquitetura, fonoaudiologia, farmacêuticos, primeiros socorros, etc.); e contação de histórias.

Reitero que a docência compartilhada é um aspecto amplamente problematizado nas pesquisas sobre a docência de bebês, ao ser uma docência que não se caracteriza por um trabalho isolado, mas que requer dos profissionais o compartilhamento dos saberes e fazeres docentes, um desafio para a maioria das escolas de Educação Infantil.

Outro ponto que me chamou atenção foi a contação de histórias, pois nas HTPCs realizadas por mim com os professores e professoras dos Berçários também foi uma temática explicitada, destacando-se as dificuldades que os professores e professoras tinham neste momento, pois assim como uma das professoras participante da pesquisa de Dantas (2019), os professores e professoras gostariam de encontrar estratégias e recursos que facilitassem essa ação, no sentido de que os corpos dos bebês se apresentassem imóveis e atenciosos à fala docente.

Por isso, considero que as formações voltadas para as especificidades dos bebês são tão necessárias, pois não se trata só de aprender estratégias para contar histórias, mas compreender o lugar dos bebês nos espaços institucionais e coletivos. Se acreditamos que os bebês precisam ter, por exemplo, a liberdade de movimentos, como propor que prestem atenção na contação de história?

A pesquisa de Dantas (2019) revelou que as ações formativas no contexto de atuação docente no CEI foram abordadas de forma resumida, não sendo possível apropriar-se de estratégias de acompanhamento docente, já que as temáticas de formações foram generalizadas e não específicas e aprofundadas. A pesquisadora percebeu que em alguns momentos houve a falta de conhecimento da coordenadora pedagógica relacionada a determinadas temáticas, mas isto não impediu a busca por parcerias, que não foram entendidas pelas professoras como formação. A necessidade das professoras apresentou-se como um acompanhamento mais próximo, de observação das ações docentes junto aos bebês e colaboração no planejamento do trabalho pedagógico.

Ao ler o trabalho de Dantas (2019) considero que ao pesquisar um CEI, ela conseguiu se aproximar das reais necessidades daquelas professoras e coordenadora pedagógica, as quais revelaram seus desafios cotidianos perante à docência de bebês, algo que também senti ao estar na escola realizando as HTPIs e observando o trabalho das professoras e da professora coordenadora.

Ainda, emerge em mim, enquanto coordenadora pedagógica e pesquisadora, o quanto o trabalho da coordenação é complexo e amplo, e envolve dimensões não só pedagógicas, mas também administrativas e relacionais, as quais por muitas vezes, nos impedem de estarmos mais próximas dos professores e professoras, além da nossa responsabilidade de estar imersa em um processo constante de estudos relacionados aos conhecimentos produzidos sobre os bebês, crianças, educação, infância, dentre outros.

A pesquisa de Chaves (2020) analisou a formação continuada de professoras que atuam com bebês e crianças bem pequenas, considerando as especificidades das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da creche. A pesquisadora propôs às professoras e diretora a participação em um processo de formação em contexto com o intuito de contribuir com a transformação das práticas pedagógicas que realizavam junto aos bebês e crianças. No primeiro momento, ao aproximar-se da escola a pesquisadora identificou quais eram as principais necessidades formativas do grupo. Participaram da pesquisa 10 professoras e 01 diretora, as quais se envolveram em encontros formativos: estudando temáticas, trocando experiências e planejando o trabalho pedagógico.

A pesquisa apresentou um panorama geral a respeito da formação continuada de professores e professoras a partir das reflexões de autores como Nóvoa (1997), Formosinho (2009) e Imbernón (2010, 2016), e na abordagem dos temas relativos à Educação Infantil, as contribuições de Rocha (1999), Faria (1999), Cruz (1996, 2010), Campos (1994, 2006), Kramer (2008), Oliveira-Formosinho (2000, 2011, 2016, 2018) e

Barbosa (2016), dentre outros autores. Desenvolveu-se a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa, por meio da observação participante e da entrevista semiestruturada (individual e coletiva). A análise dos dados construídos a partir da observação com o uso da Escala de avaliação de ambientes para bebês e crianças pequenas (Escala ITERS – R), instrumento que possibilitou a identificação das principais necessidades formativas a serem resolvidas na creche, sendo a organização do ambiente o tema disparador a ser discutido na formação em contexto, assim como as pedagogias participativas, a escuta da criança e a importância da partilha e construção coletiva no ambiente educacional.

De acordo com a pesquisadora (CHAVES, 2020) a formação em contexto prevê etapas que correspondem a: avaliação/diagnóstico da situação, planejamento, desenvolvimento e avaliação da formação. É uma abordagem formativa que tem como objetivo envolver os professores e professoras em um processo de ações planejadas e desenvolvidas coletivamente a partir das necessidades advindas do contexto de atuação docente, para Oliveira-Formosinho (2001); e Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002), esta abordagem contribui para o processo de desenvolvimento profissional e institucional. De acordo com Oliveira-Formosinho (2016, p. 94):

> A orientação da formação em contexto para a práxis enquanto ação profissional situada, referenciada, ética, complexa requer tomada de decisão, pois exige a conscientização sobre a identidade atual das práticas que a instituição e as salas desenvolvem; a compreensão daquilo que se entende, nessas práticas, como valor; a desconstrução do que é incompatível com a reconceptualização da visão do mundo que progressivamente se está a fazer – por exemplo, as fichas que negam a agência das crianças e dos professores; a avaliação seletiva que cataloga crianças muito pequenas como sabendo ou não sabendo, sendo ou não inteligentes; as interações insensíveis que cortam a autonomia e os poderes das crianças.

Nesse sentido, a formação em contexto requer um professor reflexivo, participativo, observador e crítico, que desenvolve seu trabalho de forma consciente, decorrente de um olhar e uma escuta atenta e sensível às interações que acontecem no cotidiano.

A formação atrelada a pesquisa de Chaves (2020) iniciou-se em maio de 2018, tornando-se mais efetiva a partir de setembro do mesmo ano e finalizou-se em dezembro de 2019, revelando um tempo longo de trabalho formativo, se considerarmos outras propostas de pesquisas no contexto educacional que se dão de forma breve, muitas vezes não considerando as reais necessidades dos professores e professoras.

Durante a formação em contexto na creche, a pesquisadora explicitou que nem todas as professoras tiveram o compromisso com as leituras, discussões, trocas de experiência e assiduidade, ou seja, não foi possível alcançar e sensibilizar a todas, aspecto evidenciado nas pesquisas acerca da formação continuada de professores e professoras, sendo inquietante a preocupação de como mobilizar os docentes para que se envolvam e se desenvolvam profissionalmente e enquanto pessoas e estejam dispostos às mudanças.

Um dado importante apontado na pesquisa foi em relação ao levantamento realizado das produções acerca da formação inicial e continuada de professores e professoras nas bases de dados da ANPEd, do Scielo e da BDTD, considerando o período de 1996 a 2016. Chaves (2020) apontou o relativo crescimento de produções acadêmicas, visto que, constatou que existem 520 publicações abordando a formação inicial e 531 pesquisas que enfocam a formação continuada de professores e professoras. No entanto, destacou que o número de pesquisas com foco na Educação Infantil ainda é relativamente pequeno, posto que apenas 23 publicações foram encontradas abordando a formação inicial, enquanto 80 produções discutem acerca da formação continuada de professores e professoras. E em relação aos trabalhos que se referem a formação docente de bebês e crianças pequenas em creche, somente 04 publicações foram encontradas com ênfase na formação inicial e 06 produções referentes à formação continuada, o que demonstrou um número ainda escasso dessas publicações.

A pesquisa de Lizardo (2020) visou construir junto à 12 docentes de uma creche municipal de São Paulo um processo formativo em contexto voltado para a valorização das práticas de aprendizagens de bebês e crianças pequenas. A pesquisadora buscou por meio de subsídios teóricos e diálogos com as professoras compreender a constituição da docência na creche, sendo que a abordagem de pesquisa foi qualitativa com o uso da metodologia da observação participante e os instrumentos de pesquisa foram: diário de campo e questionário.

Lizardo (2020) propôs quinze encontros formativos para as docentes, com uma hora cada encontro, que foram organizados por módulos que contemplaram: teoria, planejamento e reflexão, inspirada em uma formação continuada a partir dos pressupostos de Schön (1989, 1982) em um processo de reflexão-ação-reflexão, no intuito que as professoras olhassem para suas práticas cotidianas sob o viés da intencionalidade pedagógica e aprendizagem dos bebês e crianças.

No diálogo com autores como Sacristàn (2000), Kishimoto (1986), Kramer (2005), Oliveira (2011), Formosinho (2007) e Pinazza (2014) a pesquisadora apresentou

conceitos acerca da formação docente, enfatizando a Educação Infantil e a importância da formação em contexto. Nesta perspectiva, elucidou a formação como processo de mudança em prol do desenvolvimento profissional, que segundo Garcia (1999) envolve diferentes dimensões, tais como: conhecimento de si; conhecimento de novas estratégias; conhecimento sobre o objeto de ensino; inovação curricular; desenvolvimento do contexto que está inserido; e compromisso com a construção do conhecimento. Outros autores apontados foram Imbérnon (2015), Freire (1996), Pimenta (2012) e Tardif (2014), os quais defendem uma formação não transmissiva, considerando os saberes da experiência.

Ao preconizar um processo formativo que interrogou o contexto, Lizardo (2020) explicitou um panorama sobre o currículo na Educação Infantil, destacando documentos do município de São Paulo e a BNCC, e indagando as especificidades do trabalho na creche. A partir disso, ela caracterizou como eixos centrais das práticas das professoras: a expressividade, a liberdade, as brincadeiras, o estímulo sensorial e o cognitivo. Assim, para a pesquisadora o currículo ultrapassa meros objetivos e constituem-se práticas cotidianas, sendo possível perceber a presença da intencionalidade pedagógica, quando as professoras reconhecem suas práticas nas teorias e se reconhecem professoras pelo seu conhecimento pedagógico e pelo seu interesse de buscar respostas aos dilemas do cotidiano. De acordo com a pesquisadora:

> Logo, pensar numa formação específica para os professores de creche, valorizando as especificidades da faixa etária atendida nesse segmento, e dentro do contexto que estão inseridos, com suas problemáticas, seus incômodos e insatisfações, foi notado que promove reflexões ricas acerca da teoria e a prática docente, para além das dicotomias existentes como de que a teoria e a prática são distantes, na verdade, a prática necessita de uma base epistemológica para ser fundamentada (LIZARDO, 2020, p.103-104).

Em sua pesquisa Lizardo (2020) preocupou-se em valorizar a ação docente na creche, apostando em um processo formativo que questiona o cotidiano das professoras e as coloca diante de um percurso reflexivo com base em autores que estudam a Educação Infantil. Para a pesquisadora a formação revelou-se como espécie de mentoria, a partir da necessidade de reflexão acerca dos contextos. E ao realizar a pesquisa percebeu que a creche é um espaço rico, potencializador dos sujeitos e da ressignificação das aprendizagens, pois nele se dá um processo dialógico de oportunidades para os sujeitos construírem seus conhecimentos a partir da intervenção/intenção pedagógica. Assim, o

docente somente utiliza alguma metodologia em suas práticas, se lhe fizer sentido em um processo de inovação e produção de resultados.

Do mesmo modo, como as outras pesquisadoras aqui apresentadas, Lizardo (2020) faz o levantamento acerca dos trabalhos publicados em revistas na plataforma REDALYC (Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe) e de dissertações e teses na plataforma RCAAP (Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal), usando o recorte de 2015 a 2018. Com o descritor "professor de creche", encontra 07 trabalhos publicados em revistas e como descritor "currículo para bebês" apenas 01. Em relação a teses e dissertações com o descritor "professor de creche" 03 pesquisas, e usando o descritor "currículo para bebês" apenas 01 pesquisa, e com o descritor "prática pedagógica e creche" 05 pesquisas.

Nesta perspectiva, novamente constatamos a baixa produção acadêmica a respeito de temáticas que abordam o fazer docente com os bebês, e por isso se torna primordial as pesquisas que investigam o trabalho nos Berçários no contexto da escola pública, ao problematizar e refletir acerca do vivido.

Ainda estão presentes no cotidiano educacional os desafios em relação à: articulação cuidar e educar; parceria e coletividade entre as profissionais que atuam junto aos bebês; construção de relações afetivas e o vínculo; compreensão do que são "atividades" para bebês; valorização dos profissionais que atuam na Educação Infantil; dentre outras dificuldades sedentas de políticas públicas que priorizem a Educação.

5. O COTIDIANO DOS BERÇÁRIOS E A CONSTITUIÇÃO DO FAZER DOCENTE

Ao iniciar o processo formativo na escola, por meio das HTPIs[35], primeiramente atentei-me a conhecer parte do trabalho que as professoras Sandra e Rose[36] realizavam junto aos bebês, e para isso fiz a leitura dos seus diários de bordo, os quais são elaborados contendo os planejamentos e os registros semanais.

Nessa leitura considerei que o fazer docente inicia-se com o planejamento do trabalho pedagógico, sendo que a sua organização revela as concepções e a postura do professor e professora, pois é o momento de refletir o que é importante oferecer ao outro em um contexto educativo. Então, cabe ao docente compreender a intencionalidade do seu fazer, que na Educação Infantil precisa abranger propostas coerentes à articulação do conhecimento e das experiências cotidianas, a inter-relação entre cuidar e educar e a construção de relações e vínculos afetivos como essenciais para o desenvolvimento humano.

5.1- Leitura dos diários de bordo: encontro com a escrita das professoras

A leitura dos diários de bordo das professoras Sandra e Rose foi realizado na segunda vez que estive na escola, e como ainda era início do ano letivo, o planejamento e os registros semanais das professoras comunicavam o trabalho realizado nos meses de fevereiro e março, apontando os momentos vivenciados pelos bebês na escola e as informações referentes ao período de acolhimento e adaptação.

---

[35] No apêndice VI consta o cronograma dos encontros das HTPIs realizadas em 2019 na escola.

[36] O critério da escolha do acompanhamento do fazer docente das professoras Sandra e Rose foi motivado primeiro, pela assiduidade nos encontros das HTPCs em 2018, as professoras não tinham nenhuma ausência; segundo, a participação nos encontros da professora coordenadora da escola em que Sandra e Rose trabalhavam, a qual se envolveu nas experiências cotidianas junto às professoras, a partir das propostas das HTPCs de 2018; e terceiro os relatos de experiências e as reflexões apresentadas pelas professoras nas HTPCs. Chamou-me a atenção a participação e o envolvimento das professoras tanto nas formações, como na escola com o fazer docente, a vontade de aprender, fazer o melhor e o interesse de entender as ações dos bebês e seu desenvolvimento, considerando esses apontamentos aproximei-me delas e da escola. Em 2019, Sandra tinha 42 anos de idade, 05 anos de experiência docente, experiência vivida somente na Rede Municipal de Rio Claro, sendo seu segundo ano de trabalho junto aos bebês, Sandra é licenciada em Pedagogia, desde 2013, e possui pós-graduação em Alfabetização e Letratamento (2015) e Gestão Escolar (2017). Rose, em 2019, tinha 47 anos de idade, e estava trabalhando como professora desde 2018, assim como Sandra, era seu segundo ano no Berçário, pois ambas ingressaram no magistério, na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro em 2018, porém, Rose atuou em diferentes funções, por 25 anos, no mesmo município, sendo monitora de creche, coordenadora do Projeto Presença Esperança, e como auxiliar de dirigente de creche, tendo ampla experiência junto aos bebês. Formou-se em Licenciatura em Pedagogia em 2010, e realizou pós-graduação em Ética, Valores e Cidadania em 2011 e 2012.

Foto 3 – Diários de Bordo das Professoras

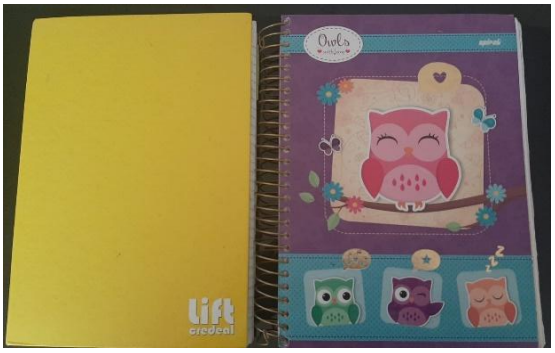


Foto 4 – Diário de Bordo Professora Sandra

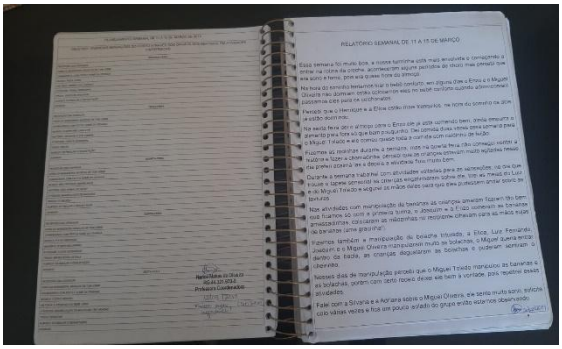


Foto 5 – Diário de Bordo Professora Rose

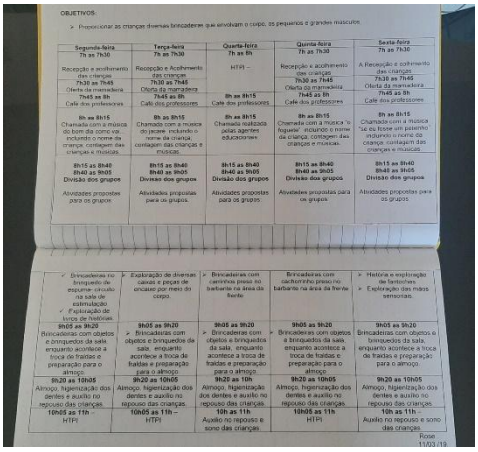
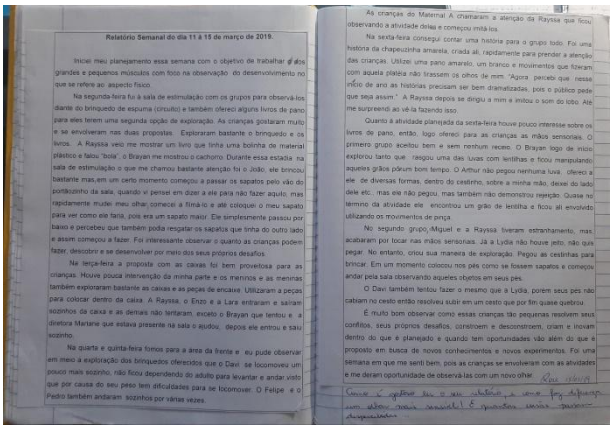


Foto 6 – Diário de Bordo Professora Rose Registro

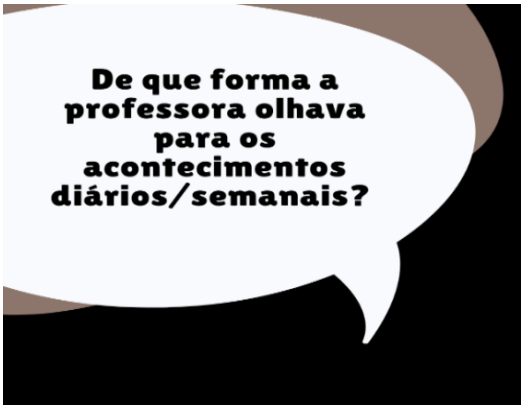


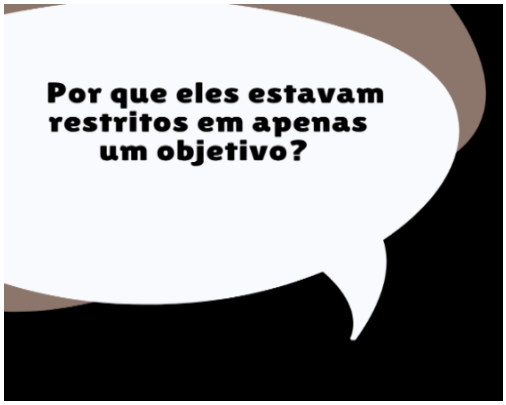
Fonte: acervo próprio (2019)

Os planejamentos semanais das professoras organizavam-se com alguns elementos distintos, porém ambos contemplavam: objetivos, acolhimento, hora do leite, chamadinha, contação de história, cantar música, atividade, troca de fralda/higiene, almoço e sono. No âmbito geral, as ações diárias junto aos bebês eram elencadas a partir de uma sequência rotineira e linear, no Berçário I não era apontado horários para cada momento, já no Berçário II sim.

Ao estar em contato com os diários de bordo e observar os planejamentos semanais percebi que a professora Sandra, do Berçário I, mencionava apenas um objetivo[37] a ser trabalhado semanalmente, ligado aos aspectos cognitivos e físicos, porém ao ler seus registros outros objetivos estavam presentes, ou seja, o vivido diariamente era permeado por outros objetivos não registrados. Assim, indaguei-me:

[37] Reitero que na Educação Infantil, do município de Rio Claro/SP, o planejamento é elaborado a partir dos objetivos dos aspectos de desenvolvimento: social, afetivo, físico e intelectual, mencionados no documento Orientação Curricular da Educação Infantil, de 2016.





Naquele momento, interessava-me aproximar da percepção da professora Sandra sobre o cotidiano que vivenciava com os bebês e dos sentidos dados aos objetivos, já que ela focava apenas em um.

Na dimensão do trabalho com os bebês, no caso da Rede Municipal de Rio Claro, pautado nos objetivos dos aspectos de desenvolvimento, seria imprescindível a ampliação do olhar para as ações dos bebês de modo a relacionar seu desenvolvimento a estes aspectos (sociais, afetivos, físicos e cognitivos), não no sentido de classificar se os bebês alcançaram ou não tal objetivo, ou ainda de esperar que todos se desenvolvam da mesma maneira, mas sim de valorizar um trabalho planejado intencionalmente, com o foco no desenvolvimento integral dos bebês, a partir da valorização das múltiplas dimensões cotidianas que envolvem o desenvolvimento humano. Deste modo, a intencionalidade não se restringe à um desenvolvimento fragmentado ou com ênfase em aspectos físicos ou cognitivos, mas potencializa o olhar para o lugar dos bebês em um contexto social.

Uma perspectiva que não busca um bebê idealizado e uma turma homogênea, até mesmo porque nas turmas dos Berçários as diferenças nos processos de desenvolvimento dos bebês são bem visíveis, e que não almeja conduzir os bebês ao alcance dos objetivos e apague suas singularidades, a partir de uma visão adultocêntrica, mas pontuar objetivos que possam apoiar o fazer docente sem restringir as ações dos bebês. Isto, para não limitar as ações dos bebês e nem o fazer docente, pois quando o professor ou a professora prioriza um único objetivo em detrimento de tantos outros que emergem durante as experiências dos bebês, limita-se a aprendizagem e o desenvolvimento, ao determinar até onde os bebês podem ir.

Outro ponto que também pode limitar as ações dos bebês é apresentar no planejamento o momento da atividade considerada como pedagógica, pois ao focar o

fazer docente na atividade como viés pedagógico, revelamos uma concepção reprodutivista de escola, na qual a preocupação do professor ou professora é preparar e executar atividades. Na Educação Infantil, principalmente nos Berçários, quando nos referimos a preparação e execução de atividades, como momento específico do fazer docente, assumimos uma postura, na qual os outros momentos inerentes a vida diária, não são relevantes na escola, e assim deixamos de nos preocupar com a inteireza no desenvolvimento dos bebês e fragmentamos as ações de cuidar e educar.

Preocupar-se com a inteireza dos bebês, é problematizar o que são atividades nos Berçários e lançar-se à um percurso de valorização das narrativas da vida cotidiana no contexto educativo para que o dia a dia, o fazer docente não se limita a apenas um objetivo e uma atividade.

Ao ler os registros semanais da professora Sandra, observei a ação cuidadosa que possuía com os bebês e a admiração e respeito pela parceria estabelecida com as agentes educacionais. Seu registro era descritivo e em alguns momentos ela arriscava-se a dialogar consigo mesma e com a professora coordenadora, expondo seus sentimentos, sensações, satisfações e angústias. Já a professora coordenadora por meio da escrita no próprio diário de bordo da professora fazia uma breve devolutiva da semana e citava trechos de livros/frases de autores.

No início, os registros semanais da professora Sandra apresentavam poucas reflexões sobre o seu fazer docente. Diante disto, o desafio foi a ampliação dos olhares sobre os acontecimentos diários e as diversas experiências que transbordam no seu cotidiano junto aos bebês. Eu sentia que era necessário a professora dar maior visibilidade ao que realizava no Berçário I.

A professora Rose, do Berçário II, em seu planejamento semanal apresentava de dois a três objetivos, ligados aos aspectos físicos, cognitivos e sociais. Na organização das atividades, enfatizava as brincadeiras e exploração com os objetos, e para a realização destes momentos dividia os bebês em dois grupos, que se revezavam (primeiro, um grupo permanecia com ela e outro com as agentes educacionais, e depois trocavam), de forma a ocuparem espaços distintos com propostas diferentes, com o intuito das educadoras estarem mais presentes e atentas às ações dos bebês.

No registro reflexivo semanal a professora revelava um olhar sensível para os bebês e preocupação com a construção de vínculos e o bem-estar no período da adaptação, mencionava as trocas de olhares entre ela e os bebês, a sua participação nos momentos de cuidados da saúde e higiene dos bebês, destacava o envolvimento das agentes

educacionais nas propostas de atividades e apontava o interesse dos bebês. Percebi o quanto a professora incentivava a criação dos bebês nas brincadeiras e na exploração dos materiais, como por exemplo, fazer os baldes e folhas de instrumentos musicais e explorar o corpo todo com tintas e melecas, não somente com as mãos e os pés.

No seu registro no diário de bordo percebi que a comunicação consigo mesma e com a professora coordenadora era mais presente, ela escrevia para professora coordenadora, fazia alguns apontamentos e questionamentos, os quais a professora coordenadora respondia ou pedia para aguardar para conversarem na HTPI.

Outra percepção ao ler o diário de bordo da professora é que ela se cobrava em relação ao desenvolvimento de um bom trabalho, apontando o que deu certo e o que não foi satisfatório para ela, quando os bebês não realizavam a proposta conforme o esperado. Dentre essas atividades não satisfatórias, estão aquelas que não correspondiam diretamente as necessidades da faixa etária e envolviam materiais com folhas A3 e restrito movimento do corpo. Ao longo do percurso formativo que vivenciamos busquei em nossos diálogos aproximar-me da professora Rose para compreender o que seria algo satisfatório, tanto para ela como para os bebês, e juntas descobrirmos algumas possibilidades satisfatórias de estar com os bebês.

A minha percepção sobre os diários de bordo das professoras foi apresentada para elas em HTPI, no dia 02 de julho de 2019, de forma que pudéssemos dialogar sobre os planejamentos e os registros semanais. Nesse dia, as professoras mostraram-se ansiosas e estávamos acompanhadas da professora coordenadora e da diretora.

Então como já mencionado, o primeiro apontamento que fiz se referiu a colocar no planejamento semanal apenas um objetivo a ser trabalhado com o Berçário I, e tanto a professora Sandra, como a professora coordenadora Hérica justificaram que sempre foi assim, pois os bebês ainda são bem pequenos e que para acompanhar o ritmo deles não eram previstos mais de um objetivo ou mais de uma atividade, porém disseram perceber que há outros objetivos envolvidos nas práticas diárias.

Eu disse que realmente precisávamos estar atentas em relação aos ritmos dos bebês, não sendo necessário elencar vários objetivos, mas que ao ler os registros semanais da professora Sandra, observei a riqueza do seu cotidiano junto aos bebês, e o quanto o seu fazer e as ações dos bebês extrapolavam os objetivos previstos. Ao considerar o planejamento e a justificativa dada pela professora e professora coordenadora poderíamos até inferir que o olhar de ambas para os bebês era reducionista, mas pelo contrário, elas

tinham uma atenção cuidadosa referente aos bebês e acreditavam nas suas potencialidades, algo que ao longo deste trabalho iremos perceber.

No encontro, a professora Sandra comentou sobre currículo oculto, destacando que professores e professoras trabalham outros objetivos para além daqueles apresentados em seus planejamentos, neste momento não me atentei ao currículo oculto, mas sim ao currículo emergente, como aponta a abordagem de Reggio Emilia (EDWARDS; GANDIM; FORMAN, 1999), sendo que em dois dos nossos encontros em HTPI, nos dias 27 de agosto e 10 de setembro de 2019, realizamos a leitura e a discussão deste texto.

Quando realizamos a leitura dialogada[38] do texto O currículo emergente e o construtivismo social, de Carlina Rinaldi, capítulo 5, do livro As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância, pudemos pensar na organização do trabalho em relação aos objetivos que para esta abordagem são flexíveis, ao dar abertura de planejar conforme as hipóteses elaboradas pelos professores e professoras acerca do desenvolvimento dos bebês e das crianças, não limitando as ações dos educandos perante suas experiências e valorizando aquilo que acontece para além do esperado. Assim, Rinaldi (1999), destaca que,

> Nos últimos anos, educadores italianos têm sido envolvidos em um debate sobre o planejamento do currículo e atividades com crianças com menos de seis anos de idade. Dois pontos-de-vista contrastantes têm sido enunciados. O primeiro define o planejamento como um método de trabalho que estabelece de antemão objetivos educacionais gerais, juntamente com objetivos específicos para cada atividade. O segundo define o planejamento como um método de trabalho no qual os professores apresentam objetivos educacionais gerais, mas não formulam objetivos específicos para cada projeto ou cada atividade de antemão. Em vez disso, formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer, com base em seu conhecimento das crianças e das experiências anteriores. Juntamente com essas hipóteses, formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projeto, bem como aqueles que os professores inferem e trazem à baila à medida que o trabalho avança. Este segundo tipo de planejamento é chamado por nós de "currículo emergente" (RINALDI, 1999, p.113).

Inspirar-se no currículo emergente e na proposta dos objetivos flexíveis traria para nós a dimensão de que os bebês interessados em explorar e descobrir o mundo, agem de modo a extrapolar os objetivos pontuados no planejamento, cabendo ao professor e

[38] A leitura dialogada consistiu na leitura do texto por partes ou parágrafos, de modo que após a leitura dos trechos pudéssemos comentar, fazer inferências e articulações com as nossas experiências já vivenciadas.

professora observar atentamente as ações dos bebês para elaborar suas hipóteses neste processo de investigativo.

Iniciei o trabalho formativo na escola com a perspectiva de aproximar-me do cotidiano vivenciado pelas professoras e bebês, e assim considerando que o diário de bordo, como instrumento de planejamento e registro do fazer docente pode apresentar a forma como concebemos o que é ser professor e professora, o que é educar e quem são os educandos.

Os planejamentos semanais no diário de bordo das professoras eram realizados de modo linear e por dias da semana, com a pretensão de garantir a organização do fazer docente, e consequentemente a organização do cotidiano educacional. Alguns registros eram apenas descritivos e outros ousavam refletir acerca dos acontecimentos junto aos bebês. Mas ao estar com as professoras e suas turmas e ao ouvi-las nas HTPIs era visível que apenas uma parte ínfima da dimensão do vivido era revelada em suas escritas. Assim, se os registros das professoras fossem ampliados, eles estariam mais alinhados a comunicar o cotidiano e documentar o vivido, como forma de mostrar o interesse e a curiosidade dos bebês, e deste modo, descobrir e produzir saberes acerca do fazer docente.

Segundo Rinaldi (2014, p.268) documentar é, "(...) a prática de deixar traços sobre os quais se possa refletir, pensar, e também uma prática que dá voz aos verdadeiros protagonistas e confere um significado maior à "pesquisa", à "reflexão pedagógica" e aos "pesquisadores pedagógicos".

Para Ostetto (2017) ao registrar o professor qualifica o seu fazer educativo e integra o processo da formação docente, construindo-se como espaço legítimo de construção de autorias, ao reafirmar o papel do educador como autor e narrador, comunicando através de palavras o seu fazer e traduzindo sua experiência como expressão do vivido. Assim,

> Ao escrever sobre o cotidiano vivido com as crianças, o professor cria espaço para refletir sobre seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planejado, redefinindo passos ou reafirmando o caminhar. O exercício do registro diário oportuniza, de maneira ímpar, a articulação entre aspectos teóricos e práticos implicados na ação docente, entre conquistas realizadas e desafios mapeados, entre o projetado e o concretizado. Sobretudo: ao registrarem e refletirem sobre o conteúdo registrado, professoras e professores, apropriando-se de sua história, ensaiam autoria (OSTETTO, 2017, p.16).

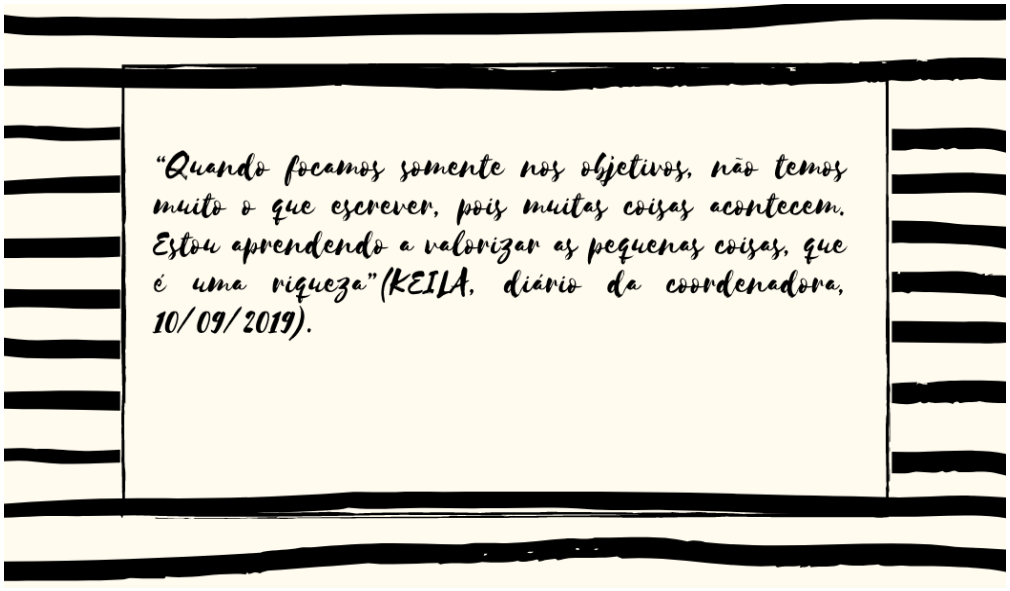
Em diálogo com Ostetto (2017), a partir da leitura de suas compreensões e concordando que registrar é escrever sobre si e sua prática, ao tecer memórias da experiência, para um processo de narrar, analisar e refletir, eu acreditava e acredito que registrar é materializar o vivido e valorizar nosso processo profissional e formativo.

A partir da pesquisa de mestrado (PINTO, 2016), ao analisar os desdobramentos das minhas escritas, enquanto professora coordenadora, e das professoras em nosso percurso de formação, eu compreendi o quanto,

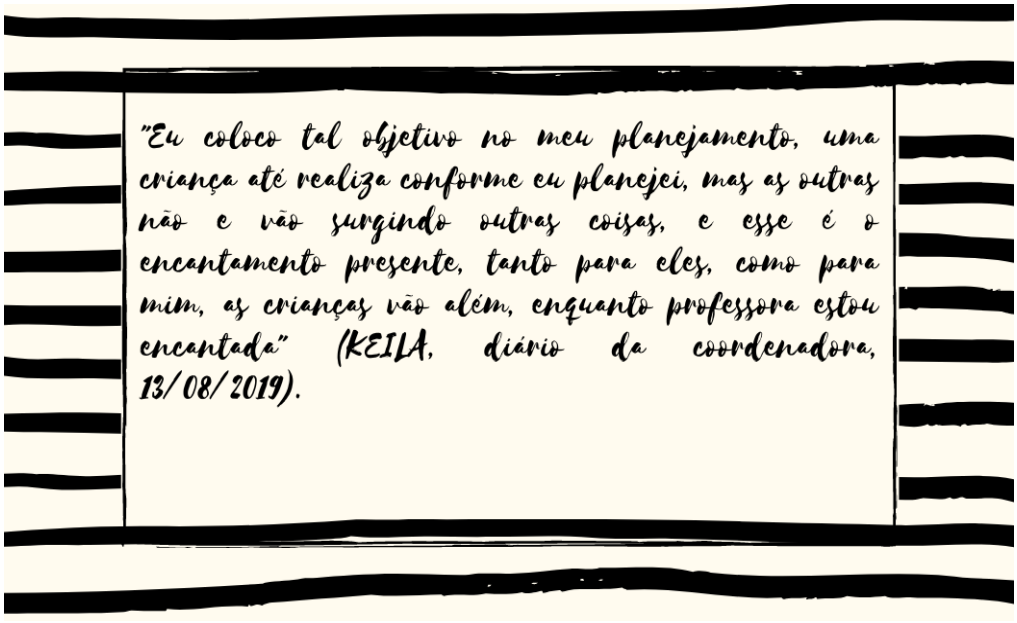
> As escritas favoreceram o pensar a respeito de nós mesmos e da construção das nossas trajetórias de vida, enquanto educadoras, dessa forma, as escritas ancoraram as nossas escolhas e guiaram as nossas ações, nos possibilitando desenvolvimento profissional e pessoal, ao revelar-se como uma prática que 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 (PINTO, 2016, p.146).

Então, ao realizar a leitura dos diários de bordo das professoras Sandra e Rose, e ao dialogar acerca dos seus registros, estimei também ampliar o entendimento sobre o diário de bordo, ao redimensionar o planejamento semanal e o registro reflexivo por meio de uma prática que como apontado, evoca a memória, os pensamentos, a reflexão e a sistematização das ideias e dos saberes, o ensejo de dizer o que sentimos e pensamos. Um registro pedagógico marcado pela qualidade do diálogo, e consequentemente da escuta.

Ao estarmos em processo formativo na escola, as professoras foram apropriando-se de algumas dimensões do registro reflexivo, ousando olhar para além dos objetivos mencionados no planejamento, como podemos perceber no registro feito por mim, a partir da fala da professora Rose:



Então, o registro ampliou-se em um processo que para além de considerar objetivos, intensificou a escuta dos bebês, ao conduzir a infinitude de experiências ao estar com os bebês. Os objetivos eram apontados nos planejamentos, mas outras possibilidades iam surgindo e os encantamentos eram vivenciados, conforme mencionou a professora Rose na HTPI, e que por mim foi registrado:



O encantamento produzido na professora Rose propiciou que ela ampliasse seu olhar e escuta para os bebês, ao mobilizar sentidos outros no fazer docente, o qual difere da postura de direcionar, conduzir, controlar ou determinar as ações dos bebês. Deste modo, ela foi acolhendo os interesses e desejos dos bebês e o seu fazer foi constituindo-

se satisfatório, tanto para ela, como para os bebês. Porém, mobilizar sentidos outros no fazer docente foi um conflituoso percurso, o qual continuaremos a apresentar e problematizar.

5.2- O fazer docente com bebês: percepções sobre as atividades permanentes na rotina.

Além de planejar os objetivos, as professoras planejavam as atividades permanentes[39], as quais eram desenvolvidas diariamente, sendo elas: chamada, contação de histórias e músicas. Estas atividades eram vistas como estratégias que garantiam a criação de uma rotina, possibilitando a ampliação do repertório dos bebês, principalmente no desenvolvimento dos objetivos articulados à linguagem oral e escrita.

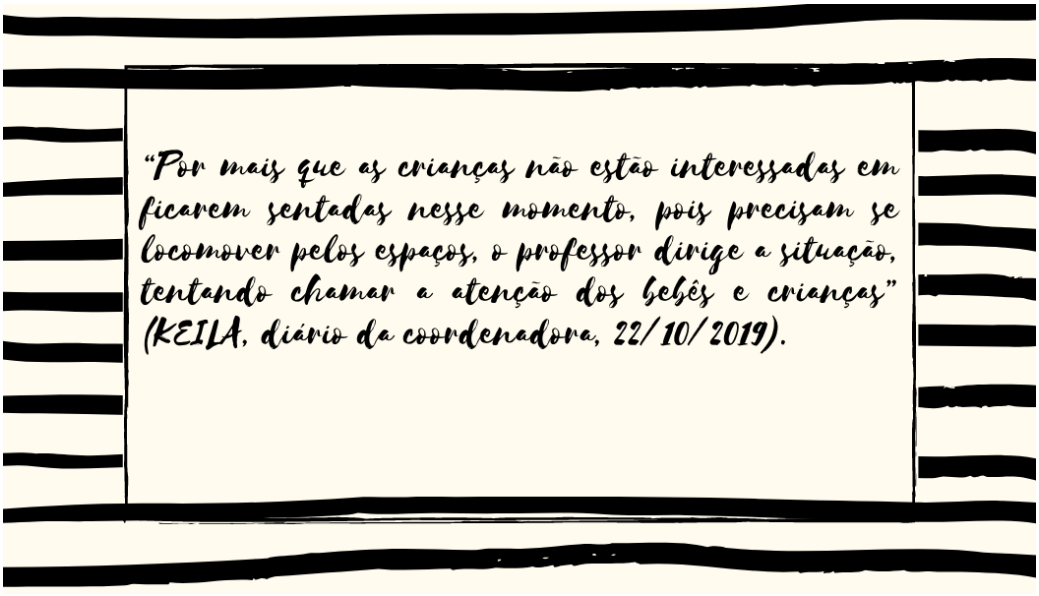
Quando dialogamos acerca das atividades permanentes, as professoras Sandra e Rose salientaram que estas atividades estavam previstas no planejamento e eram organizadas de modo lúdico com propostas que despertassem o interesse dos bebês. Ainda, a professora Rose ressaltou que fica bem à vontade para realização das atividades permanentes, pois se houver necessidade de mudança a faz com tranquilidade. A professora Sandra concordou dizendo da não rigidez da rotina, mas confessou que se cansa de fazer a chamadinha todos os dias, por exemplo.

Era possível perceber a preocupação das professoras em trazer sensibilidade ao trabalho que realizavam, para que o mesmo não se tornasse rígido, acelerado e automático, buscavam um fazer significativo para os bebês e para elas próprias. Quando dialogávamos era visível o receio que elas tinham de errar, de sentirem-se inseguras e insatisfeitas, e de não se envolverem como um todo com os bebês.

Como as atividades permanentes são direcionadas pelos professores e professoras, e intentam a atenção dos bebês, podemos agrupá-las junto às atividades dirigidas. As atividades permanentes estão presentes na Educação Infantil, como pertencentes à rotina diária e para os professores e professoras de bebês revelam-se como um desafio, pois dificilmente os bebês permanecem parados ou sentados, pois sabemos que a maior

[39] A nomenclatura atividades permanentes é uma herança do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), e de acordo com o Referencial estas atividades "respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância" (p. 55). São atividades realizadas com frequência regular e contemplam roda de história, roda de conversa, músicas, dentre outras atividades.

necessidade deles é o movimento e a exploração. Registrei a partir dos nossos diálogos, uma fala da professora Rose relacionada ao momento da chamada.



5.2.1 - A chamada: uma atividade/experiência adequada aos bebês?

Para problematizarmos a fala da professora Rose, irei narrar uma cena, observada e registrada por mim ao estar com a professora Sandra e os bebês do Berçário I.

No momento da chamada com os bebês, a professora tem em suas mãos várias plaquinhas de papel cartão em formato de peixe, com as fotos e nomes dos bebês, quando ela retirou de uma caixa esses peixinhos, alguns bebês já foram em sua direção, ela se sentou e foi aguardando que eles chegassem, alguns andando e outros engatinhando, eles pareciam bem interessados nos peixinhos. Após, quando a maioria estava próxima da professora a chamada foi iniciada, ela foi apresentando os peixinhos, dizendo o nome e mostrando as fotos dos bebês. A sensação que tive foi que os bebês quando viram os peixinhos sabiam da necessidade de se aproximarem para participarem daquele momento. Questionei-me: esta "atividade" seria adequada para os bebês? Acho que não! Mas após, fiquei com dúvidas, quando percebi que foi leve e tranquilo, sem a professora impor a presença deles, pois, naturalmente a maioria dos bebês foi até ela. Quando viram os peixinhos, os bebês pareciam interessados e não condicionados a vivenciar esse momento da rotina educacional. Mesmo sendo uma chamada que se repetia todos os dias, tinha algo que encantava os bebês, acredito que as fotos, pois eles pegavam seus peixinhos e

ficavam admirando, alguns depois saiam de perto da professora e levavam os peixinhos juntos. Uma estratégia que chamava a atenção e parecia cumprir o objetivo da proposta realizada pela professora, o de reconhecer a si próprio e o outro, já que alguns bebês também mostravam o seu peixinho para outros bebês.

Reitero que foi interessante a postura da professora Sandra em não exigir que os bebês ficassem próximos dela e sentados no momento da chamada, assim, sua postura foi sensível na medida em que, ao realizar essa atividade permanente, presente na rotina diária da escola, ela não impôs a participação dos bebês. O que pareceu chamar a atenção dos bebês foi o recurso utilizado, os peixinhos com suas fotos, então, provavelmente o interesse foi por este objeto.

Considero sim, um avanço a professora Sandra não se pautar na participação passiva dos bebês a qualquer custo, por meio do controle ou do receio de danificar os peixinhos, por exemplo. No entanto, é necessário ampliarmos os diálogos acerca de compreender o lugar dos bebês na escola, pois se acreditamos na potencialidade dos bebês em movimentarem e explorarem o ambiente, questiono como ainda organizamos propostas, as quais exigem corpos parados e a atenção, de acordo com a perspectiva do adulto. Portanto, precisamos refletir quais as experiências estamos propondo para os bebês nas instituições coletivas.

A chamada, como atividade permanente na rotina diária dificilmente fará sentido para os bebês, mas ao apresentar essa cena, vivenciada no Berçário I, temos que considerar, que um passo foi dado em relação à postura da professora, ao trazer leveza a esse momento. Com essa afirmação não estou defendendo as atividades permanentes, estou aqui problematizando para que possamos refletir acerca da presença dessas atividades nos Berçários, entretanto, tenho que mencionar que na ação da professora Sandra, ela se preocupou em estabelecer uma relação afetiva com os bebês, em organizar o espaço para o movimento e ação dos bebês (enquanto ocorria a chamada), e ela foi cuidadosa em não interromper bruscamente os bebês de algo que estavam realizando com empenho, de forma que dois bebês continuaram a explorar outros espaços na sala.

Em outro dia que estive na turma do Berçário I, constatei novamente os bebês no momento da chamada. Eu estava junto a eles como objeto de exploração e espectadora de suas ações, e abaixo narro a cena, registrada a partir de minha memória sobre este dia.

Adentrei a escola, por volta das 07h30, fui até a turma do Berçário I, os bebês já estavam na sala, alguns com suas mamadeiras, outros tomando leite no copo, aqueles que terminavam de beber o leite, começavam a explorar os brinquedos e objetos que estavam no chão ou nas paredes. Onze bebês ocupavam aquele espaço de maneira diversa, quando me sentei no chão me tornei também objeto de exploração, Alex mexia no meu cabelo e brincos, passava a mão no meu rosto e braços, sorria e repetia seus movimentos, até que trouxe um chocalho, ofereceu-me o instrumento, eu segurei e antes que eu chacoalhasse, ele pegou de volta, rolou o chocalho no chão e após escondeu em uma caixa. Durante todo esse percurso repleto de ações potentes, Alex mirava seus olhos em mim e sorria. Pegou novamente o chocalho ofereceu-me, mas não entregou, saiu atrás de uma bolinha que estava rolando, deixando o chocalho no chão, fez um movimento rápido de pegar e soltar a bolinha e bateu palmas.

Por alguns instantes, deixei de ser o interesse de Alex e passei a ser desejo do Tiago. Ele sentou-se em meu colo e ficou observando o que os outros bebês estavam fazendo, logo chegou Alex mostrando não estar satisfeito ao ver Tiago no meu colo, mas uma música começou a ser cantada e os olhinhos dos bebês brilharam ao ver peixinhos coloridos de papelão. Tiago continuou no meu colo, enquanto dois bebês engatinhavam pela sala e outros oito estão próximos das educadoras esperando pelos seus peixinhos. Estava eu capturada pelas ações dos bebês e pela delicadeza que afagava aquele momento, educadoras com ações sutis, olhares incentivadores e palavras calmas. Cada bebê vivia o seu momento e eu paralisada, experienciava a alegria de estar com bebês e de senti-los próximos.

Eu continuava a perceber a leveza presente nas propostas cotidianas da professora Sandra, pois parecia ser prazeroso para os bebês estarem ao seu lado. Saliento novamente, que nos dois momentos observados por mim, não houve a necessidade de trazer os bebês para próximo das educadoras, pois por si só, a maioria deles se aproximaram. Lembro-me que em um dos encontros de HTPI, a professora disse o quanto estava feliz com a participação dos bebês nos momentos da chamada, da contação de histórias e de músicas. Apresento a seguir o registro da professora em relação a participação dos bebês e fotos do momento de contação de histórias.

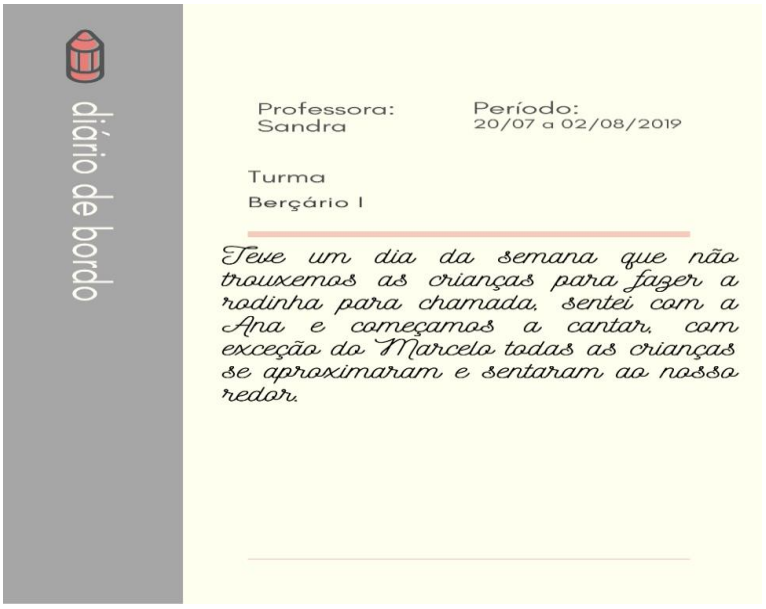
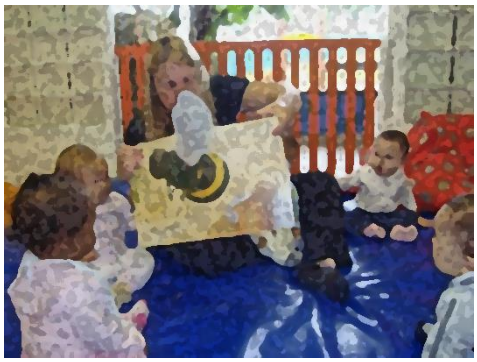


Foto 7 – Contar histórias: interesse pelo livro



Foto 8 – Contar histórias: a abelha



Fonte: acervo Professora Sandra (2019)

Mesmo diante da leveza, continuavam presentes em mim inquietações em relação ao interesse dos bebês nas atividades permanentes, pois considerava também que rapidamente eles poderiam ser capturados pela rotina educacional. Porém, nas cenas presenciadas por mim, os bebês tiveram a possibilidade de escolha: aproximar-se das educadoras e participar do momento, ou permanecer realizando aquilo que estavam fazendo em outros espaços da sala. Assim, concordo com Ortiz e Carvalho (2012) quando alertam que:

> Forçar os bebês a ficarem sentados quietos numa roda para ouvir uma história é inadequado, pois sabemos que usar o corpo em movimento é uma das formas que as crianças pequenas têm de aprender. Ouvir histórias é um direito que elas têm, não um dever! Portanto, narrar histórias com ou sem livro é dever do professor e permitir que os bebês circulem enquanto ouvem a narração também o é! (Ortiz; Carvalho, 2012, p. 87).

Para as autoras submeter os bebês a uma rotina escolarizada e sem significado, apenas com tarefas a serem cumpridas, onde todos fazem tudo ao mesmo tempo, não é conveniente (ORTIZ; CARVALHO, 2012). Então, o professor ou professora ao desenvolver suas atribuições possibilita que os bebês se sintam com liberdade em suas ações, mas sem abandoná-los, ao permitir diferentes vivências no contexto educativo, não se eximindo do seu dever de organizar os espaços, observar as ações e ampliar as relações e interações.

As vivências oportunizadas na escola influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento de forma singular, cada um tem a sua experiência, por isso, não há a necessidade de querer, que todos façam do mesmo modo e ao mesmo tempo. O importante é sensibilizarmo-nos, de forma a potencializar as ações, expandindo e diversificando os espaços, os objetos, os brinquedos, com experiências que envolvam as diferentes linguagens, os sons, as sensações, enfim tudo que desperte o interesse e a curiosidade dos bebês, e o sentimento de ser valorizado ao vivenciar um ambiente vivo, transformador e contínuo, o qual envolve interação e liberdade.

A rotina enquanto continuidade da vida ressalta uma organização que compreende as necessidades e interesses dos bebês, não pautadas somente nas expectativas dos adultos, mas sim aquelas que são percebidas pela observação atenta e sensível, que contribui para o sentimento de pertencimento do bebê naquele contexto educativo, na percepção do respeito ao seu ritmo e ao seu tempo. Um tempo colaborador da ampliação das suas emoções e sensações e do fortalecimento das suas percepções e memórias. Segundo Pereira (2018), a organização da rotina, considerando as especificidades das crianças, contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

> Dessa forma, há necessidade de que os professores e professoras organizemos a rotina na creche para transformar esse espaço em um ambiente onde ocorra o encontro e a construção de uma vida em comum, para que as crianças possam viver, com intensidade, de modo peculiar, diferente do adulto a experiência da vida coletiva com as outras crianças, com os adultos de seu entorno, contribuindo para que possam desenvolver funções psíquicas superiores, especificamente humanas, como a atenção voluntária, a memória, a linguagem, os valores (PEREIRA, 2018, p.158).

Ao organizar a rotina em um contexto coletivo, não podemos deixar de considerar a escola como lugar do encontro consigo mesmo e com o outro, como construção da vida

comum, como aquilo que é ordinário, como lugar onde vai se inventando novos modos de viver, por meio de um movimento de reapropriação do tempo, espaços e seus usos.

5.3 – O fazer docente com bebês: a rotina escolarizada e a vida cotidiana

Para intensificar o diálogo acerca da rotina apresento os estudos de Barbosa (2000), a qual elucida a rotina como categoria pedagógica da Educação Infantil, estruturada pelos adultos, de forma a organizar e desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições. De acordo com a autora, a rotina é uma categoria considerada importante, pois possibilita a concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado, e sintetiza o projeto pedagógico das instituições, ao revelar a proposta de ação educativa dos profissionais.

> As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianeidade. São rotineiras um conjunto de atividades, como cozinhar, dormir, estudar, trabalhar e cuidar da casa, reguladas por costumes e desenvolvidas em um espaço e tempo social definido e próximo, como a casa, a comunidade ou o local de trabalho. É preciso aprender certas ações que, com o decorrer do tempo, tornam-se automatizadas, pois é preciso ter modos de organizar a vida. Do contrário, seria muito difícil viver se, todos os dias, fosse necessário refletir sobre todos os aspectos dos atos cotidianos (BARBOSA, 2000, p.43).

Percebemos então, que o cotidiano é algo muito mais abrangente do que a rotina, pois refere-se a um tempo-espaço fundamental para a vida humana, que envolve as atividades repetitivas, rotineiras, triviais e o inesperado, como margem para a inovação. A rotina é apenas um dos elementos que integra o cotidiano, que presente na vida cotidiana, racionaliza, organiza e controla, sendo vista como uma tecnologia constituída pelos seres humanos e pelas instituições. Integrar a rotina na vida faz parte do humano, a partir das dimensões da socialização e da reprodução, ao mesmo tempo, ocorre a exteriorização de novas formas de sociabilidade, de interação e de modos de vida, e assim o ser humano constitui-se, simultaneamente, como colonizados e resistentes, genéricos e singulares (BARBOSA, 2000).

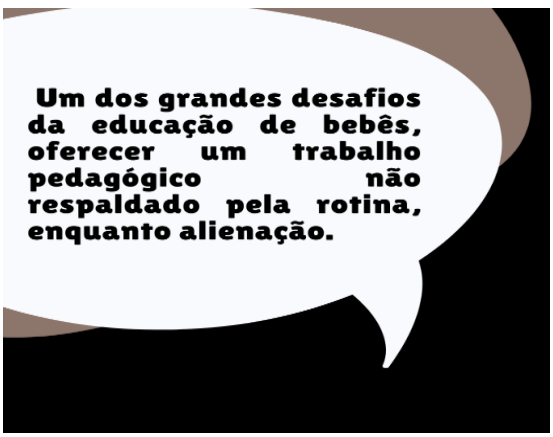
Na perspectiva mencionada pela autora, viver o cotidiano, seria um modo formativo mais humano, no qual poderíamos não somente repetir as ações, mas abrir espaços para o inesperado, o singular e novos modos de vida, não nos posicionando

apenas como sujeitos passivos e imersos na homogeneidade. Poderíamos fazer uma leitura de que a rotina se insere no preceito da organização e o cotidiano é capaz de gerar o novo. Portanto, na escola enquanto instituição, social e coletiva, a rotina e cotidiano podem coexistir, quando a rotina é parte do cotidiano e não determinante para o cotidiano. A rotina ao estar presente na escola, não engessa o cotidiano, pois sua organização permite a vida.

A vida cotidiana é a vida por inteiro, na sua integralidade, a qual envolve todos os aspectos: sociais, afetivos, intelectuais, físicos e linguísticos, onde estão presentes as emoções, os sentidos, as ideias, os olhares, as escutas e as interações. No cotidiano é que nos constituímos sujeitos, ao nos apropriarmos do conhecimento sobre nós mesmos e o mundo, de forma a participar e intervir na realidade. Conforme Barbosa (2000),

> As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. É fundamental, ao criar rotinas deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação (BARBOSA, 2000, p. 45).

A rotina ainda se desvela nas escolas como tecnologia de alienação, quando é estruturada na mesma forma, ao decorrer dos dias e dos anos, ao estar inserida em uma lógica onde o foco são as atividades dirigidas, e em ter um dia produtivo porque todas as atividades planejadas foram realizadas e os objetivos alcançados. Quando o olhar e a escuta deslocam-se para os bebês, considerando suas ações e descobertas, possibilitamos uma nova trajetória que preconiza o cotidiano.



Teremos que nos reinventar para viver a escola em prol do cotidiano, não esgotando nossos fazeres em rotinas prescritivas, repetitivas e sem sentido, a partir de ações mecânicas, que não permitam o surgimento do inesperado, do novo e do intempestivo, ou seja, o acontecimento como potência da vida.

Conforme 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", a escola precisa transformar-se e reconhecer-se como o lugar do acontecimento.

A rotina, enquanto cronogramas e horários fixos, como maneira única de organização no contexto educativo, produz há muito tempo, verdades normatizantes acerca da escola, apresentando-se como algo de natureza universal. Porém, quando percebemos que podemos extrapolar a rotina e vivenciar o cotidiano, de forma contextualizada, caminhos se abrem para a singularidade e particularidade de cada um e de cada escola, as generalizações deixam de existir, ao transformarem-se em experiências significativas.

Enquanto coordenadora pedagógica na SME, ao estar em contato com os planejamentos semanais de inúmeros professores e professoras, percebi o quanto as rotinas das escolas são bem parecidas e há anos são elaboradas da mesma forma.

Schmitt (2014) ao problematizar a rotina como dimensão que favorece ou não as relações entre professores, professoras, bebês e crianças na escola salienta que a crítica recai sobre as formas de engessamento que as rotinas podem criar ao controlar as ações dos atores na instituição, invisibilizando a possibilidade de novos sentidos nas suas relações, que difere do enquadramento social, do controle, do ordenamento que esquadrinha os tempos, e molda a previsibilidade de forma a aprisionar a vida dos que se relacionam na pretensão de moldar os indivíduos em um mundo já posto. Para a autora, a inserção dos bebês e das crianças na cultura, não se dá pela passividade e pela simples acomodação e adaptação.

Ainda é falho em nós profissionais da educação a investigação do contexto local, o qual pertencemos, e a organização da relação educativa pelos princípios da autonomia e da liberdade, como forma respeitosa e afetiva de aprender e viver a vida, e não pela acomodação e adaptação, como forma de controlar e aprisionar a vida. Na escola é preciso ter vida, uma vida fluída e contínua, aberta às transições e aos ritmos, ao superar ações mecânicas direcionadas às proposições universais e ao tempo acelerado e repetitivo, que inviabiliza a experiência singular.

Para vivenciar a escola com maior fluidez e sentidos, alguns pesquisadores da infância tem apresentado a construção de contextos como prerrogativa da Educação Infantil, a qual considera que todo momento na escola se constitui em aprendizagem e desenvolvimento quando bem pensado e organizado. Barbosa (2010) afirma que,

> Uma especificidade da pedagogia com os bebês é a sutileza, a forma indireta e discreta com que se realiza. A primeira intervenção é no modo de constituir um contexto, que, se bem organizado, nos propiciará conhecer as crianças e interagir com elas. Se inicialmente a professora organiza o ambiente, a presença das crianças, as conversas com as famílias, as interações do grupo podem ir transformando esses contextos. Se no início ele é mais material (móveis, brinquedos, decorações), pouco a pouco ele se torna mais social, pois o social não existe sem o material e vice-versa. O contexto se estrutura a partir de algumas variáveis, como organização do ambiente, usos do tempo, seleção e oferta de materiais, seleção e proposta de atividades e organização da jornada cotidiana (BARBOSA, 2010, p. 07).

Nesta perspectiva, o fazer docente considera as variáveis presentes na jornada cotidiana, não de forma prática, descontextualizada e engessada, mas sim como oportunidade de um processo de reflexão acerca dos modos como os bebês estão na escola, apropriando-se de fazeres mais significativos, os quais compõem no cotidiano um emaranhado de sentidos, tanto para os bebês, como para os professores e professoras. Ser significativo e fazer sentido inauguram uma trajetória de possibilidades, revelando ações para além de uma imagem técnica da profissão, ao redimensionar à profissão docente a um processo de investigação e reflexão.

De acordo com Barbosa (2010),

> É importante ter em vista que o currículo é vivenciado pelas crianças pequenas não apenas por meio de propostas de atividades dirigidas, mas principalmente mediante a imersão em experiências com pessoas e objetos, constituindo uma história, uma narrativa de vida, bem como na interação com diferentes linguagens, em situações contextualizadas. Desse modo, as crianças adquirem o progressivo domínio das linguagens gestuais, verbais, plásticas, dramáticas, musicais e outras e de suas formas específicas de expressão, de comunicação, de produção humana (BARBOSA, 2010, p. 05).

É urgente elaborar práticas cotidianas não homogêneas e lineares, as quais se compõem de maneira fragmentada, a qual o único critério é o docente ser capaz de dirigir as ações dos bebês, práticas que desconectam os sujeitos da riqueza do cotidiano e da produção humana. Infelizmente, reitero que ainda são presentes nas escolas modelos

universais de planejamentos e atividades, que ano a ano se repetem, de forma descontextualizada.

Fortunati (2009) nomeia os contextos como estruturantes, defendendo que só é possível esta organização na escola quando os educadores assumem a imagem potente de infância, ao acreditar no bebê e na criança como ativa e construtiva, sendo assim, a atenção do professor à essa organização oportuniza ações para além do que é pré-definido em objetivos, possibilitando a organização de oportunidades múltiplas de experiências. Ou seja,

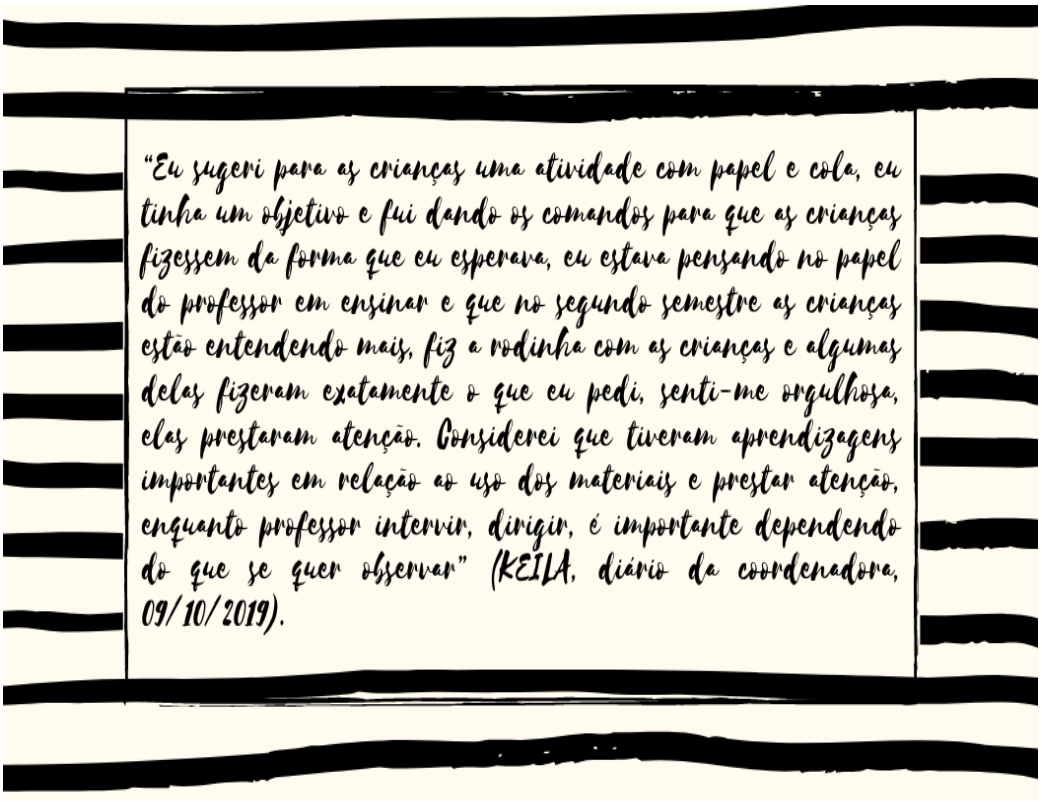
> Na verdade, assumir uma imagem forte, rica e potencial da infância necessita uma correspondente transformação do papel do adulto em uma direção em que sua ação se desenvolve muito mais sobre a organização de contextos estruturantes que sobre a proposta de estímulos diretos no fazer das crianças, muito mais sobre a capacidade de reconhecimento e expansão das diversidades dos estilos de condutas das crianças que sobre a ânsia de conduzi-las para atuações precisas e pré-definidas, atendendo tanto a processualidade da atuação quanto a expressão de uma estratégia evolutiva que afã de certificar o estágio de desenvolvimento alcançado no âmbito de supostos parâmetros gerais (FORTUNATI, 2009, p.38).

Para Fortunati (2009), o contexto estruturante é o centro de gravidade para planejar a organização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas e variadas experiências capazes de envolver o bebê e a criança em ações com um valor significativo, ao evidenciar processos e estratégias individuais, as quais valorizam a diversidade e situam os bebês e as crianças dentro de um contexto histórico no curso do seu desenvolvimento. Deste modo, o contexto é o centro que dá vida, alimenta e sustenta o tempo, os espaços e as relações recíprocas, e distancia o adulto das certezas e o coloca na responsabilidade de escolher, experimentar, discutir, refletir e mudar para concentrar-se na organização de oportunidades.

Então, o contexto como elemento fundamental é capaz de renovar as consciências sobre as potencialidades dos bebês em sua aprendizagem e desenvolvimento, gerando uma atenção de escuta as necessidades e interesses dos bebês, qualificando as relações e conduzindo para experiências significativas, ou seja, as experiências ao mesmo tempo que são singulares, são também compartilhadas em uma escola da infância que preconiza apreciar o contexto de vida comum e cotidiana e o encontro com o outro, por meio de relações apoiadas em um tempo capaz de produzir sentidos.

"O tempo da experiência – de uma experiência ativa, criada e continuamente reconstruída pelas crianças, sozinhas ou junto com os educadores – é um tempo penetrante e ao mesmo tempo múltiplo e diferente para cada um" (FORTUNATI, 2009, p. 153). Assim, percebemos que o tempo da experiência singular e compartilhada não cabe quando planejamos e oferecemos aos bebês as atividades dirigidas.

5.4 - O fazer docente com bebês: o difícil exercício de superar as atividades dirigidas.

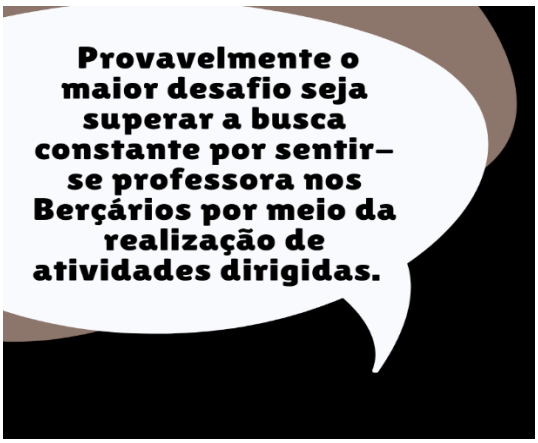


Primeiramente, eu gostaria de reiterar que o termo atividades dirigidas esteve presente nas falas da maioria dos professores e professoras de Berçários em nossos encontros, tanto em HTPCs como em HTPIs, sendo a "atividade pedagógica" planejada, ensinada e registrada. Segundo, ao estar em contato com diversos diários de bordo dos professores e professoras, em 2017, quando iniciei o trabalho de coordenação na SME percebi que eles registravam semanalmente somente as atividades consideradas pedagógicas, de forma breve e descritiva.

E acima, quando destaco parte do registro do meu diário, ao descrever a fala de uma das professoras de Berçários em um encontro da HTPI, podemos inferir que o fazer docente, mesmo que nos Berçários, está imbuído de uma ação diretiva dos professores e

professoras, com propostas não condizentes as especificidades do desenvolvimento dos bebês, tendo o professor ou professora a postura de centrar-se em si mesmo, para satisfazer suas necessidades. Logo, ao comandar a ação dos bebês existe a possibilidade de alcançar os objetivos planejados e ter controle da atividade e consequentemente dos bebês, que ao prestarem atenção disparam o sentimento de orgulho da professora, a qual salientou a postura docente em intervir e dirigir a ação dos bebês para que possam aprender.

Essa fala da professora incomodou-me, pois era uma professora interessada em aprender sobre os bebês e que exercitava em parte do seu tempo uma postura de observação atenta e escuta sensível, constituindo-se na contradição, diante de alguns conflitos e buscando compreender o que é ser professora de bebês. Uma busca inserida em um percurso longo de desconstrução do ideário docente, o qual intumesce a ação do professor ou professora da mesmice e do orgulho ilusório, e esvazia a ação dos educandos, enchendo-os de atividades desnecessárias.



5.4.1 - As experiências dos bebês não cabem em uma folha A4[40].

No primeiro dia em que estive com a professora Rose, do Berçário II, junto à sua turma registrei uma de suas propostas para os bebês: o desenho na folha A3 com giz de cera.

[40] Este título faz referência ao Prof. Criancista Altino José Martins Filho, não só por sua defesa na tese de doutorado, mas por sua defesa contínua a Educação Infantil, ou seja, a luta diária pela Educação Infantil, ao valorizar as minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência com bebês e crianças.

A professora solicitou que os bebês sentassem no chão, distribuiu os materiais, folhas A3 e giz de cera, e os incentivou a desenhar na folha. Alguns bebês colocaram o giz de cera na boca e outros amassaram o papel. A professora mostrou-se aflita e me disse que eles já tinham realizado essa atividade em outro momento, e falou para os bebês "vamos lá, vocês sabem desenhar, já fizeram essa atividade, vamos! Pega o giz e passa na folha". Provavelmente a professora estava preocupada com a capacidade dos bebês em traçar com o giz de cera, em mantê-los na atividade e oferecer algo que pudesse ser considerado uma atividade.

Nesse dia os bebês não tiveram interesse pela atividade, senti-me desconfortável, depois de uns 20 minutos despedi-me da professora e sai da sala, fiquei insegura em participar ou intervir na sua proposta, pois já nos conhecemos, mas era a primeira vez que eu estava na sua sala, nesse momento limitei-me a observar e interagir com os bebês que se aproximaram de mim.

Muitos sentimentos repercutiram em mim, primeiro a dúvida se eu deveria ter intervindo ou não, se de maneira sutil eu poderia ter indicado à professora ou aos bebês outros modos de se relacionar com aqueles materiais, e eu também pensava se seria um material adequado para a faixa etária; segundo, eu não esperava que a professora iria propor esse tipo de atividade, mas depois me lembrei o quanto, no início do ano, ela ainda valorizava as atividades nomeadas como "dirigidas", as quais traziam a sensação de ser professora; e terceiro, possivelmente a minha presença na sala a deixou insegura para agir de outro modo.

Eu tinha certeza que teríamos oportunidade para conversar, não queria de modo algum colocar-me como alguém que estava na escola para julgar o trabalho realizado, mas como uma coordenadora pedagógica que pudesse contribuir na compreensão acerca da constituição do fazer docente junto aos bebês. Um processo formativo, que para produzir sentido, sustenta-se nas idas e vindas das ações dos professores e professoras, permeado pela inquietação e reflexão. Quando se percebe que cada um tem o seu modo, o seu tempo, o seu interesse e o seu desejo.

No trecho abaixo, do diário de bordo da professora Rose, ela registrou suas considerações acerca das atividades dirigidas e atividades livres, e assim percebemos o percurso conflituoso de mudança, o qual trilhou a professora.



Então, dirigir ou não dirigir, comandar ou não comandar, ao longo do processo formativo, a professora Rose, preocupou-se em desenvolver seu fazer, acreditando na importância da atividade dirigida para os bebês, porém percebemos nesse registro, o despertar do interesse da professora pelas atividades nomeadas livres, possibilitando aos meninos e as meninas o protagonismo de suas ações, ou seja, serem sujeitos ativos, o que se distingue nas vivências das atividades dirigidas, quando o professor aponta o que fazer e espera que os bebês façam as ações conforme suas prescrições, acreditando que só dessa forma é possível apropriar-se do campo de conhecimentos.

Em sua pesquisa sobre as relações sociais na escola, Schmitt (2014) também evidenciou a presença das atividades dirigidas na ação docente, como uma perspectiva linear de ação junto aos bebês e crianças que ocorre em uma sequência dirigida pelas professoras que tradicionalmente são identificadas e orientadas pela ideia do docente ter o controle e o direcionamento da ação do educando, assim,

> Nas "atividades dirigidas", estão incluídas as ações de contar histórias, cantar com o grupo, a manipulação de materiais, as produções em papel, entre outras; e são, recorrentemente, as mais valorizadas na descrição da ação docente. De maneira geral, são as que são realizadas com todo

> o grupo, ou com parte do grupo, e imprimem a ideia de que nessas, em especial, as crianças aprendem algo. São as ações em que as profissionais mais se sentem como atuantes de sua docência, ou seja, sentem-se como professoras (SCHMITT, 2014, p. 184).

Ainda, a autora destaca que nas atividades dirigidas as professoras têm a ideia que ela inicia, direciona, controla e termina a atividade, de forma que tanto na ação, como no registro percebe-se a diluição da presença ativa dos bebês e crianças, pois "são vistos como depositários da ação do outro, cumpridores de um rol de ações direcionadas pelas instituições" (SCHMITT, 2014, p. 184).

No processo educativo na escola os professores e professoras conseguem perceber que há momentos da ação livre dos bebês, no entanto esse momento não é valorizado e nem visto como pedagógico, e assim não compõem o planejamento e registro semanal dos docentes, como já mencionado, pois a ênfase é dada nas atividades dirigidas.

Segundo Tardos (2016)[41] as atividades dirigidas são aquelas mostradas, apresentadas ou ensinadas para as crianças, na tentativa de ampliar seu campo de conhecimentos. Neste sentido, as possibilidades de agir dos bebês ficam claramente limitadas, visto que os afastamos, desde muito cedo, do conhecimento sobre seu entorno, para criar situações artificiais de aprendizagem, propondo que todos façam a mesma coisa e no mesmo ritmo. Segundo Tardos (2016),

> Não há nada mais difícil para os adultos do que se absterem de intervir naquilo que faz a criança, ou de esperarem, pacientemente, o resultado da sua iniciativa, das suas tentativas. Não há nada mais difícil do que abster-se de ensinar como se faz uma construção, de apressar a criança que parou, por um instante, frente à porta de uma garagem que achou interessante, durante o passeio (TARDOS, 2016, p.82).

As atividades dirigidas segundo as concepções sustentadas pela Abordagem Pikler correspondem à intervenção direta do adulto na ação do bebê, são atividades que buscam resultados no processo de querer ensinar alguma coisa para os bebês. Neste sentido, as possibilidades de agir são claramente limitadas e as situações são artificiais e as atividades prescritivas e com uma única finalidade, afastando os bebês das experiências concretas e relação real com o seu entorno. De acordo com Tardos (2016),

> Os adultos, em geral, e professoras e educadoras, em especial, desejam obter de forma imediata resultados espetaculares concretos. Por isso,

[41] Texto estudado na HTPI, do dia 22 de outubro de 2019.

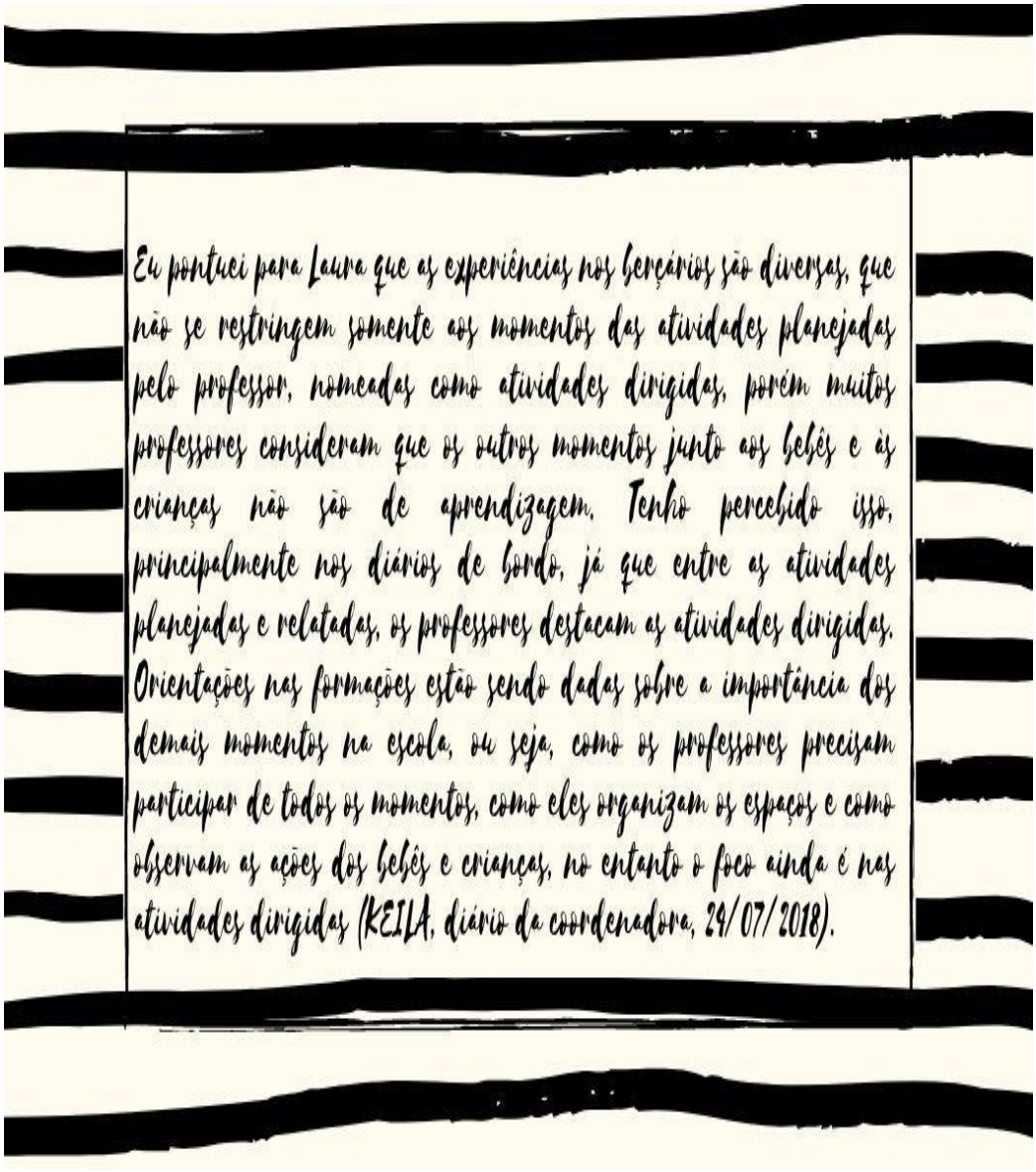
> querem terminar o desenho planejado, mesmo que guiando a mão da criança. É por isso que gostam de dar diretrizes, passo a passo, já que assim tornarão o desenho da bola, da gota d'água, do muro, em resultados visíveis da atividade. O resultado fica mais importante do que a criança (TARDOS, 2016, p.82).

Esperar um resultado condizente com os objetivos e que satisfaçam as pretensões docentes exige deles a prescrição e a intervenção direta, e a criação de situações artificiais de aprendizagem na escola. Desde os primeiros diálogos com a professora Dra. Laura, uma das nossas questões centrais foi "quais são os momentos de aprendizagem nos Berçários? ". Pois como já mencionei, ao estar em contato com o planejamento semanal dos professores e professoras da Rede Municipal em 2018 foi perceptível o foco nas atividades dirigidas, sendo que outros momentos junto aos bebês não eram vistos ou registrados pelos professores e professoras como possibilidades de aprendizagem. Ouvia-se de alguns deles que sobrava pouco tempo para realização do trabalho pedagógico no dia a dia.

O entendimento de trabalho pedagógico para os professores e professoras alimentava a cisão entre cuidar e educar, ao privilegiar as atividades reconhecidas como "educativas ou pedagógicas", de forma a considerar o conhecimento desvinculado das experiências da vida diária, distanciando-se de planejar a jornada cotidiana na escola, ou seja, planejar o contexto educativo como um todo.

Segundo Tristão (2004) no imaginário das profissionais da educação, e mesmo em nível de senso comum, há a noção de que deve haver a produção de algo (concreto) para ser caracterizado como processo educativo, pois vivemos em uma sociedade que valoriza os resultados como lógica estruturante, e as atividades direcionadas pelos professores e professoras dão a sensação de dever cumprido, por considerar que proporcionam aprendizagem, e assim, a ênfase é dada na produção de algo e não na experiência.

Em registro no meu diário relatei algumas considerações sobre as atividades dirigidas:



Ao estarmos vivenciando um processo formativo, com o intuito de compor os saberes e fazeres nos Berçários, fomos investigando quais momentos se constituem como essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês. Não podíamos nos restringir as atividades dirigidas, transformando os fazeres com os bebês em didática com a lógica reprodutivista, linear e disciplinar. Aprender e desenvolver para os bebês abarcam todas as vivências do dia a dia, cabendo a nós profissionais da educação potencializar os espaços, tempos, materiais e ações dos bebês.

O modo como organizamos os espaços, tempos, materiais e valorizamos as ações dos bebês revela o que compreendemos por educação e escola. De acordo com Tonucci (1997) há três modelos de escola: 1. aquela que ensina lições, a qual submete a criança a ser somente espectadora; 2. a escola das atividades ou de livre expressão, onde

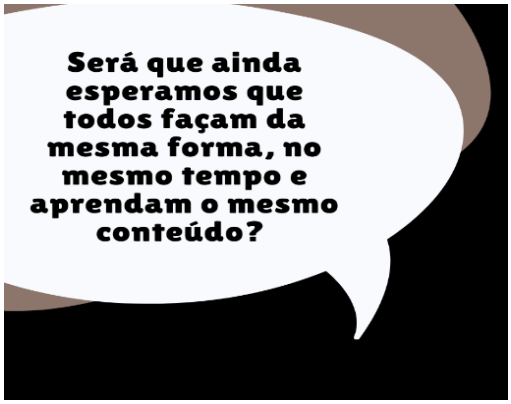
as crianças transformam-se em seres angustiados e abandonadas, por não sentir a presença do educador; e 3. a escola da investigação, local de pesquisa e produção de conhecimento, a qual a criança é vista como curiosa e capaz de relacionar-se com suas descobertas, o conhecimento e os outros: crianças e adultos.

Essa escola da investigação, defendida por Tonucci (1997) aproximasse da escola como lugar da aprendizagem e do desenvolvimento, por meio da pesquisa e do conhecimento, ao priorizar a relação entre crianças e adultos, sendo a presença docente algo essencial e que oportuniza a formação humana, na perspectiva da integralidade.

Ser uma escola da investigação é considerar os bebês como seres humanos capazes, que possuem o interesse e o desejo de experienciar o meio e relacionar-se com o outro, mostrando a curiosidade de conhecer o seu entorno. O que precisamos é incentivar suas ações para o desenvolvimento de suas potencialidades, não somente de acordo com as expectativas dos adultos, mas atentando-se para a descoberta autônoma como conquista do próprio bebê, ao ser reconhecido enquanto sujeito ativo, digno de respeito.

Dessa forma, o interesse e empenho do adulto não deve se esgotar em planejar atividades dirigidas, mas em observar e acompanhar as ações dos bebês e criar condições adequadas para sua aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com Fochi (2013), planejar outros elementos são mais interessantes, que planejar atividades para serem aplicadas com bebês: "[...] ao invés de planejar a atividade para ser 'aplicada' com bebês, seja mais interessante o planejamento de outros elementos, que, nesse estudo, organizo-os da seguinte forma: o tempo, os espaços, os materiais, a organização do grupo e o tipo de intervenção" (FOCHI, 2013, p. 161).

Quando os professores e professoras planejam apenas as atividades dirigidas findam a ter um olhar restrito para ação dos bebês, atentando-se para a produção final, e deixando de tornar-se investigadores das ações dos bebês, ou seja, quando o foco é nas atividades dirigidas, não se exercita uma postura de observação, pesquisa, interação e mediação, mas sim de pura intervenção, cerceando a diversidade de experiências que podem estar presentes no cotidiano.



Por exemplo, ao experimentar ser observadora, pesquisadora e participante das vivências dos bebês, a professora Rose começou a distanciar-se da imagem da professora que comanda e dirige a ação dos bebês, propondo-se a valorizar o fazer docente intencional, que não é disciplinador ou controlador, o qual envolve outra postura e valores, ao enriquecer as experiências em diversos espaços e com diferentes materiais.

Ao abrirmo-nos para um contínuo processo formativo capaz de alterar postura e valores descobrimos que temos responsabilidades perante o mundo, a partir das nossas tomadas de decisões e motivações pessoais, e assim percebemos a relevância de agir responsivamente. Pois,

> Para Bakhtin (2010), somente o ato responsável extrapola toda proposição, posto que ele é – de um modo infalível, irremediável e irrevogável – a concretização de uma deliberação, de uma tomada de decisão. O ato é a consequência derradeira, uma exímia conclusão determinante que dirige, correlaciona e delibera em uma conjuntura única e singular o sentido e o fato, o universal e o individual, o real e o ideal, porquanto tudo entra no arranjo de sua motivação responsável (PAJEÚ; MIOTELLO, 2018, p. 778).

Na perspectiva bakhtiniana agir responsivamente, ou seja, ter uma atitude responsiva engendra a participação ativa preocupada com o contexto social e alicerçada em um ato ético respondente ao outro. De acordo com Geraldi (2003),

> É no conceito de responsabilidade/responsividade que Bakhtin funda a unidade do ato ético. É nela que se amalgama o mundo da vida com o mundo da cultura, das representações. Todo ato responde; a todo ato, outros atos responderão. A responsabilidade é, portanto, bifronte: com o passado que o ato interpreta e com o futuro que o ato desencadeará nas respostas que receber. A um mundo de leveza e fluidez ética, Bakhtin responde com uma proposta extremamente pesada. Funda sua filosofia moral na responsabilidade de cada um diante de todos, e não

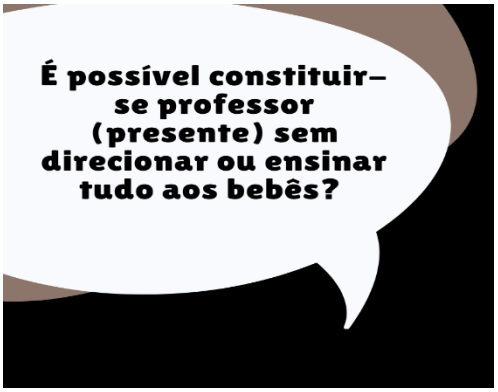
> só com o presente, mas com os antepassados e com aqueles que nos sucederão (GERALDI, 2003, p. 21).

Ser criador de mediações entre o mundo da cultura e o bebê, é ser um adulto atento e predisposto a favorecer as interações e a curiosidade do dia a dia em um mundo de leveza e fluidez ética e que exige do professor ou professora responsabilidade. A responsabilidade que revela presença e ação intencional, e não o controle ou a intervenção direta nos modos de ser e fazer dos bebês.

Segundo Pajeu e Miotello (2018) a concepção de ética fundamentada pelos postulados dos estudos bakhtinianos faz referência à ação da existência e da constituição da vida singular, como ato de ousadia, de comprometimento, de assinatura responsável que integra o ponto de vista de cada sujeito no contexto da vivência e da interação social e o seu agir no mundo com comprometimentos e deveres em relação aos outros. Portanto, os "atos responsáveis, permite distanciar-se de um etnocentrismo amargo, uma vez que a alteridade é exatamente o elemento que abre o sujeito, que o torna inacabado, que o faz recolher a diferença como fundamento da sua incompletude, por essa ser ubíqua" (p. 779).

Então, mesmo não controlando ou intervindo diretamente nas ações dos bebês, o professor ou professora responsável, ético e presente torna-se referência, ao proporcionar sensação afeto e segurança, e ao conhecer interesses, preferências e desejos dos meninos e meninas. De acordo, com Majem e Òdena (2010, p. 28) a "atitude e o interesse do adulto motivam a criança a superar a ansiedade e a sentir-se livre".

As atividades dirigidas podem desencadear a ansiedade, tanto em bebês como nos professores e professoras, e ainda apresentar a falsa sensação de que ser um adulto presente é ter uma intervenção direta e próxima, muitas vezes, vivenciadas de forma tensa e com cobranças.



Para Majem e Òdena (2010) o adulto, presente e discreto, com olhar atento, atitude receptiva e disponível, observa a atividade de todos e somente intervém quando necessário, por exemplo, para:

> - Animar a ação de alguma criança indecisa;
> - Evitar que as crianças interfiram entre si;
> - Voltar a ordenar os objetos que se tornam excessivamente dispersos e colocá-los novamente de modo atraente;
> - Fazer alguma sugestão pessoal;
> - Responder a pergunta de alguma criança;
> - Manter sempre um ambiente de calma em grupo;
> - E, sobretudo, intervir quando se faz evidente que convém começar a recolher os objetos (MAJEM; ÒDENA, 2010, p. 55).

Essas observações de Majem e Òdena (2010) correspondem aos apontamentos das autoras acerca do brincar heurístico[42], no entanto podemos considerá-las nas demais vivências dos bebês em suas brincadeiras, interações, explorações do entorno e no movimento livre e autônomo.

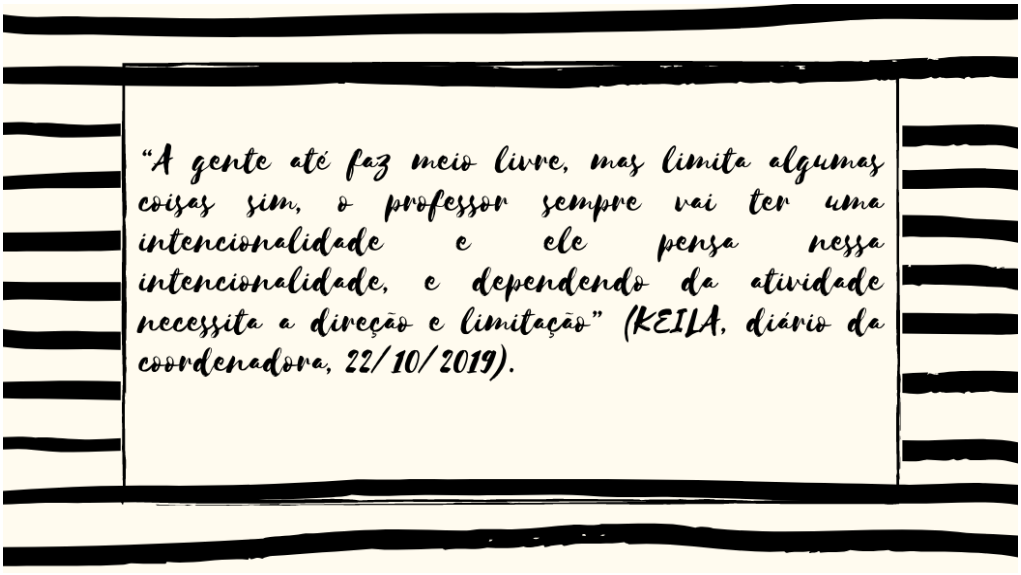
A composição dos espaços e das relações possibilitam que os bebês se sintam acolhidos e apoiados em suas ações, assim, organizar os espaços atentando-se para assegurar e apoiar as iniciativas, respeitando as escolhas e o tempo das explorações e interações entre os bebês e seu entorno caracteriza-se um fazer docente intencional, permeado pela atenção e cuidado, ou seja, a atencionalidade pedagógica[43].

Portanto, organizar os espaços, materiais, e grupos e estar atento, disponível e interagir com os bebês, e lançar-se das relações afetivas, nos apresenta um dos nossos maiores desafios, na qualidade de professores e professoras. A intencionalidade do fazer docente, ou ainda, de forma mais profícua, a atencionalidade pedagógica, é um modo outro de estar com os bebês, difere-se de fazeres que priorizam formas de controlar, direcionar e limitar a ação dos bebês, como pensava a professora Rose, de acordo com um registro que eu fiz em HTPI:

---

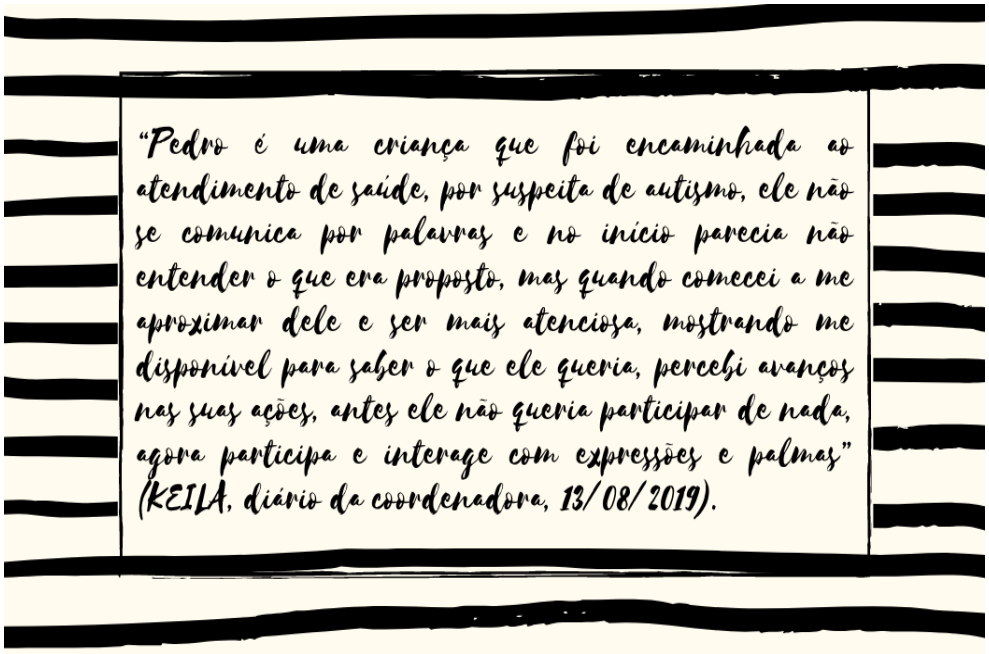
[42] O Brincar Heurístico é uma atividade que privilegia as ações espontâneas dos bebês e crianças na exploração de diferentes materiais, ao combiná-los, e são atividades organizadas a partir de sessões que acontecem em alguns dias da semana. Segundo Goldschmied (2006) é uma abordagem que envolve oferecer a um grupo de crianças, por um determinado período e em espaços organizados, uma grande quantidade de tipos de objetos e receptáculos, com os quais elas brincam livremente e sem a intervenção de adultos, para que possam descobrir as coisas por si mesmas. Nesta perspectiva, para os bebês que ainda não se locomovem a orientação é para que seja oferecida a cesta dos tesouros e para os bebês que já estão se locomovendo a brincadeira heurística com objetos.

[43] Atencionalidade pedagógica, conceito apresentado por Guimarães (2019), o qual já foi mencionado neste trabalho, no capítulo 3.



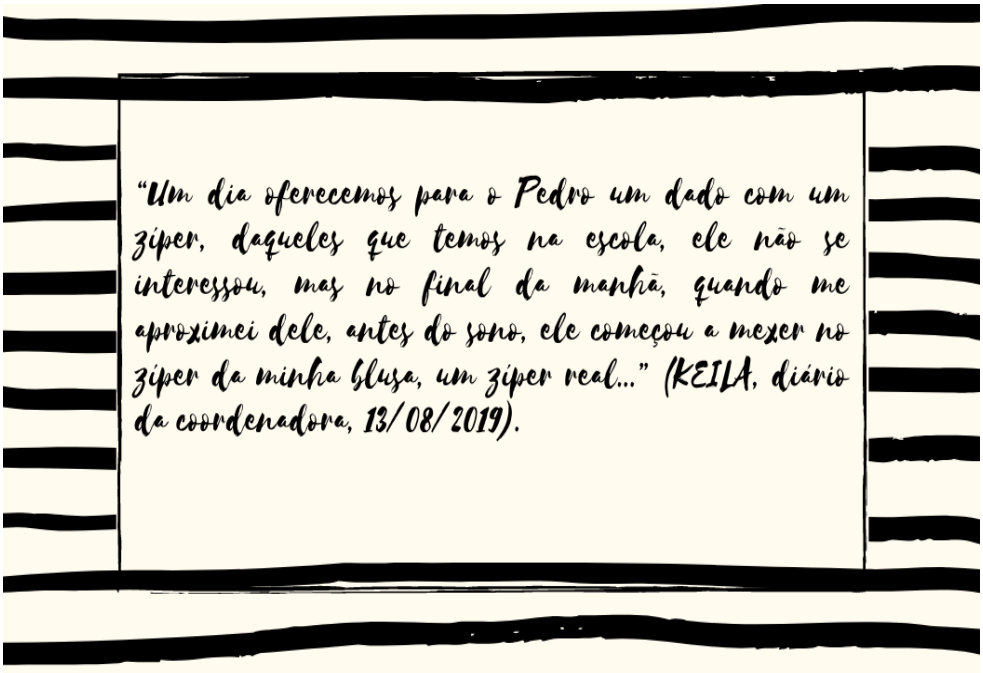
O fazer docente pautado na intencionalidade precisa ser entendido como aquele que o professor ou professora propõe algo ao bebê, a partir de objetivos prévios, sem exigir a ação correta na execução, o movimento corporal adequado e a única forma de explorar determinado objeto, pois na ação dos bebês outras dimensões precisam ser reconhecidas como educacionais. Ter intencionalidade pedagógica é ter uma postura, a qual contemple também a atenção, a sutileza, a sensibilidade, a responsabilidade e o cuidado junto aos bebês.

5.5 - O fazer docente com bebês: na relação com o outro - o cuidado, a atenção, o afeto, a sensibilidade, a escuta e o diálogo são primordiais



Aproximar-se dos bebês atenciosamente, sultimente, sensivelmente, responsavelmente e cuidadosamente, e estar disponível a eles, são posturas, as quais possibilitam experiências significativas tanto para o professor e professora, como para os bebês. Essa aproximação torna-se uma ação que valoriza a construção de vínculos de afeto e nesta perspectiva, os bebês percebem o interesse que o adulto tem por ele, ou seja, a partir dessa aproximação os bebês ganham visibilidade do cotidiano educacional.

Uma visibilidade que respeita os bebês na sua singularidade, ao perceber que situações reais tornam-se potentes no processo de aprendizagem e desenvolvimento, tal como apresentam os registros da fala da professora Rose.



Um viés importante a ser considerado no fazer docente nos Berçários é apreciar as situações reais vivenciadas no dia-a-dia, as quais estão permeadas pela complexidade das ações relacionais, determinantes para a humanização dos sujeitos e para o pertencimento de cada um no mundo. As relações são construídas entre os adultos e os bebês, entre os próprios bebês, e entre os adultos. Abaixo, seguem ações relacionais nas turmas dos Berçários, as quais foram registradas pelas professoras Sandra e Rose:

diário de bordo

Professora:
Sandra

Período:
19 a 23/08/2019

Turma
Berçário I

. Na quarta-feira peguei as bolsas das crianças para exploração das bolsas e pertences, a hora que abri a bolsa da Jasmim e retirei seu cobertor, ela pegou o cobertor o abraçou e não soltou mais, acho que ela não queria que nenhum amiguinho pegasse o seu cobertorzinho. Quando peguei a bolsa do Marcelo ele veio perto da bolsa, apontou para o olho e boca do bichinho, começou retirar seus pertences e mostrar, pude perceber que ele realmente reconhece sua bolsa e pertences. Foi uma atividade que ele se envolveu muito, o Julio pegou uma calça da bolsa e tentou vestir como uma blusinha, também tentou pentear o cabelo do Tiago com um pente que estava na bolsa da Jasmim.

diário de bordo

Professora:
Sandra

Período:
09 a 13/09/2019

Turma
Berçário I

. Na sexta-feira o Hugo e o Lucas começaram a brincar de esconder atrás das pernas da Joana, foi muito interessante porque a brincadeira partiu deles sem nenhuma intervenção nossa, realmente nossos pequenos são muito inteligentes.



Ao ser considerado como sujeito nas relações, bebês vão constituindo-se humanos mantendo uma imagem positiva de si mesmo e daqueles que estão presentes em suas vidas. Importar-se com as ações dos bebês e valorizá-las nos apresentam indícios que a aprendizagem e o desenvolvimento não acontecem apenas nos momentos denominados de atividades, mas nas experiências diárias de interação com o outro e o meio.

Quando um professor ou professora narra em seu registro reflexivo semanal, as experiências cotidianas, para além das atividades "dirigidas, educativas, pedagógicas", percebemos a expansão do seu olhar, de forma a compreender as necessidades, interesses e desejos dos bebês, como: interação, cuidado, sentimento de pertencimento e afetividade, as quais são imprescindíveis para todos, principalmente para aqueles que construindo suas primeiras percepções acerca do mundo.

Nas cenas narradas no diário de bordo das professoras Sandra e Rose é evidente a comunicação entre os bebês, a interação e a preocupação com o outro, eles mostram formas privilegiadas de se relacionar no mundo, face a face, o que revela empatia e escuta, e exige de nós, profissionais da educação reconhecer a importância da relação dialógica e afetiva. Assim, como afirma Rinaldi (2014),

> Troca, escuta e divisão de sentimentos e emoções constituem uma parte essencial do nosso diálogo com as crianças, que são tão diferentes de nós, mas totalmente capazes de compreender – em especial quando são bem pequenas – as "razões do coração" (RINALDI, 2014, p. 177).

As experiências vivenciadas por bebês na escola não estão ligadas somente a mente e ao cognitivo, mas estão vinculadas à vida, e ao registrar esses acontecimentos as "razões do coração" são enaltecidas, razões essenciais para a formação humana. E as "razões do coração" só existem, e são percebidas e sentidas, quando os professores e professoras compreendem a escuta de forma atenta e sensível, como algo que nos conecta aos outros.

Segundo Rinaldi (2014) a escuta é abertura para sensibilidade de ouvir com todos os sentidos, de ouvir as cem mil linguagens que usamos para nos expressar e nos comunicar. A escuta como tempo situado fora do tempo cronológico, um tempo cheio de silêncios, pausas e suspensões. Então, Rinaldi (2014) considera que,

> Por trás do ato de *escuta* existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção. Escuta é emoção; é um ato originado por emoções e que estimula emoções. As emoções dos outros nos influenciam por meio de processos fortes, diretos, não mediados e intrínsecos à interação entre os sujeitos comunicantes. Escutar como forma de aceitar de bom grado e estar aberto às diferenças, reconhecendo o valor do ponto de vista e da interpretação dos outros (RINALDI, 2014, p. 124).

Registrar acontecimentos que contemplam as diversas experiências dos bebês, é exercitar-se a narrar o cotidiano, com toda sua legitimidade e buscar interpretar questões que fazem parte, tanto das experiências do professor ou professora, como dos bebês, é produção de saberes e conhecimento, os quais envolvem ações, expressões, emoções e representações.

Dificilmente os professores e professoras narram os acontecimentos repentinos e imprevisíveis, assim como não registram os momentos de cuidados corporais e atenção pessoal. Sendo que estes momentos também se constituem educativos e relevantes para a inteireza do desenvolvimento humano e são potentes na interação entre bebês e adultos.

Alguns professores e professoras justificam não registrarem esses momentos, pois dizem ser momentos de responsabilidade das agentes educacionais, tais como: trocar as fraldas, dar banhos, alimentá-los e etc. Ainda é muito presente, como já explicitado, a fragmentação cuidar e educar, e a divisão de tarefas entre as educadoras: agentes

educacionais e professores e professoras, o que acaba por caracterizar o cuidar como algo menor e não educativo. Constatamos, por meio dos bebês o quanto o cuidar do outro é fundamental.

Entre os professores e professoras é notória a preocupação em ensinar e alcançar dos objetivos do planejamento, e assim, consideram que há momentos específicos, um para o aprender e outro para ser cuidado. Neste sentido, situações artificiais de aprendizagem são planejadas, como por exemplo: preparam tapetes, paredes, livros, dentre outros materiais sensoriais para a exploração de texturas, porém durante a alimentação, alguns adultos não permitem que os bebês coloquem a mão na comida ou ainda que toquem em elementos da natureza quando estão na área externa. Outro exemplo, na roda da conversa a alimentação saudável é abordada, porém o momento da alimentação é realizado de forma mecânica, acelerada e fria, sem possibilitar que os bebês tenham diferentes aprendizagens neste momento.

A problematização aqui não se refere diretamente ao planejamento destas atividades, apontadas como situações artificiais na Educação Infantil, mas na contradição existente quando defendemos o princípio da importância de os bebês explorarem e conhecer o mundo e, a todo momento limitamos a sua ação, ou ao considerar que alguns momentos são menos ou mais relevantes na escola.

A escola ainda prioriza o mundo dos conceitos e não o mundo da vida e a institucionalização da infância acaba por não possibilitar a participação ativa dos bebês em momentos tão significativos de suas experiências cotidianas. Segue abaixo, a ilustração de Tonucci (2008), para que possamos nos inquietar diante do automatismo e aligeiramento de experiências, as quais se fossem organizadas de outra maneira seriam potentes nas ações da vida diária.

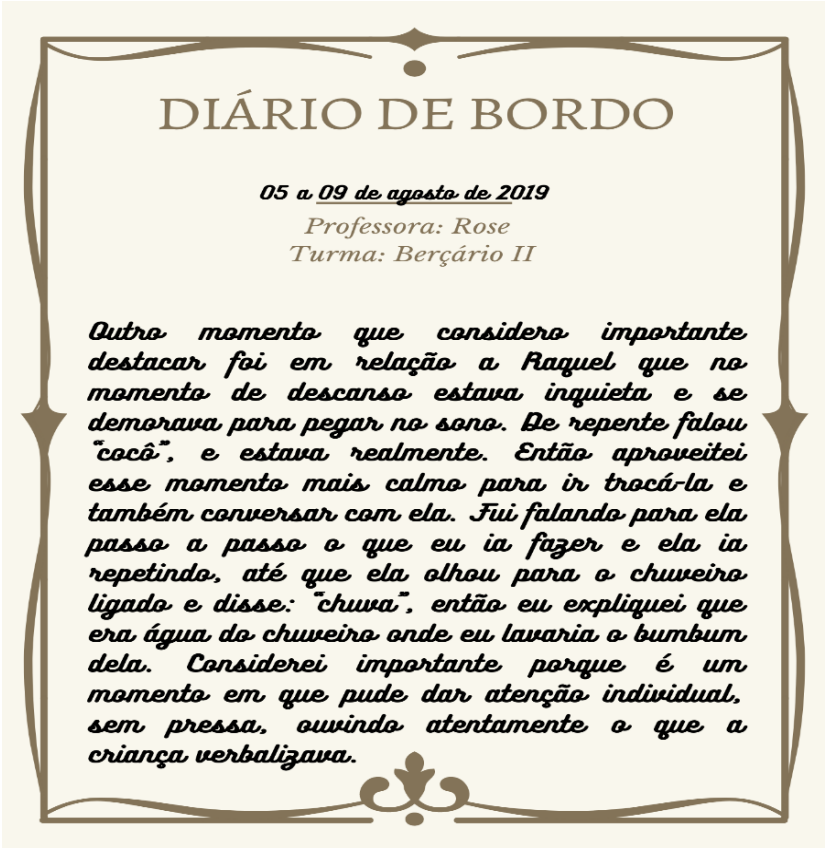
Francesco Tonucci (2008)



5.5.1 - O fazer docente e os cuidados de atenção pessoal

Gostaria de salientar que ao destacar a importância dos cuidados de atenção pessoal com os bebês, não há a intenção de separá-los da dimensão de educar, pois repetidamente tenho apontado neste trabalho o desafio de articular cuidar e educar na Educação Infantil. A intenção é valorizar o cuidar, de forma que profissionais da educação possam superar a ideia de que quando estão realizando os cuidados corporais dos bebês e crianças, eles estão realizando uma função menor ou desprestigiada, e ainda que o termo cuidado não pode se restringir aos cuidados corporais, pois também é social, cultural, emocional e essencial ao desenvolvimento humano.

A seguir apresentarei os registros das professoras Rose e Sandra para ampliar os diálogos acerca dos cuidados de atenção pessoal com os bebês.



DIÁRIO DE BORDO

05 a 09 de agosto de 2019

Professora: Rose

Turma: Berçário II

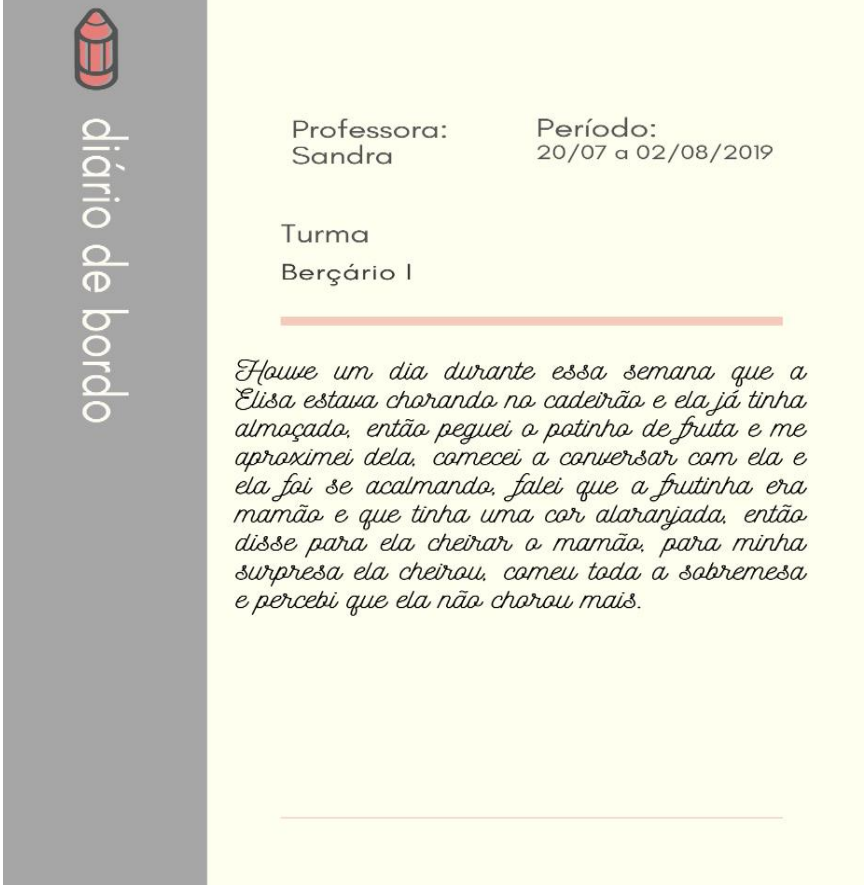
Outro momento que considero importante destacar foi em relação a Raquel que no momento de descanso estava inquieta e se demorava para pegar no sono. De repente falou "cocô", e estava realmente. Então aproveitei esse momento mais calmo para ir trocá-la e também conversar com ela. Fui falando para ela passo a passo o que eu ia fazer e ela ia repetindo, até que ela olhou para o chuveiro ligado e disse: "chuva", então eu expliquei que era água do chuveiro onde eu lavaria o bumbum dela. Considerei importante porque é um momento em que pude dar atenção individual, sem pressa, ouvindo atentamente o que a criança verbalizava.

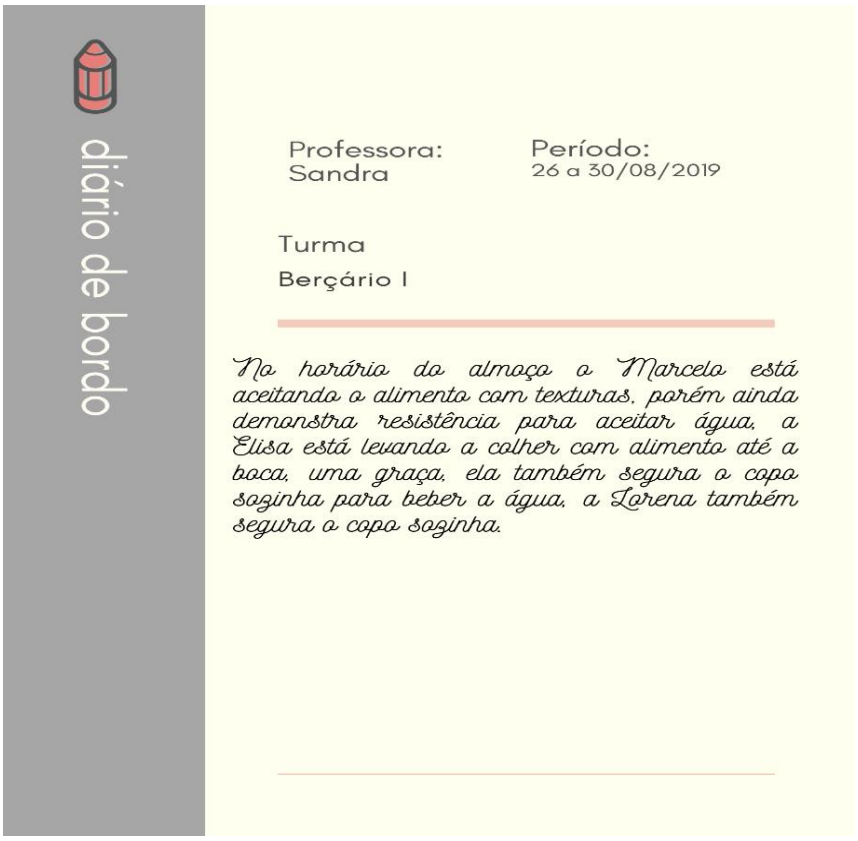
DIÁRIO DE BORDO

23 a 27 de setembro de 2019

Professora: Rose
Turma: Berçário II

Outro momento que ocorreu nessa semana e fiquei satisfeita em realizar foi a troca de fraldas das crianças. Acredito que o que favoreceu e deu oportunidade para tal acontecimento foi a mudança de sala (...) Foi muito bom participar desse momento porque pude conversar um pouquinho individualmente com cada criança e com "delicadeza" [palavra retirada do texto – cuidados pessoais e prevenção de Judit Falk].





O envolvimento das professoras Rose e Sandra em relação aos cuidados dos bebês apresentou uma dimensão crucial do fazer docente nos Berçários, a importância de enobrecer esses momentos, os quais fundamentalmente contribuem para o desenvolvimento dos bebês, para o reconhecimento de si e do outro e sentir-se seguro e estimado. Deste modo, o professor ou professora está presente e participando de um momento íntimo do bebê, de forma a respeitá-lo, dando a atenção individual que ele precisa e narrando as ações, as quais são realizadas com delicadeza e afeto.

As cenas narradas evidenciam o mundo da vida, pois são acontecimentos reais e necessários abarcados de múltiplas aprendizagens singulares. Inspirada em Bakhtin (2010) podemos notar que na educação em geral estão presentes dois mundos, os quais dificilmente são conectados, o mundo não oficial da vida e o mundo oficial da cultura, de um lado está a singularidade de cada um e as peculiaridades das relações e do que é vivido, do outro as identidades dos grupos, o que é mais geral e pode, por algumas vezes, apagar a unicidade, pois busca produzir o igual e normatizar o conhecimento.

Ainda, em consonância com Bakhtin (2010) podemos reiterar que no mundo da vida, cada um tem a possibilidade de se encontrar com sujeito único, valorizado e

reconhecido no âmbito coletivo social, no sentido de produzir conhecimento sobre determinada realidade em um contexto de alteridade mútua, nas quais as experiências buscam e revelam sentidos. Segundo Pajeú e Miotello (2018),

> O centro de valor da alteridade que constitui a relação eu-outro é o que permite aos acontecimentos que circunscrevem a cultura se concretizarem com vivacidade nas relações sociais, posto que, para Bakhtin, a cisão entre a vida e a cultura torna esses dois domínios objetificados. Como resultado desse processo temos dois mundos que se confrontam, dois mundos categoricamente fechados: o mundo da cultura e o mundo da vida – o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada sujeito e o mundo em que tal ato verdadeiramente, irrepetivelmente, incide e tem lugar como representação (PAJEÚ; MIOTELLO, 2018, p. 776).

O mundo da vida como lugar da singularidade e relações dialógicas entre os sujeitos e como lugar único revela-se irrepetível ao considerar a existência vivida, seja na escola ou em outro contexto coletivo com abertura para priorizar as relações alteritárias e constituída de atos responsáveis. Na escola a relação com os bebês precisa se dar considerando a integralidade do ser, ao ser cuidado e educado, ao aprender e desenvolver-se.

Para Barbosa (2010) cuidado e educação são dois campos teóricos da pedagogia da pequeníssima infância, assim,

> A tarefa dessa pedagogia da pequeníssima infância é articular dois campos teóricos: o do cuidado e o da educação, assegurando que cada ato pedagógico, cada palavra proferida tenha significado, tanto no contexto do cuidado — como ato de atenção àquilo que temos de humano e singular — como de educação, processo de inserção dos seres humanos, de forma crítica, no mundo já existente (BARBOSA, 2010, p. 06).

Nesta perspectiva, o cuidado e a educação são dimensões indissociáveis da pedagogia e por isso, precisam ter os seus estudos aprofundados, tanto na formação inicial como na formação continuada, assim, os professores e professoras precisam compreender que todos os momentos na escola são essenciais para a formação humana, para a aprendizagem e desenvolvimento, por isso, precisam além de serem planejados, terem todo o envolvimento atencioso, intencional, sutil, sensível, responsável e cuidadoso do adulto.

Os bebês aprendem e se desenvolvem ao serem participativos, respeitados e escutados, quando estão constituindo o vínculo afetivo com o outro, de forma a desenvolver o apego seguro, o qual também trará segurança para suas ações. Uma relação estável fortalece um bebê confiante e potente diante do mundo, destarte, os professores e professoras precisam refletir acerca do que é oferecido para os bebês nesses encontros tão especiais de proximidade, reciprocidade e intimidade.

Conforme Schmitt (2014) as relações entre professores, professoras e bebês interferem na composição da vida coletiva e toda relação humana busca a reciprocidade e é educativa, pois direta ou indiretamente incide sobre a constituição do sujeito, porém na escola considerando seu caráter pedagógico, as relações estabelecidas neste contexto precisam ter a intencionalidade prevista, acompanhada e sistematizada, a partir de concepções teóricas e um posicionamento político, os quais fomentam o fazer docente. Um fazer docente que precisa compreender que as ações ligadas ao cuidado do outro, não estão destituídas do caráter pedagógico e não devem se distanciar da docência, por não se encaixar em instrução ou ensino. Para a autora, as relações sociais são aspecto central da composição da ação docente na Educação Infantil e estão permeadas pelo cuidado.

> Como dimensão presente em toda relação humana, as ações de cuidado trazem em si o germe do educar, à medida que estas ocorrem pela e na relação social, marcados por anunciados, muitas vezes de forma não verbal, acerca da posição que cada um possui nesta relação, o que se espera de si e do outro. Não se trata, portanto, de se limitar em uma ação instrumental, (como limpar, alimentar, acalentar, tomar conta) mas de estar atento a estes enunciados presentes na relação com o outro. Por ser uma dimensão presente na relação entre humanos, o cuidado educa não apenas aquele para quem a ação é dirigida, mas também aquele que cuida, à medida que incide sobre a composição de seus atos direcionados ao outro (SCHMITT, 2014, p. 206).

Portanto, precisamos reconhecer nossa necessidade humana referente às relações e que o cuidado educa, sendo uma ação privilegiada de afeto, atenção, comunicação e desenvolvimento emocional.

É importante o adulto estar junto aos bebês, nos diferentes momentos da vida, utilizando-se do tom de voz baixo, e sempre olhando no olho do bebê. E quando for necessário estar mais afastado dos bebês, o professor ou professora precisa ser capaz de transmitir segurança e incentivar com o olhar as ações dos bebês.

O propósito docente em uma instituição coletiva é a interação de qualidade humanizadora, na qual o vínculo estável é alicerçado na produção de sentidos, onde há a colaboração mútua entre adultos e bebês.

Portanto, comunicar-se com os bebês intensifica a relação afetiva e colabora para a construção psíquica dos bebês e para o desenvolvimento dos sentidos e percepções. Em um processo que a relação afetiva é privilegiada, e o adulto auxilia o bebê a ter consciência de si mesmo e do seu entorno e a se desenvolver com saúde e bem-estar. Pois, Falk (2016) destaca o vínculo, construído a partir das relações, como fundamental para a saúde e o amadurecimento da personalidade:

> Entre os elementos do entorno que estruturam a personalidade da criança, tenho mencionado, de início, a segurança proporcionada pelo vínculo e o interesse do adulto. O vínculo estável e contínuo com um número reduzido de pessoas bem conhecidas e a relação privilegiada com um adulto permanente são condições fundamentais da saúde mental e do sucesso da socialização primária na primeira infância. Quando tudo o que acontece com a criança se baseia no marco de um relacionamento, de uma troca real, que lhe permite tomar consciência da pessoa que se ocupa dela e de si mesma ao mesmo tempo, só então a criança pode ser consciente da sua integridade individual e da sua identidade pessoal. Sem este sistema de relações, ela não pode suportar as frustrações inevitáveis e necessárias para o amadurecimento da sua personalidade (FALK, 2016, p.23-24).

Nesta perspectiva, de atenção e ações intencionais, sutis e sensíveis, as quais possibilitam o vínculo estável, os bebês além de colaborarem frente às ações dos adultos, eles começam a apropriar-se de uma experiência positiva e vão tornando-se cada vez mais receptivos a essa relação. O adulto vai auxiliando o bebê a dar sentido aos acontecimentos, ao tornar-se humano participativo no mundo.

Permitir que os bebês se movimentem livremente no brincar e colaborem nos seus cuidados corporais é algo recente, e pesquisas inspiradas na Abordagem Pikler apontam a importância destes princípios para o desenvolvimento dos bebês. Porém, durante longos anos esteve presente nas escolas práticas de estimulação precoce, as quais os profissionais planejavam situações que possibilitassem a antecipação dos movimentos e das ações dos bebês, não respeitando e não dando visibilidade as ações iniciadas por eles mesmos. Segundo Guimarães (2008),

> Quando escutam, observam, dão visibilidade ou dialogam com os movimentos das crianças (especialmente quando as crianças não se expressam verbalmente) as profissionais da creche indicam que os

> gestos e expressões dos bebês têm um valor. Por outro lado, não dirigir as crianças, mas incentivá-las a dirigirem-se, desenvolvendo autonomia, escolha e iniciativa é uma forma de cuidarem do cuidado da criança sobre si, desenvolver uma atenção da criança sobre si (GUIMARÃES, 2008, p. 04).

Precisamos refletir acerca de como nos posicionamos diante dos bebês e como valorizamos as relações e a formação humana, a qual se sustenta no cuidado de si e do outro. Para compreender que cuidar difere-se do controle, da dominação e da antecipação do desenvolvimento dos bebês, nesta perspectiva cuidar está articulada a dimensão ética e a postura do educador, pois para Guimarães (2008),

> O posicionamento do adulto no contato com a posição que ocupa a criança implica numa atitude ética, numa reflexão sobre modos possíveis de ação, um jeito de ser, um modo de *cuidar*, que envolve não só intervir ou iniciar ações na direção das crianças, mas também agir sobre si, refletir sobre o sentido do seu próprio olhar e emoção, tendo em vista observar os bebês e dar sustentação às suas experiências. Neste percurso, agir com os bebês, na relação com eles, pode abrir espaço para oferecer modelos (técnicas) e/ou acompanhar suas ações e iniciativas (GUIMARÃES, 2008, p. 12).

Guimarães (2008) em sua pesquisa buscou ressignificar a compreensão acerca do cuidado com base na dimensão ética do cuidado de si, fundamentada na perspectiva de Foucault, a partir de sua análise da cultura greco-romana, neste sentido, o cuidado de si, não constitui a individualidade presente nas sociedades modernas ocidentais, mas revela-se como experiência de si e com o outro, ao superar ações instrumentais relacionadas ao controle do corpo. Na experiência de si com o outro, os bebês e crianças vão percebendo-se e sentindo-se pertencentes ao mundo, ou seja, o cuidado é visto como oportunidade de conhecer a si mesmo e ao outro, e o mesmo acontece com os adultos ao atentar-se para suas ações, as quais são direcionadas ao outro.

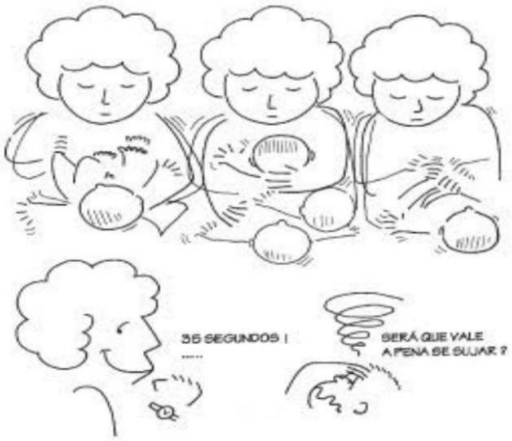
Quando o adulto cuida de modo a dirigir ou intervir diretamente na ação do outro, podemos considerar a presença do controle sobre o outro, neste caso as ações de cuidado corporal podem também tornarem-se atividades dirigidas. Então, para que as ações de cuidado corporal consistam em experiências significativas é necessário superar o atendimento mecânico, indiferente e aligeirado dos adultos nos contextos educacionais, identificando que os momentos de cuidados corporais realizados adequadamente, fortalecem as interações afetivas, sociais, emocionais e cognitivas e priorizando assim,

cuidar e educar como partes iguais e indissociáveis do mesmo processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A confiança e a segurança que os bebês constroem, ao se sentirem acolhidos e pertencentes, instaura processos de escuta, reconhecimento, incentivo, encorajamento e apreciação, algo que vale para as relações humanas em geral, sendo um desafio presente nos contextos coletivos. Porém, o fazer docente torna-se mais prazeroso e significativo quando as relações e o vínculo, não se revelam somente nas ações de cuidado corporais, mas quando é possível perceber o desenvolvimento integral de cada bebê. Segundo Souza e Mello (2018),

> [...] quando colocamos uma colher na mão do bebê na hora da refeição possibilitando que inicie suas tentativas de alimentar-se sozinho – ao mesmo tempo em nós adultos o alimentamos -, não apenas promovemos o exercício da coordenação motora, do movimento em direção à boca, mas também a formação de uma autoestima positiva, o prazer de iniciativa, o exercício da autonomia, o cuidado de si. Em outras palavras, promovemos a formação e o desenvolvimento da personalidade da criança como um todo. Por isso, cada nova conquista da criança promove uma mudança geral em seu desenvolvimento e o acúmulo destas mudanças possibilita os saltos que caracterizam as novas formas de relação da criança com o ambiente, ou seja, novos níveis de sua consciência (SOUZA; MELLO, 2018, p. 224).

Reitero que, precisamos compreender as relações que são estabelecidas nos contextos educacionais, e reconhecermos e valorizarmos as vivências e experiências cotidianas como momentos riquíssimos para aprendizagem e desenvolvimento humano. Alimentação, higiene e sono são elementos essenciais a vida e envolvem os aspectos: sociais, afetivos, emocionais, físicos e intelectuais. Para que os bebês consigam perceber-se como participantes ativos no mundo e que a ação de cada um se desdobra na ação do outro, ainda, será necessário diminuir nosso ritmo acelerado, pois por exemplo, corremos para dar banho e trocar fraldas e roupas dos bebês e depois planejamos atividades "dirigidas e pedagógicas" a respeito do cuidado com o corpo. Segue outra ilustração de Tonucci (2008), para disparar reflexões acerca das relações estabelecidas com os bebês.



Francesco Tonucci (2008)

5.6 - O fazer docente com bebês: relações com os tempos.

DIÁRIO DE BORDO

09 a 13 de setembro de 2019

Professora: Rose
Turma: Berçário II

Terça feira no parque foi encantador, a princípio tinha como objetivo deixar as crianças explorarem os brinquedos (...). Nesse dia assisti e observei um cenário de muitas coisas. Iniciei fotografando e depois filmei pequenos vídeos para garantir o meu registro escrito. Observei meninos e meninas fazerem tantas coisas que, confesso, uma só de mim foi pouco para tantas peripécias, isto é, foram muitos acontecimentos ao mesmo tempo para eu acompanhar.

As crianças foram além daquilo que se prevê, como sempre, do inesperado surgiu um manancial de ações ricas em experiências individuais e coletivas para as quais minhas palavras simplesmente não dão conta de relatar tudo (...)

Os meninos e as meninas construíram nesse espaço suas aprendizagens e descobertas, comunicação, interações e relações com pessoas e objetos.

Foto 9– Apoio no Balanço

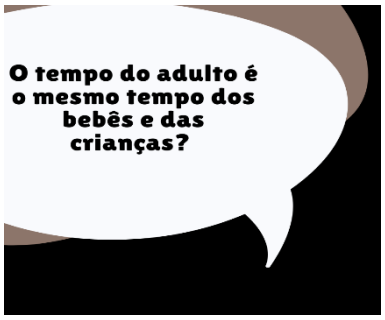


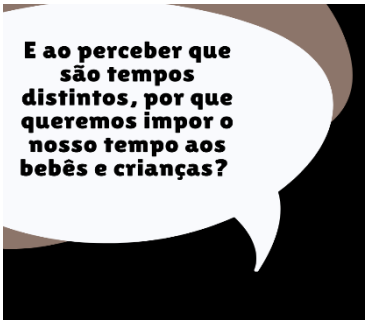
Foto 10 – A Sombra no chão



Fonte: acervo Professora Rose (2019)







Ao permitir-se assistir e observar *um cenário de muitas coisas*, a professora Rose aparentemente tentou respirar mais calmamente, apesar dos inúmeros acontecimentos, pois sua ação foi da observação e do registro e não da intervenção direta. Neste momento o tempo pode ter passado, não necessariamente como tempo *chronos*, mas como experiência vivenciada em outro tempo, o qual respeita o ritmo de cada um, por não estar carregado de exatidão, eficiência e prontidão.

Um tempo em relação com o espaço (o parque), o qual se associa construindo uma temporalidade própria e única, na dimensão dos acontecimentos cotidianos e nas ações dos bebês, por vivenciarem suas necessidades, interesses e desejos, de forma que os horários adultocêntricos não engessem o tempo da escola, pautando-se em uma rotina fixa e não nos ritmos singulares. Para Silva (2018),

> [...] os bebês ouvem, veem, sentem e se locomovem a partir da organização espacial e temporal estabelecida pelos adultos. Ainda, por vezes, eles vivem situações permeadas com poucos estímulos, com poucos materiais para explorar e com tempo e espaços limitados e reduzidos. Em contextos assim, as manifestações de interesse dos bebês não são consideradas pelos professores, devido a normas e horários que organizam rigidamente a rotina da creche. Estas atitudes podem ser fruto da não compreensão por parte dos profissionais de que os bebês

> se desenvolvem quando estabelecem uma relação ativa com o entorno. Sem esta compreensão, os adultos não 'leem' os sinais de interesses emitidos pelos pequenos (SILVA, 2018, p. 25-26)

Temos que ser cuidadosos no tocante da organização espacial e temporal na escola, para que as experiências dos bebês produzam sentidos e significados para eles próprios, no entanto, se o cerne dessa organização for as necessidades dos adultos e não dos bebês, estes estão fadados a pertencer ao tempo *chronos*, o tempo que inicia bebês à lógica do tempo acelerado e automático.

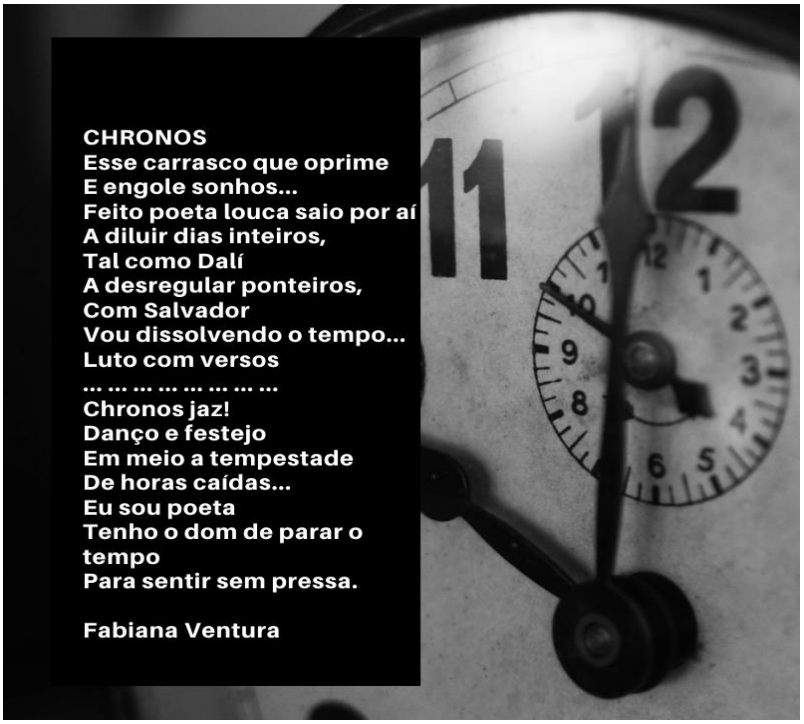
Segundo Barbosa (2000, 2010, 2013) os modos como organizamos a vida cotidiana nas instituições educacionais têm grande importância para os bebês, já que se constitui seus começos e suas primeiras ações no mundo. Ainda, a autora explicita que,

> Talvez o tempo seja um importante elemento para a definição da especificidade da educação dos bebês. As crianças pequenas precisam de tempo, de tempos longos para brincar, para comer, para dormir. Tempos que sejam significativos. As crianças pequenas, especialmente os bebês, têm a árdua tarefa de compreender e significar o mundo e precisam de tempo para interagir, para observar, para usufruir e para criar (BARBOSA, 2010, p. 08-09).

Barbosa (2010) salienta que as pessoas normalmente trocam as propostas para os bebês a cada momento, pois pensam que eles possuem pouca capacidade de atenção, de envolvimento, de curiosidade, porém, o que eles precisam é de tempo para brincar, derrubar, reconstruir e derrubar novamente para sedimentar as suas experiências. Assim,

> A organização de uma jornada na escola precisa contemplar as necessidades das crianças, sejam elas de ordem biológica, emocional, cognitiva ou social, e também oferecer tempos de individualização e de socialização. Nossa sociedade, em nome da produtividade, tem acelerado a vida: cada vez mais cedo e cada vez mais rápido. As crianças chegam à escola com organizações de vida diferenciadas e, aos poucos, vão sincronizando com o grupo, isto é, a professora junto com as crianças vai construindo uma vida com tempos compartilhados. Porém, é preciso cuidado para que esse processo não seja invasivo e atenção às necessidades, ritmos e escolhas individuais da criança (BARBOSA, 2010, p. 09).

Então, pausa! Para apreciarmos a poesia de Ventura (2018), uma amiga querida,



Nossa luta primordial na escola possivelmente seja **parar o tempo, para sentir sem pressa**. Nosso fazer docente muitas vezes, está alheio as manifestações dos bebês, e assim, não estamos atentos aos seus desejos, anseios e ritmos. Se observarmos cautelosamente os bebês perceberemos a necessidade que sentem de extrapolar o tempo cronológico e avançar o espaço delimitado, ambos estabelecidos pelos adultos. Segundo Cunha e Costa (2018),

> Então, entre a criança e o meio mantem-se uma relação complexa, que pode ser afetada pela relação que estabelece com meio e, ao mesmo tempo, ao ser afetada por essas relações, ela vê o mundo de outro modo, modificando a forma de relacionar-se com ele. Assim, a relação da criança com o meio não é uma relação direta, linear e estática, ao contrário é uma relação mediada pelas reações da criança em relação aos elementos do meio social, E, por isso, é única e singular (CUNHA; COSTA, 2018, p. 77-78).

Ao atentar-se para a relação de cada bebê como o meio, como singular e única, valorizamos seu protagonismo e história de vida, possibilitando inúmeras relações com o espaço que o acolhe todos os dias, em um contexto coletivo, preocupado em não apagar o que é de cada um, exercício dificílimo de fazer. Segundo Rinaldi (2014) as crianças e

adultos precisam de mais tempo para olhar para dentro e dialogar consigo e com os outros, pois,

> Do contrário, vejo riscos enormes: de crescerem numa atmosfera de suspeição, na solidão, na aridez; de simplesmente sobreviver, mais do que viver. Podemos ter valores e sentimentos sem saber o que fazer com eles e a quem entregá-los. Isso é um verdadeiro desperdício de humanidade (RINALDI, 2014, p.175).

Fazemo-nos humanos na relação com o outro, tornando a escola como espaço privilegiado para esse fazer, ao ter como base as interações, a partir de valores e sentimentos que nos impulsionam a viver e a confiar no outro. Se as experiências vividas não forem marcadas, pelo autoritarismo e pela rotina repetitiva e regulação dos tempos fixos, fragmentados e lineares determinados pelos adultos, é viável uma educação com maior autonomia e liberdade. Visto que, segundo Pereira (2018)

> O tempo nas creches, estruturado sob a forma de rotinas, muitas vezes atende não às necessidades dos bebês e, sim, às dos adultos que ali trabalham. Em muitas situações, planeja-se uma rotina linear, rígida que não considera o que os bebês de fato precisam para seu desenvolvimento como, por exemplo, horários previamente fixados pelos adultos. Essa forma de organizar o tempo orientado para atender apenas as necessidades da instituição, dos adultos que nela trabalham, para que possam dar conta de suas obrigações diárias, e, muitas vezes em uma rotina semelhante às fábricas evidencia concepções de aprendizagem e desenvolvimento por parte dos professores, frequentemente orientadas pelo senso comum, isto é, por aquilo que pensamos quando não temos uma teoria para orientar nossas decisões e nossas práticas (PEREIRA, 2018, p.144).

O tempo é um elemento capaz de determinar as experiências na escola, tanto dos bebês como dos adultos. Por mais que o tempo acelerado possa causar incomodo, nos acostumamos a ser eficientes e produtivos, nos adequando ao tempo cronológico. De forma cíclica, reproduzimos nossos fazeres, sem nos posicionarmos, aceitando cronogramas rígidos normalmente elaborados pela gestão da escola, e a escola na qualidade de instituição colabora para o processo impetuoso de atropelar e desapropriar o tempo da vida como menciona Barbosa (2013),

> A regulação temporal que caracteriza a vida contemporânea com a tríade produção-acumulação-consumo atropela e desapropria o tempo da vida. Para dar conta dessa regulação são construídos nas escolas artefatos como cronogramas, horários, rotinas, que, ao invés de organizar o coletivo, mais o controlam. Um tempo que é visto apenas

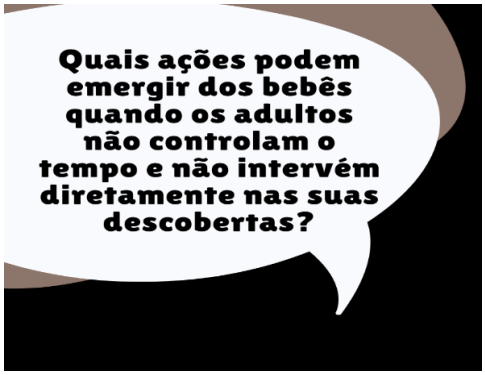
> como tempo cronológico, linear, sequencial. Todo o tempo investido livremente pelas crianças nas coisas que lhes dizem respeito, nas coisas que as afetam, naquilo que as desafia, que as distingue, se não tiver uma produção objetiva, é visto como perder tempo. Portanto, o que encontramos nas escolas infantis é a presença desse tempo característico das relações capitalísticas, que brutaliza a vida cotidiana e empobrece a experiência da infância. Um sentido de *tempo que apenas passa*, cumprindo o ordenamento da produtividade (BARBOSA, 2013, p. 216).

Nosso tempo atual, o tempo *chronos*, foi algo instituído pelas mudanças na sociedade, uma sociedade que passa a ser industrial, priorizando a produção das máquinas e não a produção humana. Responsabilizar-se por um movimento formativo que cada um possa olhar para si em seu contexto, de forma a desacelerar não só o tempo, mas também as práticas, para se reconhecer é um desafio.

Ainda nos falta depreender que o tempo na escola é algo que pode ser construído coletivamente, de acordo com cada realidade e contexto. Constantemente me pergunto, como chegamos a esse tempo, que nos engole dia a dia? Deixamos de contemplar a natureza, o meio ambiente, para observar o relógio. Nosso ritmo deixou de ser natural e tornou-se artificial, e como é árdua desconstruir isso.

Buscamos incansavelmente preencher os espaços vazios de tempo na instituição. De acordo com Fochi (2013), Thomas Balmes ao produzir o documentário Babies em 2010, e ao investigar o primeiro ano de vida de quatro bebês, o diretor define que seu interesse foi em captar os chamados espaços vazios, "momentos em que, aparentemente, nada acontece, mas que possuem a síntese e a beleza da vida" (FOCHI, 2013, p. 46), para este autor o interesse de Balmes é observar os bebês a partir da sua própria vontade, de saber o que fazem quando existem esses espaços vazios para atuarem, sem a intervenção do adulto a todo momento. Fochi (2013) afirma,

> Nesse sentido, o espaço vazio é aquele espaço possível de ser inaugurado o novo, da experiência ser iniciada, de viver o inesperado, travado pela possibilidade do encontro. O espaço vazio é a possibilidade da frescura de uma nova descoberta, de uma nova palavra, de uma nova conquista (FOCHI, 2013, p. 46).



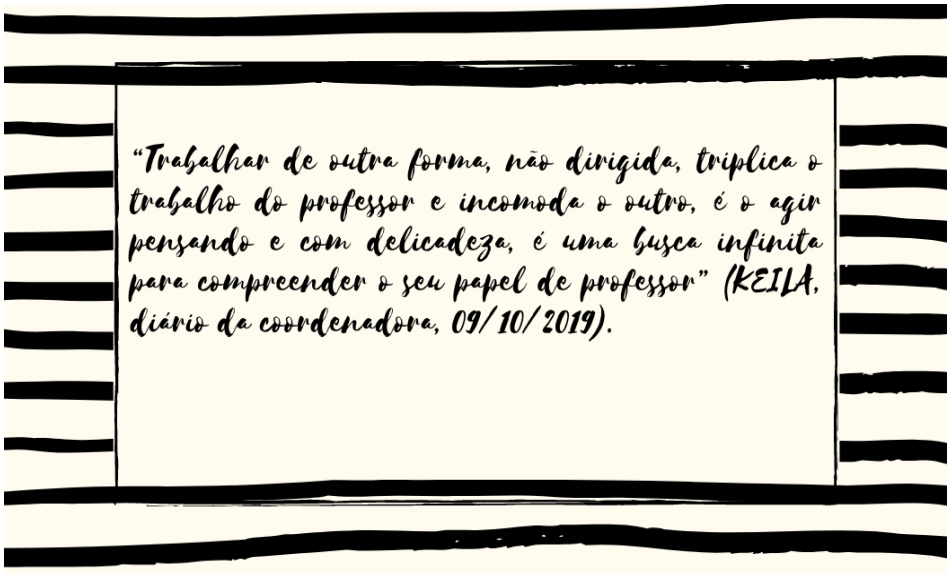
Para Fochi (2013) é a partir dessa questão que nos deparamos com pistas sobre o fazer docente nos Berçários. Um fazer, como já vimos marcada por um tempo cronológico distinto do tempo do bebê, porém, nossa luta segue em valorizar as ações e experiências que permeiam a vida dos atores sociais que habitam a escola.

De acordo com Schmitt (2014),

> A descrição das relações vividas por professoras e crianças na educação infantil pode ser realizada de duas formas: uma em sentido cronológico sequencial, pela descrição linear dos acontecimentos que marcam a constituição de uma rotina institucional, e a outra, em um sentido múltiplo, pela descrição e visibilidade das diversas interações, encontros e desencontros que os atores sociais deste espaço vivem de forma concomitante. Ambas as formas possuem relação entre si, não podem ser ignoradas nas intersecções que as modelam, mas de forma alguma se igualam quanto à possibilidade de dar visibilidade à ação daqueles que vivem nesse espaço. Enquanto a primeira nos possibilita dar visibilidade à estruturação das ações e relações a partir da organização do tempo, do espaço, dos materiais e das atividades que envolvem os atores de uma instituição, a segunda entra na malha dessa estrutura, dando visibilidade à própria ação dos diferentes atores que habitam esse lugar (SCHMITT, 2014, p. 164).

Gostaria de destacar que mesmo pautadas em uma rotina institucional, como já foi apontado, as professoras Sandra e Rose buscaram fortalecer o fazer docente, investigando ações que pudessem dar visibilidade e valorizar as ações dos bebês, assim aos poucos, a partir de um processo formativo (relacional e reflexivo) elas mostraram-se dispostas a oferecer contextos mais livres para os bebês, ou seja, lançaram-se de um tempo, o qual os bebês sentiram-se a liberdade explorar, brincar e movimentar, na diligência da sua autonomia, criando condições efetivas de participação, escolhas e descobertas.

5.7 - O fazer docente com bebês: acolher as ações que vão além do proposto e apreciar o brincar.

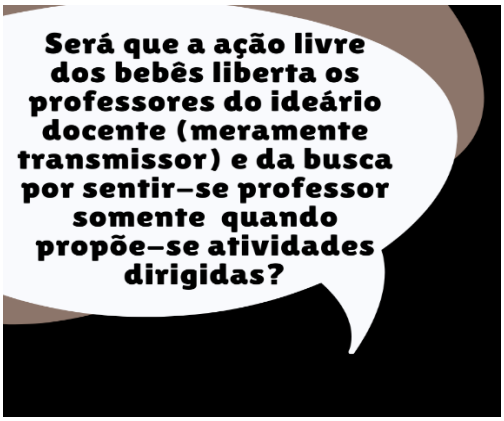


Registrei no meu diário este trecho da fala da diretora no encontro de HTPI, que me fez pensar que compreender o fazer docente nos Berçários é investigar a postura dos professores e professoras diante dos bebês e quais ações são prioritárias. É sim, trabalhar de um modo outro, na qual o fazer não está centrado no controle e por isso, "triplica o trabalho", pois o professor precisa estar atento aos acontecimentos cotidianos. Compreender que o fazer docente não se reduz a um planejamento linear e simplificado, apresentado como lista de atividades ou como cumprimento de um trabalho educacional que não respeita as especificidades dos bebês, por não acreditar em suas potencialidades e nem favorecer as ações relacionais.

Constituir-se docente nos Berçários é estar em movimento, é planejar uma trajetória/um percurso, mas também permitir que o outro altere o rumo, de forma, que cada um se altere, possibilitando os deslocamentos a partir de diferentes ritmos, em um tempo outro, no qual os bebês avançam sem o adulto ter que dizer a todo momento a palavra não. Como mencionou a professora Rose:

> *"Além do que eu proponho, as crianças avançam e eu estou deixando, sem me preocupar em dizer não, assim observo quantas coisas eles vão fazendo e me sinto livre por não dizer não" (KEILA, diário da coordenadora, 27/08/2019).*

Então, podemos nos questionar:



E para colaborar com esta inquietação narrarei uma cena presenciada por mim na turma de Berçário I e após, apresentarei trechos do meu diário e dos diários das professoras Sandra e Rose.

Os bebês foram para a área externa, passinhos lentos ou apressados e colinho das educadoras. Na sala a professora organizou um tapete plástico transparente recheado de tinta guache com diferentes cores. Depois de recheá-lo a professora fixou o tapete no chão com fita adesiva. Chegou a hora dos bebês retornarem para à sala, pés descalços e olhares curiosos, pisaram aqui, pisaram ali e nada aconteceu? Olhos vidrados nos pés e nada! Vamos com as mãos? (Poderiam estar pensando os bebês). E nada! Vamos buscar outros objetos? Passaram no tapete palitos, meias, bonecas, colheres, chocalhos, bolinhas e nada!

As cores estavam presas? Mas era possível rabiscá-las e linhas e formas foram surgindo, porém nada de melecas nos pés, nas mãos e no corpo. Até que um dos bebês pega o palito de sorvete e faz de lixa de unhas, isso mesmo, ele começa a lixar as unhas das mãos, enquanto os outros bebês rabiscam e formam linhas e formas nas cores.

Foto 11 – Meleca colorida? **Foto 12** – Desenho Amarelo **Foto 13** – Desenho em parceria

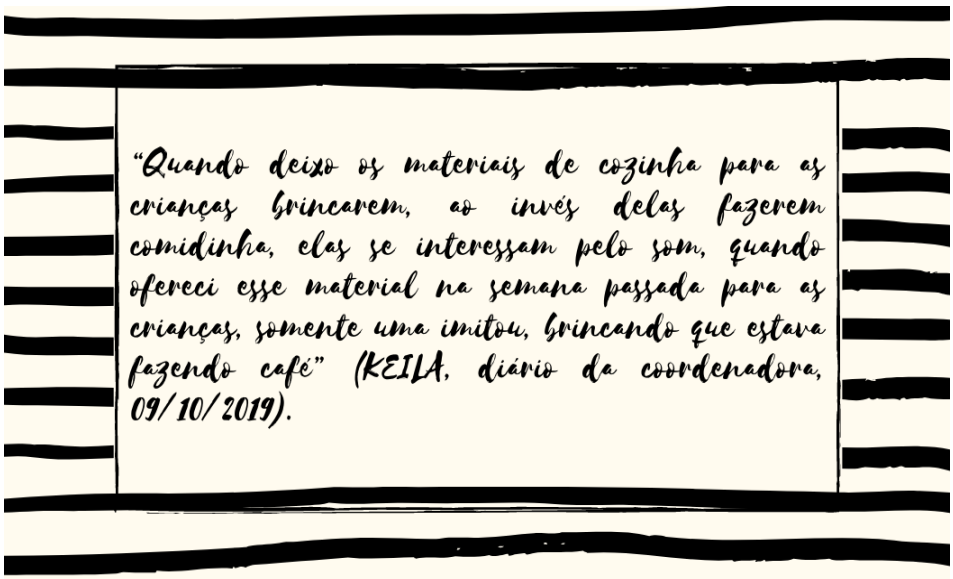


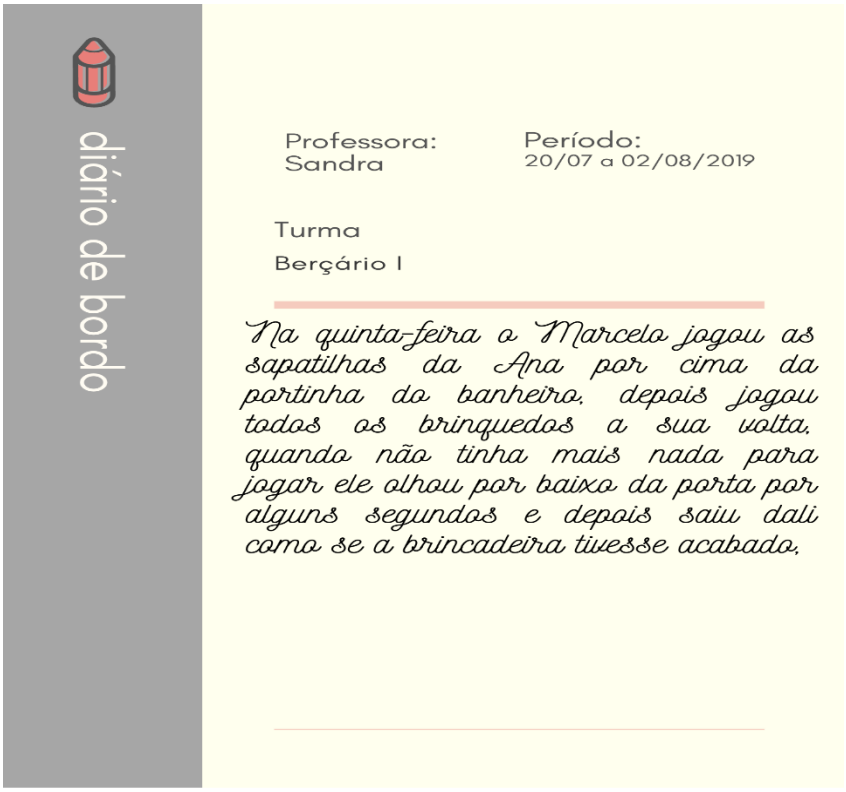


Fonte: acervo Professora Sandra (2019)

É possível fazer algo com as cores presas? Apesar de parecer uma proposta limitante da ação dos bebês, eles, com suas estratégias, mostraram que é possível. A maioria desenhou usando os dedos e palitos, e um deles criou a possibilidade de lixar a unha com um palito, algo inesperado para nós, pois diante das cores (foco da atividade), o bebê mostrou outro interesse e deu outro significado para a proposta. Aqui, gostaria de destacar a postura da professora de não intervir no interesse dos bebês, deixando-os livres para explorarem as possibilidades daquele espaço.

E o mesmo acontece com as cenas que serão apresentadas abaixo, uma registrada por mim a partir da fala da professora Sandra e outra registrada pela mesma professora, as quais elucidam as ações de brincar dos bebês.



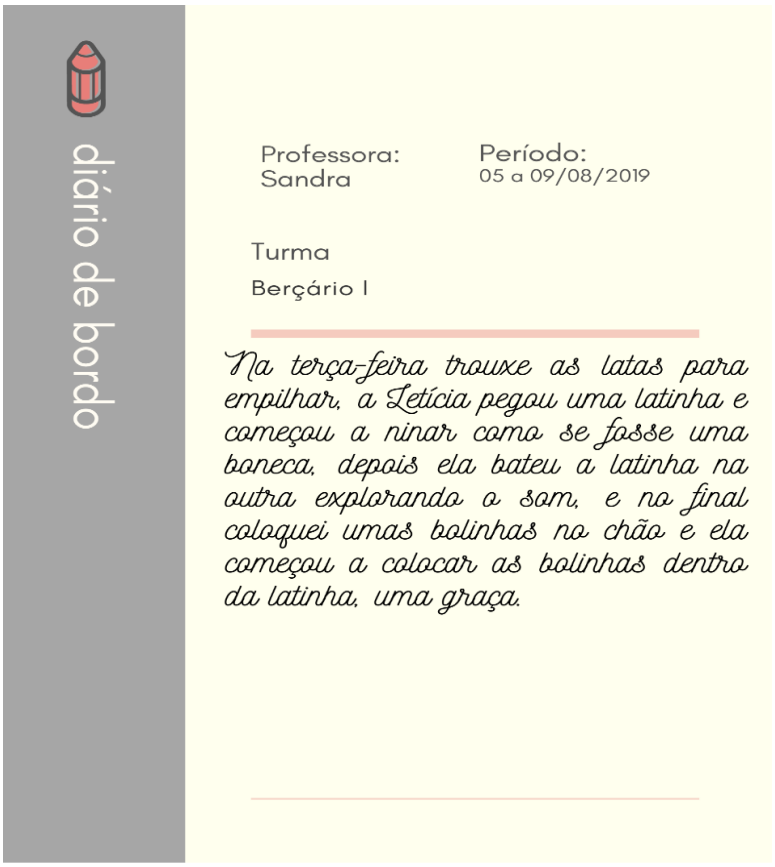


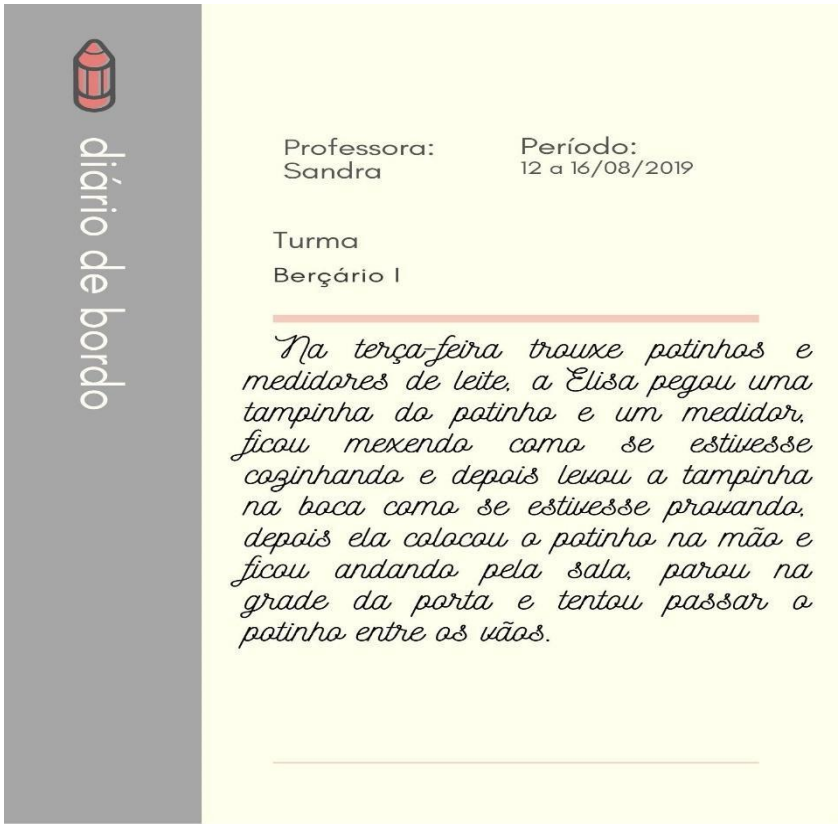
Para um bebê, qualquer objeto pode se tornar um brinquedo, a relação que ele estabelece com os objetos está diretamente relacionado, primeiro com as possibilidades de ações que os objetos permitem, e posteriormente aos significados que ele dá aos objetos. As ações do brincar não se limitam aquelas planejadas pelo adulto, pois os bebês possuem a capacidade de descobrir, imitar, inventar, criar, imaginar e agir além do que é proposto como atividade, e assim, extrapolam os objetivos previstos, ao descobrirem outras possibilidades, ao se interessarem por outros materiais, ao perceberem que os adultos viabilizam e valorizam suas ações.

Ao registrar esse acontecimento a professora Sandra nos apresentou indícios da sua ampliação do olhar e da escuta, da observação atenta, evidenciando a preocupação com o desenvolvimento dos bebês, sem imposições e ordens, o que caminha para a superação da cultura adultocêntrica de proposição e intervenção direta e possibilita o brincar livre. Não exigir que o bebê faça somente aquilo que está planejado e posto pelo adulto, é uma tarefa árdua, capaz de libertar os bebês das imposições, do controle, da disciplina e da superproteção, conforme Falk (2011)

> [...] mostramos um respeito profundo por aquilo que a criança faz, por aquilo por que ela se interessa – mais por ela mesma que por seus atos -, todas as nossas ações se tornam impregnadas de um conteúdo que enriquece a personalidade: desenvolve a segurança afetiva, a consciência e a autoestima da criança. Temos podido constatar com frequência que a observação e a valoração dessa atividade autônoma (motricidade livre, manipulação, investigação, iniciativas da criança nas suas relações com os adultos) induzem ao respeito no adulto que se encarrega de cuidar da criança: esse respeito se torna um componente importante de sua relação (FALK, 2011, p. 52).

Imaginem o sentimento de um bebê que é respeitado nas suas escolhas e interesses, esse sentimento encoraja suas ações e o que é próprio do seu mundo, como brincar que não é só resultado do desenvolvimento natural, mas também fruto do desenvolvimento sociocultural. Nos registros a seguir, percebemos a ação imaginária e intencional, quando os bebês assumem papéis sociais, imitam e produzem sentidos e significados sobre seu fazer.

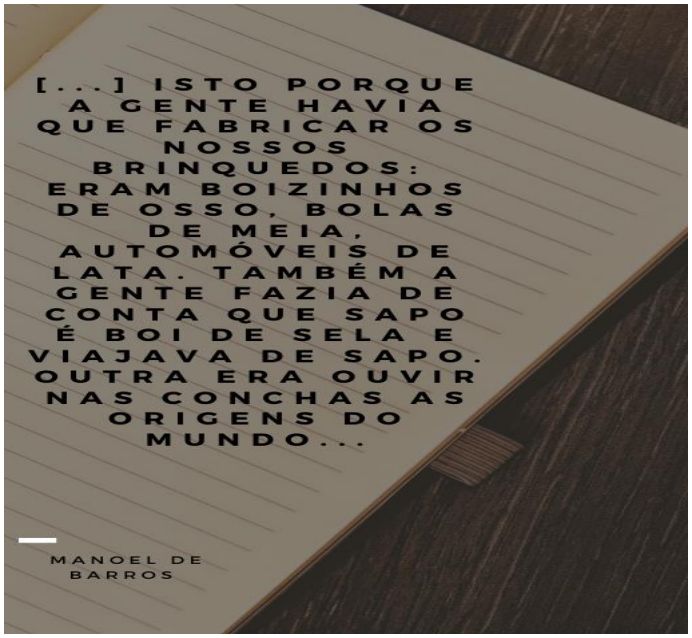




A intenção da professora Sandra era que os bebês empilhassem as latinhas, mas para um deles, a latinha tornou-se uma boneca, depois um instrumento e por último, um recipiente. E os potinhos e medidores? Transformaram-se em panelas, colheres e um brinquedo a ser transvazado na grade da porta. Segundo Kálló e Balog (2017),

> As crianças têm uma profunda necessidade de brincar. O interesse da criança em observar seu entorno é incansável. Sente prazer em tocar, sentir, apertar, pegar e deixar cair os objetos. A lista de tudo que faz com eles poderia ser infinita.
> Quando uma criança brinca com diferentes brinquedos simultaneamente, parece nunca cansar-se de observar como uma coisa encaixa na outra; que tigelas diferentes, uma dentro da outra, fazem uma torre, ou que, entre vários objetos, dois ou mais são idênticos. De vez em quando enfrenta grandes desafios. Uma ou outra vez joga um objeto redondo no chão para ver como roda, até que pare. Pacientemente recolhe os cubos que retirou da cesta, reconstrói uma torre que derrubou e tenta colocar os cubos sobre a grade que limita os espaços da brincadeira (KÁLLÓ; BALOG, 2017, p. 17).

Ações próprias da infância, presentes desde os Berçários. Registros, os quais se tornam memórias não só dos bebês e crianças, pois também permeiam o universo do adulto, como lembranças e modos de ver o mundo. Agir e brincar na liberdade, remete-nos às *Memórias inventadas* de Manoel de Barros (2008, Sobre sucatas, XV):



Diferentes objetos transformam-se em brinquedos nas mãos de bebês, permitindo a ressignificação do mundo e o deslocamento da realidade imediata para a invenção de ser e compreender o mundo. Compartilho o registro da professora Rose:



DIÁRIO DE BORDO

07 a 11 de outubro de 2019

Professora: Rose
Turma: Berçário II

Então, fui para o cantinho no refeitório onde as crianças exploram as panelas. E nessa exploração que procurei intervir pouco percebi que as crianças exploraram de diversas formas, algumas fazendo imitações cotidianas como tomar café, mexer comidinhas na panela e comer a comidinha. Mas o que mais me chamou a atenção em relação aos meninos e meninas foi a ação de bater nas panelas, o Bruno bateu com tanto interesse que mais parecia uma bateria e não duas panelas. Ele organizou duas panelas viradas para baixo e com duas colheres foi batendo descobrindo os sons desses materiais, nesse momento algumas crianças começaram a imitá-lo, porém, somente no batuque da panela. É interessante observar que essas crianças criam formas de explorações nas quais vão construindo suas aprendizagens. E num tipo de atividade assim, com pouca intervenção, cada um constrói sua própria atividade.

Saliento novamente, para que haja a transformação dos objetos em brinquedos, enquanto invenção e criação é necessário que os bebês estejam em um contexto que lhes ofereça para além de diferentes objetos, a liberdade de agir sobre eles. Neste momento de criação não há a intervenção direta do professor ou professora, torna-se um momento que a ação própria do bebê lhe possibilita a experiência e consequentemente a aprendizagem e desenvolvimento, o bebê é o criador da sua atividade, ao atribuir sentidos e significados na experiência.

A liberdade neste sentido, de acordo com Tristão (2004) visa a conciliação dos próprios interesses com os interesses das demais pessoas, divergindo-se do individualismo e da competividade, e implica-se em fazer escolhas, possibilitando e encorajando ações de iniciativa e autonomia.

A significação que nos apropriamos ao brincar enriquece a formação humana, tanto do bebê como do próprio adulto, pois somos parceiros nessas interações lúdicas, ao trocarmos olhares, ao não interrompermos a ação do outro, ao oferecermos espaços, objetos e brinquedos adequados, ao respeitarmos suas ações, escolhas e formas de organização. Só assim, adultos, bebês e crianças, reconhecem-se como sujeitos fazedores da sua própria história e do mundo que os cerca. Segundo Kàlló e Balog (2017)

> Quando se permite que a criança experimente um objeto e tente todas as ações diferentes que pode fazer com ele, ela descobre suas potencialidades. Percebe que o mundo tem sentido e também se dá conta de que é capaz de entendê-lo. Em todos os níveis de seu desenvolvimento, sua própria ação a ajuda a aprender coisas que lhe dão, de alguma maneira, um sentimento de êxito. Isso lhe abre virtualmente possibilidades ilimitadas de experimentar, através da atividade, algo parecido com a competência. A criança que vive essas experiências ganha confiança em si mesma (...). Por isso, depende claramente do adulto que o interesse da criança pelo mundo que a rodeia se mantenha de forma bem-sucedida; e é também o adulto que deve continuamente criar os requisitos e condições para que uma brincadeira livre e independente possa prosperar (KÁLLÓ; BALOG, 2017, p. 18-19).

A função dos professores e professoras está em fomentar o interesse do bebê acerca do mundo, ao compor espaços, tempos e materiais, para que a brincadeira seja uma experiência potente. Uma experiência potente, a qual envolve a curiosidade: a curiosidade do bebê em conhecer o que está ao seu redor e a curiosidade do adulto na investigação da ação do bebê, enquanto educador que não está “entregue a procedimentos autoritários ou

paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando" (FREIRE, 2011, p.82). Mas pelo contrário, um educador incentivador da curiosidade do outro e que ousa ser curioso também, a curiosidade como elemento inquietante, de deslocamento e busca pela compreensão do mundo. Pois, de acordo com Freire (2011),

> O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuro comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação (FREIRE, 2011, p.85).

Os bebês mostram-se como curiosos e aprendentes, e esse processo intensifica-se quando sua própria ação, que é singular, proporciona-lhes aprender, gerando sentimentos de autoconfiança e capacidade em si mesmo. A partir da autoconfiança e do sentir se capaz, o bebê, como qualquer um de nós, expande suas ações, querendo experimentar mais e mais, e descobrir as infinitas possibilidades do mundo.

Nas brincadeiras, o agir livre do bebê é encorajado e incentivado, e o professor ou professora situa-se como observador atento e curioso, de modo que possa conhecer e compreender mais claramente os bebês, aproximando-se das suas formas de pensar, comunicar, interpretar e atuar sobre o mundo. Ao observar os bebês brincando, tornamo-nos investigadores desse processo, ao reunirmos informações e saberes, que auxiliam na organização do fazer docente, ampliando e enriquecendo as nossas ações e dos bebês, ao possibilitar múltiplas interações.

Nos registros a seguir da professora Sandra, as cenas narradas continuam a anunciar a ação livre dos bebês.

diário de bordo

Professora: Sandra

Período: 12 a 16/08/2019

Turma

Berçário I

Na segunda-feira usamos a área da frente, trouxe as latinhas e palitos para encaixar, o Marcelo pegou dois palitinhos e ficou batendo na latinha como se fosse uma bateria, o Marcos encaixou todos os palitinhos na latinha, então abri a latinha retirei os palitos e ele continuou com a brincadeira, quando as crianças perderam o interesse começaram explorar o espaço, então Tiago ficou subindo nos degraus da escada que vai para a secretaria, as crianças foram até o portão observar o movimento da rua.

diário de bordo

Professora: Sandra

Período: 02 a 06/09/2019

Turma

Berçário I

Na terça-feira amanheceu chovendo e só vieram cinco crianças, trouxe as garrafas pet e arroz para confeccionar o chocalho, a Tasmin e o Lucas passaram a garrafa dentro do arroz para encher, a Tasmin também colocou os grãos com a mão na garrafinha, as crianças também provaram o arroz, o Lucas depois de um tempinho entrou dentro do recipiente do arroz, quando todo o arroz estava no chão o marcos começou espalhar o arroz com mão, depois ele ficou chacoalhando a garrafa sem fechar a tampinha e o arroz saia da garrafa ele amou, as crianças também ficaram interessadas em fechar a garrafa fazendo movimento de rosca.

Foto 14 – Garrafa e arroz



Fonte: acervo
Professora Sandra (2019)

A autonomia no brincar livre a partir dos pressupostos da Abordagem Pikler é algo que surge do próprio bebê, da sua própria vontade, daquilo que se tem iniciativa para fazer. Quando transforma objetos em brinquedos, quando os espaços se tornam mais interessantes que os objetos ou quando há o interesse em entrar no recipiente de arroz, ao invés de encher as garrafinhas. O professor tem seus objetivos e suas expectativas, mas os bebês surpreendem. De acordo com Falk (2011),

> Para que a vida ativa de uma criança seja satisfatória para ela e para a sua educadora, necessário que haja dois fatores fundamentais: que a criança tenha liberdade de movimentos e que tenha alguma coisa com que ocupar-se, relacionada com e seu desenvolvimento (FALK, 2011, p. 44).

Enquanto ação livre e autônoma dos bebês, é importante que nos contextos educacionais haja oportunidade de exceder-se e colocar-se como sujeito ativo em um espaço que o reconhece como pertencente e participante, quando realiza seu desejo e transforma a escola e um espaço vivo e dinâmico, com diferentes formas de explorar e conhecer o mundo. Ainda, conforme Scotton (2018)

> A criança necessita de um "lugar" onde possa ser um sujeito, que sente, que pensa e que cria. É preciso preservar espaços para que ela apareça como autora do seu território de liberdade. É neste momento, se não tiver espaço para ser sujeito, desenvolverá o temor de se arriscar e de se equivocar, podendo silenciar-se e se fechar em si. Enfim, aqui se desenvolve a autonomia ou a paralisia da liberdade de ser criativo, autor desta vida, juntando-se a tudo que já foi criado, enquanto cultura e conhecimento (SCOTTON, 2018, p. 281).

É urgente, desde os Berçários, pensar na educação enquanto prática de liberdade e exercício da autonomia, preceitos que Freire (2011) defendeu com tanta criticidade e propriedade, em prol de uma educação que seja pautada na formação humana, no educar que extrapola o treinamento, as atividades dirigidas, o agir conforme as regras e interesses do outro, pois educar consiste em um processo dialógico, o qual cada um constrói sua experiência a partir de sua própria autoria, ao compartilhar a vida com o outro.

Um compartilhar respeitoso, a favor da liberdade e contra o autoritarismo, em combate as relações de poder e desacordo com a falsa democracia. O fazer docente não pode restringir-se a cumprir planejamentos, objetivos e conteúdos, isto está a priori, na previsão dos acontecimentos, pois é ali na interação cotidiana com o outro que nos

educamos e formamo-nos humanos, é nesse momento que a magia acontece, e um dos nossos desafios é reconhecer a importância desse acontecimento. Para Freire (2011),

> Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas de liberdade (FREIRE, 2011, p. 105).

Cotidianamente, os bebês buscam agir livremente, para descobrirem a si próprio e o mundo, revelam seus desejos e curiosidades, não obstante as propostas dos adultos, quando eles se deparam com algo que lhes interessam, focam seus olhares e ações, evidenciando atenção, aproximam, tocam, manipulam, chacoalham, arrastam ao seu modo e ao seu tempo. Para os bebês o mundo que os cercam é novidade.

De acordo com Larrosa (2016, p.190), "Deveríamos nos perguntar, então, até que ponto toda educação, entendida como a realização de um projeto, reduz a novidade da infância no sentido em que a reconduz às condições existentes e a faz dedutível daquilo que já existia (...)".

Podemos e devemos, enquanto fazer intencional, elaborar planejamentos e projetos educativos, o que não precisamos, é nos limitarmos a alcançar apenas os objetivos que julgamos importantes ao outro, ou minimizar a infância como um período da vida que somente aprende e nada ensina, ou ainda, lançarmos mão daquilo que sempre existiu, sem contestar a existência de modos outros de pensar e fazer.

Provavelmente a escola, na qualidade de uma instituição educativa e disciplinadora, não foi criada para abarcar a novidade que emerge dos educandos no cotidiano, tornando-se um desafio para os profissionais da educação o acolhimento do bebê e seu mundo interno, de modo que estes sintam-se mais seguros em sua jornada tão singular, a qual estão iniciando, já que chegaram ao mundo recentemente. Quando os adultos possibilitam aos bebês se sentirem livres e confiantes, eles começam a descobrir a verdadeira riqueza da vida infantil. A professora Rose a partir dos seus registros, convida-nos a ampliar a reflexão acerca da liberdade de agir e a curiosidade.

DIÁRIO DE BORDO

11 a 14 de novembro de 2019

Professora: Rose
Turma: Berçário II

É interessante observar o quanto as crianças criam e recriam diante dos objetos e quantas possibilidades de exploração é possível ver na construção dos meninos e das meninas em momentos em que há liberdade de expressão. E o quanto diminui os conflitos entre os pequenos porque há interesse no que fazem e não são impedidos de investigar, descobrir e aprender.

DIÁRIO DE BORDO

12 a 16 de agosto de 2019

Professora: Rose
Turma: Berçário II

No parque esta semana além de explorarem os brinquedos, com o primeiro grupo exploramos também a areia fazendo alguns traços com gravetos, o José, a Elen a Livia tiveram interesse nessa atividade. O Paulo quis explorar (pisando) algumas pedras que o Elias(ajudante geral) estava retirando do parque (deixei até onde foi possível). Já com o segundo grupo percebi da Lara interesse em pegar uma folha do chão então arrumei um receptáculo e chamei a atenção de todos para pegarmos o máximo de folhas e deu muito certo, houve até um conflito para segurar o receptáculo, mas foi resolvido sem danos.

Foto 15 – Traços com gravetos



Foto 16 – Desenho na areia



Foto 17 – Pegando folhas



Fonte: acervo Professora Rose (2019)

Nesse processo de criar, recriar e expressar-se, o corpo do bebê coleciona experiências e inicia o desenvolvimento da consciência de si e do outro. Nas cenas, narradas pela professora Rose, aproximamo-nos dos modos como os bebês conhecem a si próprio e o mundo e mostram interesses por aquilo que está ao seu redor, ao estar em meio a natureza, na área externa da escola e não somente dentro da sala.

Descobrir o quanto rico é a infância, o quanto os bebês são potentes e o quanto podemos aprender com eles, quando há a liberdade no agir, e quando o interesse de um se torna o interesse do grupo é uma tentativa de superar concepções enraizadas de que os bebês estão alheios à vida e ao que acontece ao seu redor. Segundo Guimarães (2005) temos um desafio enquanto professor de bebês e crianças pequenas,

> Concluímos, então, apontando como desafio contemporâneo na relação com as crianças pequenas, primeiramente, a necessidade de pensar a formação da identidade como criação de si na relação com o mundo, e não como repetição de padrões previamente estabelecidos. Trata-se de considerarmos a criança como acontecimento, ou seja, algo que nos surpreende e desinstala em relação ao que pensamos dela conhecer. Também, a necessidade de pensarmos a criação de si enredada num coletivo, ou seja, em relacionamentos que configurem contextualmente as identidades em formação (GUIMARÃES, 2005, p.13).

Assim, o fazer docente nos Berçários deverá buscar a compreensão das ações dos bebês, estimando suas descobertas e atentando-nos para que nossas atitudes com palavras, gestos e olhares não impeçam o bebê de atuar fora dos contextos que planejamos, de forma a silenciar seu corpo e impedir sua formação no mundo de maneira singular.

Desta ótica, ao estar com as professoras Sandra e Rose, estudando, dialogando e observando os acontecimentos na escola, percebi a luta diária delas em constituir-se professoras nos Berçários e em ressignificar suas práticas. Eram/são duas professoras dispostas a aprender, não somente com outros profissionais da educação, mas com os próprios bebês, e ao aprender com eles, elas evidenciavam seu encantamento. Conforme Rinaldi (2014) na relação educador e educando,

> Há uma reciprocidade relacional constante entre aqueles que educam e aqueles que são educados, entre os que ensinam e os que aprendem. Há participação, paixão, compaixão, emoção. Há estética, há mudança. Nesse sentido, gostaria ainda de mencionar o valor da brincadeira, da diversão, das emoções, dos sentimentos, que reconhecemos como elementos essenciais de qualquer processo cognitivo e educacional autêntico. Assim, o aprendizado se torna um valor graças a sua força na criação de uma síntese do indivíduo e seu contexto, num relacionamento afetivo entre aqueles que aprendem e aquilo que está sendo ensinado, um relacionamento preenchido com emoção, curiosidade e humor. Para cada um de nós, o ato cognitivo se torna ato um ato criativo, que envolve a aceitação da responsabilidade, assim como da autonomia, um ato de liberdade [...] (RINALDI, 2014, p. 254-255).

Reafirmo que o fazer docente precisa ser constituído pelas relações humanas. E nesta perspectiva, é impossível não se envolver com paixão e emoção, não se encantar com as descobertas, sutilezas e os detalhes, e com a relação miúda que se constrói com os bebês, pois precisamos nos descentralizar dos nossos padrões adultocêntricos para estar com bebês, brincando, cuidando, nos emocionando, nos lançando ao afeto, à criação e à responsabilidade de estar com aqueles que estão iniciando sua trajetória humana. Ao estar com os bebês (ao estar com o outro) é essencial preocupar-se com a qualidade das relações.

Nos registros abaixo, da professora Rose, continuamos a perceber o encantamento pelas ações dos bebês quando o adulto escuta, responde e compreende ativamente as curiosidades e descobertas dos bebês.

DIÁRIO DE BORDO

07 a 11 de outubro de 2019

Professora: Rose
Turma: Berçário II

Na sexta feira, antes de ir para a integração houve duas observações que do meu ponto de vista merecem destaque. Aconteceram em um momento em que estávamos no parque. A primeira é sobre o Eduardo que após brincar um pouco no parque resolver explorar seus arredores. Chegou próximo ao solário do berçário 1B onde encontrou um pouco de água e resolveu pisar sobre água como que experimentando o impacto dos seus pés sobre aquele líquido. Logo em seguida percebeu que havia uma saliência de concreto e agachou e iniciou sua investigação. Inclinava-se um pouco para frente como se estivesse em busca de alguma coisa. Repetiu essa ação algumas vezes e depois voltou ao parque e me disse: "bicho". Não o acompanhei de perto para ver se tinha algum bicho ou não. No entanto, é encantador perceber essa curiosidade e esse processo todo de construção que mais a frente se tornará para ele um repertório de experiência.

Foto 18 – O que tem aqui?



Foto 19 – Pés sobre o líquido



Fonte: acervo professora Rose (2019)



Apresento aqui duas cenas do cotidiano dos bebês no parque, as quais propiciou à professora acompanhar os bebês e suas interações com o meio, o que nos proporciona reflexões acerca do fazer docente, em destaque o olhar atento da professora Rose e sua postura em possibilitar que os bebês brinquem para além dos brinquedos do parque, experimentando o impacto dos pés sobre a água e a transposição de objetos, instantes de descobertas para os bebês e de encantamento para a professora. Aprender com autonomia consiste no fato dos bebês terem iniciativa e encontrarem formas pessoais de estruturar e organizar as informações acerca do mundo.

Percebemos que na área externa da escola, principalmente no parque, os bebês se sentem incentivados a brincar e movimentar-se. A professora Rose registrou outras cenas dos bebês no parque:

DIÁRIO DE BORDO

11 a 14 de novembro de 2019

Professora: Rose
Turma: Berçário II

Para o parque levei os carretéis, cones, bobinas e baldes de grafiatos para as crianças explorarem. Foi muito rico porque a Lívia fez uma sequência de cones e falou para mim "quatro" e subiu nos carretéis e foi tentando passar de um para outro, também se deitou sobre eles. Eu fiquei por perto com medo dela cair mas, tudo ocorreu bem. A Raquel sentou como se fosse banquinho e ficou olhando dentro dos orifícios dos cones sem tocá-los. O Eduardo, a Lívia e a Raquel fizeram uma mesma ação de colocar areia dentro dos cones com uma pá. A Lorena entrou dentro dos baldes.
O Bruno tentou equilibrar um cone na cabeça. Lembrei que tinha feito uma brincadeira com eles na sala semelhante. O José e o Marcos tentaram colocar a bobina dentro do orifício dos carretéis e o Marcos ainda mostrou uma bobina para mim e disse "duro" e eu nesse momento conversei com ele dizendo que realmente era duro mesmo. Passados alguns minutos pedi a ele que mostrasse para Keila (coordenadora pedagógica da SME), que nesse momento estava comigo observando, pois ele estava tímido com a presença dela e ele timidamente mostrou. O Bruno descobriu que ela podia rolar os carretéis e o José o observando fez o mesmo e assim fizeram rolando os carretéis de uma distância aproximadamente de 15 metros e ficaram observando.

Foto 20 – Nos carretéis



Foto 21 – Olhar miúdo



Foto 22 – Construção



Foto 23 – Construção Deleite



Foto 24 – Olhar ou Encaixar?



Fonte: acervo Professora Rose (2019)

Dentre os inúmeros e relevantes processos de investigação dos bebês, eu tive o privilégio de presenciar este dia no parque, registrado acima pela professora Rose. E após, eu também fiz o meu registro, que apresento abaixo:

De longe eu observava a turma do Berçário 2 no parque, encantados pelos carretéis gigantes, cones de linhas, rolos de papelão... Encaixavam, rolavam, empilhavam, enchiam, subiam e desciam, corpos em movimento, corpos em descobertas, corpos concentrados, corpos libertos e materiais diversos, mas ao mesmo tempo únicos. Brinquedos do parque: balanças, escorregadores, gira-gira, apenas figurantes! O parque transfigurou-se em quintal, onde árvores, flores, gravetos, formigas e buracos eram mais interessantes. Cada bebê na sua, habitando um mundo que é seu, educadores observando. Puramente aprendizagem e tranquilidade!

Deste modo, os bebês realizavam suas descobertas em um ambiente repleto de possibilidades, o qual intenta um docente investigativo e que estima a iniciativa das ações

livres nos diferentes espaços da escola. Em consonância com Bondioli e Gariboldi (2012), ao afirmarem que:

> A qualidade de estruturação espacial está relacionada a uma análise das exigências infantis fundamentada nas categorias de intimidade/segurança e exploração/descoberta. Essas categorias devem ser favorecidas pela organização dos espaços, a fim de que a criança seja imersa em um ambiente harmonioso que lhe permita uma compreensão das oportunidades de experiência, que lhe ofereça pontos estáveis de referência e que não tenha efeitos dispersivos e desorganizadores sobre suas iniciativas (BONDIOLI; GARIBOLDI, 2012, p. 30).

O modo como os espaços são organizados marca a concepção que o adulto tem em relação aos bebês, qual a sua visão sobre eles: sujeitos ativos ou passivos, os quais possuem ou não liberdade para brincar, movimentar e interagir. Assim, a organização do espaço escolar é um aspecto importante do planejamento dos professores e professoras, pois são nos espaços que os bebês vivenciam suas experiências e apropriam-se do conhecimento.

Para Fortunati (2009) o espaço é projetor das relações e das experiências, pois não é apenas um receptáculo neutro, mas um elemento importante que influencia na qualidade das relações e experiências, pois é o lugar onde bebês e crianças são acolhidos, reconhecidos e valorizados.

O parque organizado de uma maneira diferente, com inúmeros materiais, para além dos brinquedos fixos, caracteriza uma novidade para os bebês, e ao mesmo tempo garante intimidade/segurança e exploração/descoberta, por ser um espaço já habitado por eles. Os espaços do parque tornam-se ricos quando elementos preexistentes, estruturas próprias, são combinadas com outros elementos, como a própria natureza e materiais não estruturados.

Ao ter ações livres no parque e em outros ambientes externos, os bebês aproximam-se da natureza, experiência muito importante para eles, pois atualmente percebemos o distanciamento dos bebês da natureza, já que o contexto urbano esse contato pode ser mínimo. Na área externa, no parque constatamos aprendizagens significativas relacionadas ao movimento e à emoção, os bebês se sentem interessados, ao brincar, ao relacionar-se com o outro e ao ter contato com a natureza. As palavras da professora Rose em seu diário de bordo sinalizam sua visão a respeito do parque:



DIÁRIO DE BORDO

27 de outubro a 01 de novembro de 2019

Professora: Rose
Turma: Berçário II

Atualmente, eu vejo o parque como um dos melhores lugares para aprendizagem dos pequenos, quantas coisas eles descobrem e quantas coisas eu também consigo observar com suas explorações. A natureza favorece uma aprendizagem com liberdade e bem-estar. E de uma forma desigual, ou seja, cada criança não precisa fazer igual a outra e nem também no mesmo tempo. Pode sim compartilhar do mesmo conhecimento, porém, permitindo a cada criança que descubra e produza de acordo com sua capacidade. Um exemplo de compartilhamento no aprender aconteceu conosco quando eu chamei a atenção das crianças para o canto das cigarras e todas que estavam ali perto de mim se atentaram para o som, embora não as tenhamos visto, nossos ouvidos, corpo e mente iam seguindo para onde estava o som.

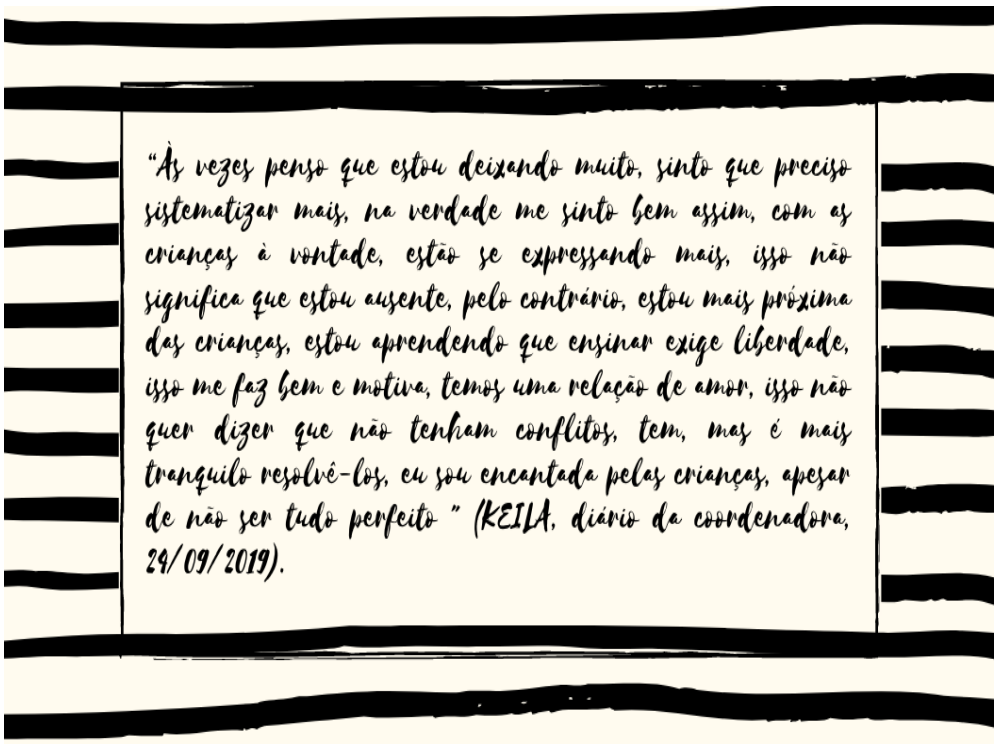
As experiências protagonizadas pelos bebês no parque e após anunciada pela professora em seus registros desvelam as intenções dos bebês e seus modos de ser e estar no mundo, não de forma desigual, como apontado no registro, mas de forma singular, desencadeando processos de autonomia e comunicação, os quais podem inaugurar um fazer docente, que compreende que os bebês aprendem a partir das suas próprias ações em relação aos ambientes e materiais que descobrem e exploram, e das elaborações significativas que se apropriam envolvendo todo o seu corpo. Cabendo ao professor, otimizar os espaços de forma a possibilitar a locomoção dos bebês e acesso a diferentes materiais. De acordo com Mello (2006, p. 200 *apud* SCUDELER, 2018, p.125),

> O papel essencial do adulto está em criar um espaço rico e provocador de experiências, em enriquecer a atividade das crianças, em acompanhar seu processo de desenvolvimento criando sempre vivências e experiências, mas nunca engessando ou substituindo a experiência da criança. O adulto é um criador de mediações entre o mundo da cultura e a criança e, como tal, não pode substituí-la nesse acesso ao mundo de que a criança precisa se apropriar.

Assim, cada bebê vive a sua história, na sua singularidade em harmonia com as cores, texturas, cheiros e sons que evocam daquele espaço organizado pelo professor ou professora, o qual torna-se lugar de construção de sentidos e pertencimento.

5.8 - O fazer docente com bebês: processo formativo inquietante e conflituoso

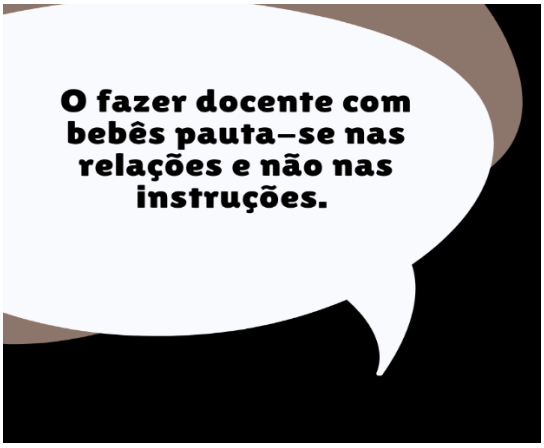
O processo inquietante inerente à constituição docente nos Berçários exige do professor ou professora uma postura investigativa e reflexiva referente ao seu fazer docente, e consequentemente das relações construídas diariamente. Ao registrar a fala da professora Rose conseguimos perceber os conflitos presentes no seu fazer, ao refletir quais das suas ações são mais adequadas, o controle ou o ensinar com liberdade.



Na perspectiva de educar com liberdade, a professora Rose vai percebendo que o foco do fazer docente nos Berçários são os bebês e as relações estabelecidas com eles, e por isso, para ampliar a compreensão sobre esta dimensão há a necessidade de ter a disponibilidade de estar em processo formativo, ao estudar acerca dos bebês e aprender com eles, ao observá-los diariamente e ao relacionar-se com sua inteireza de ser.

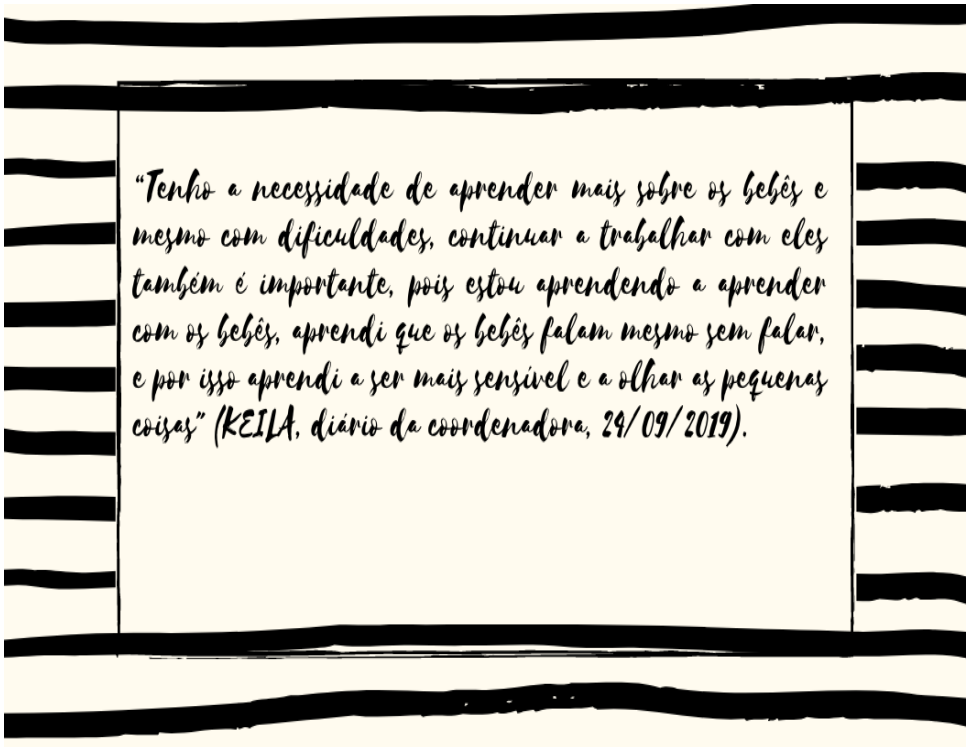
Esse processo formativo não é fácil, nem simples, pois exige esforço no entendimento de que o planejamento "burocrático" e linear, a partir da elaboração de

atividades dirigidas, é inadequado, por não favorecer a multiplicidade dos acontencimentos junto aos bebês. E temos sim, que avançar na compreensão do que são experiências para os bebês, para dar visibilidade àquilo que não é valorizado no cotidiano educacional, e para superar o viés da instrução e do controle na Educação Infantil, ao focar o fazer nas vivências e ações que realmente podem reverberar aprendizagem e desenvolvimento nos Berçários.



Para os professores e professoras é árduo o processo de romper com a sensação de que não estão fazendo nada em diferentes situações nos Berçários, porém, se eles expandirem suas compreensões junto aos bebês, a partir da atenção, da sutileza, da sensibilidade, da responsabilidade e do cuidado nas minúcias da vida cotidiana, em contextos educacionais, será perceptível o reconhecimento do quanto de aprendizagem e desenvolvimento abarcam as experiências dos bebês quando o planejamento possibilita uma composição relacional, ao se tornar intenção viva da formação humana.

A seguir no registro da professora Sandra, podemos constatar a importância de colocar-se disponível a um processo formativo, de compreensão e valorização do outro.



Nosso processo formativo nas HTPIs pautou-se em estudos, diálogos, trocas de experiências e aprendizagens sobre os bebês com temáticas que envolveram: o planejamentos e registros semanais; o currículo emergente; a rotina; o tempo; e a dimensão dos cuidados, com o intuito de problematizar o cotidiano educacional nos Berçários, e nesse processo, por muitas vezes, sentimo-nos provocadas a compreender o fazer docente junto aos bebês.

A experiência formativa que tivemos não respondeu a todas as nossas questões e dúvidas, pois muitas vezes, estávamos repletas de conflitos relacionados ao fazer docente, principalmente referentes à ação livre dos bebês e às relações presentes nos Berçários. Ao estudarmos e dialogarmos sobre estes conflitos senti alterações na postura das professoras Sandra e Rose, sendo que a liberdade oferecida aos bebês se desdobrou na liberdade das próprias professoras, pois ao mesmo tempo que os bebês avançaram em suas descobertas, as professoras deslocaram-se, elaborando sentidos sobre as observações das ações dos bebês.

O fazer menos diretivo, porém intencional e atencioso, no qual o bebê percebe a presença do adulto valoriza um fazer docente que se constrói no processo contínuo de formação, o qual prioriza o contexto local, ou seja, os acontecimentos cotidianos de determinado lugar. Nos registros da professora Rose e da professora coordenadora Hérica podemos perceber a importância deste processo:

DIÁRIO DE BORDO

29 de julho a 02 de agosto de 2019

Professora: Rose
Turma: Berçário II

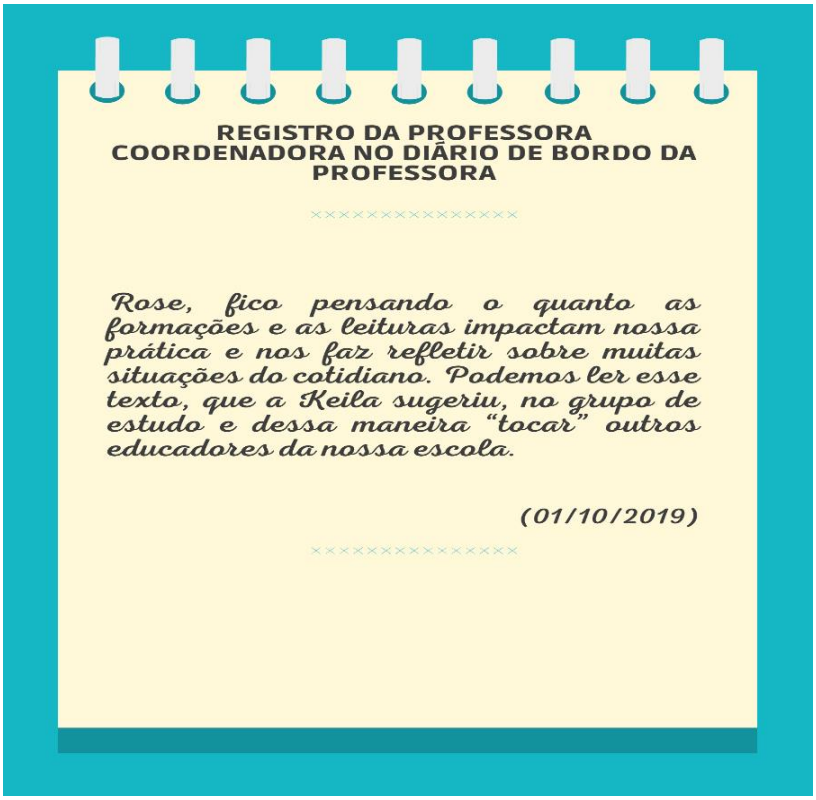
Diante de tudo que ouvi e participei em relação as htpis, curso da Keila e simpósio, estou procurando propor as atividades direcionando meu olhar para o que a criança é capaz de explorar, criar e aprender. Sabendo que elas vão além daquilo que nossa imaginação prevê, portanto, meu olhar está voltado para criança como o de uma pesquisadora em aprender mais sobre bebês e crianças pequenas.

DIÁRIO DE BORDO

23 a 27 de setembro de 2019

Professora: Rose
Turma: Berçário II

Foram duas situações ocorridas no mesmo dia, a do Bruno e do Paulo que me fizeram refletir, principalmente porque as citei para a Keila (coordenadora pedagógica da educação infantil) na htpi diante da pergunta dela sobre a relação do educador e a criança, e que vieram a ratificar minha linha de trabalho. Primeiro porque considero importante e necessária essa proximidade e atenção para a criança, independente da situação, seja num momento tranquilo ou conturbado e, segundo porque quando li o texto sugerido pela Keila "Cuidados pessoais e prevenção", de Judit Falk, tive a certeza de que é um caminho que vale a pena dar valor, ou seja, uma boa relação afetiva entre o educador e a criança é algo que só contribui para o desenvolvimento de ambos.



Ler esses registros, é algo gratificante e emocionate, pois ressalta o interesse por aprender e pela mudança de postura, reforçando o quanto os espaços formativos podem tornar-se encontros privilegiados de interlocução, reflexão e aprendizagem. Esses encontros foram fundamentais para a nossa constituição enquanto profissionais da educação, para que pudéssemos confrontar nossos saberes em prol da produção de um conhecimento acerca dos bebês, um processo de compreensão de si e do outro.

A formação continuada, voltada para os acontecimentos locais, é qualificada para promover a transformação no espaço micro, ao mobilizar conhecimentos, saberes e experiências que dialogam com o cotidiano. Neste sentido, Cunha e Prado (2010) apontam que a formação no contexto de trabalho favorece a colaboração e a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores e professoras, os quais se sentem corresponsáveis pelo seu desenvolvimento profissional e se reconhecem como sujeitos da experiência, ao exercer na sua profissão a construção e reconstrução de práticas e teorias.

Como coordenadora pedagógica, eu fui acompanhando o fazer docente nos Berçários, primeiramente com a intenção de escutar e trocar experiências significativas; segundo de dialogar e apresentar os conhecimentos sobre os bebês elaborados por pesquisadores e pesquisadoras da área; em terceiro para inspirar os professores e

professoras a perceberem os bebês como potentes e capazes; e por último, para o entendimento da importância de relacionar-se com os bebês, observá-los e respeitá-los, tendo a perspectiva de que podemos também aprender com eles.

Assim, os diálogos, as trocas de experiências, as leituras dos textos, os processos de reflexão e transformação inauguraram algo em nós, referente à percepção do quanto podemos aprender todos os dias e assim, nos encantar com os acontecimentos cotidianos e ainda expandir essas aprendizagens aos outros, de forma a construir uma coletividade em prol de uma pedagogia relacional, portanto dialógica.

Os encontros das HTPIs marcaram nossa trajetória, ao estarmos imersas em um processo contínuo de formação, o qual fomos nos alterando e nos sensibilizando diante dos acontecimentos cotidianos, ao perceber não só as necessidades, interesses e desejos dos bebês, mas também as nossas. Exercitando-nos a compreender a nós mesmas e os outros parceiros do trabalho e da vida: bebês e adultos. Nesse processo, os diálogos e as trocas geraram experiências, possibilitando as mudanças nas relações e na constituição pessoal e profissional, individual e coletiva.

Por meio da concepção de formação enquanto experiência, pois, essa experiência resultou em relações e aprendizagens que constituíram os sujeitos de maneira sensível e responsável, na busca pela sabedoria e conhecimento acerca dos bebês. O caminho que seguimos foi da compreensão e invenção, em direção a interpretar o cotidiano e fazer a leitura do mundo, não de forma espontânea e ingênua, mas despertando uma curiosidade epistemológica, a qual menciona Freire (2011) em que o pensar se produz em comunhão entre formador e aprendiz.

> Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2011, p. 40).

Vivenciamos o processo, interpelando a teoria e prática, para que pudéssemos melhorar nosso ser/fazer diário e não permanecêssemos só no discurso. Para todas nós, foi uma experiência significativa e uma construção cotidiana, e durante todo momento as professoras revelaram-se disponíveis e interessadas em aprender e transformar a si mesmas e a escola.

Uma das professoras chegou a mencionar, o quanto minhas palavras e as leituras povoaram a sua cabeça, mesmo nos períodos em que ela não estava na escola, principalmente em relação às atividades dirigidas. Percebemos, que primeiramente as professoras buscaram equilibrar seus fazeres entre as atividades dirigidas e o brincar livre, defendendo a necessidade de ambos, porém após, as possibilidades de ações livres dos bebês, nos espaços organizados intencionalmente e com qualidade, tornaram-se prioridade para elas.

Lembrei-me da professora Rose, lá no início de nossos encontros nas HTPIs, dizendo *"você conseguiu me provocar, me deixar inquieta com o seu comentário"*, meu comentário referiu-se à utilização do termo satisfatório nos seus registros diários, já que a professora mencionava em seus registros se suas propostas foram satisfatórias ou não. Ao invés de classificar suas ações, eu entendi que a professora teria que ressignificar seu olhar para as propostas lançadas aos bebês. Rose já era uma professora atenta e sensível as ações dos bebês, mas ainda estava presente a preocupação dos bebês realizarem suas ações de acordo com as suas expectativas, pois "*se a criança não faz do jeito que pensamos, isso frustra a gente*", ela salientava. Então, progressivamente, a professora Rose foi atribuindo outros sentidos ao seu fazer docente, como destaco no registro a seguir:

DIÁRIO DE BORDO

23 a 27 de setembro de 2019

Professora: Rose
Turma: Berçário II

Com a leitura desse texto (sugerido pela Keila) pude refletir sobre as crianças e principalmente sobre o Alexandre que apresenta uma resistência grande em participar de atividades dirigidas e também nos momentos em que é tocado para realização de cuidados. Cheguei à conclusão de que é preciso ter mais qualidade nos cuidados corporais com ele. O que quero dizer com isso? É que é necessário que os adultos criem um vínculo maior com ele para que ele se sinta mais seguro. Falar com ele com proximidade e como o texto diz com "intimidade" e "delicadeza" nos momentos de contatos corporais e assim respeitar o seu ritmo. Acredito que esse seria um início de uma prática bem-sucedida.

As mudanças de postura são visíveis, quando as professoras revelam disponibilidade para aprender, trocar experiências e modificar o seu fazer docente diante dos bebês, ao reconhecer que "atividades" para bebês são aquelas que possibilitam experiências significativas na relação com o outro e o meio.

Na relação miúda com os bebês, o que ressoou em nós foi algo maior e nos modificou. A formação que segundo Larrosa (2016), se dá na relação,

> Porque aí, na formação, a questão não é aprender algo. A questão não é que, a princípio, não saibamos algo e, no final, já saibamos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito imodificado. Aí se trata mais de se constituir de uma determinada maneira. De uma experiência em que alguém, a princípio, era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final, converteu-se em outra coisa. Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito. Na formação humanística, como na experiência estética, a relação com a matéria de estudo é de tal natureza que, nela, alguém se volta para si mesmo, alguém é levado para si mesmo. E isso não é feito por imitação, mas por algo assim como por ressonância. Porque se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma (LAROSSA, 2016, p.52).

Não estávamos buscando aplicar alguma abordagem da Educação Infantil, estudávamos para nos inspirarmos, de forma a ressoar os saberes que estávamos descobrindo nos nossos modos de fazer junto aos bebês.

E assim, como os bebês, sentimo-nos com uma natureza singular, ao agir de um jeito próprio, mas apoiado pelas parcerias firmadas e ao estabelecer desde o início um esforço em compreender o nosso contexto e as nós mesmas, aperfeiçoando nossas formas de escutar, observar, agir e refletir, alimentadas por conhecimentos teóricos e saberes da experiência e atuando sobre o nosso próprio desenvolvimento profissional, enquanto também agente da ação do outro. De acordo com Kramer e Nunes (2007, p. 445) "Se o processo de formação não está aberto à criação, à inovação e à participação dos atores, fica difícil sustentar um conhecimento com sentido para os professores e para as crianças".

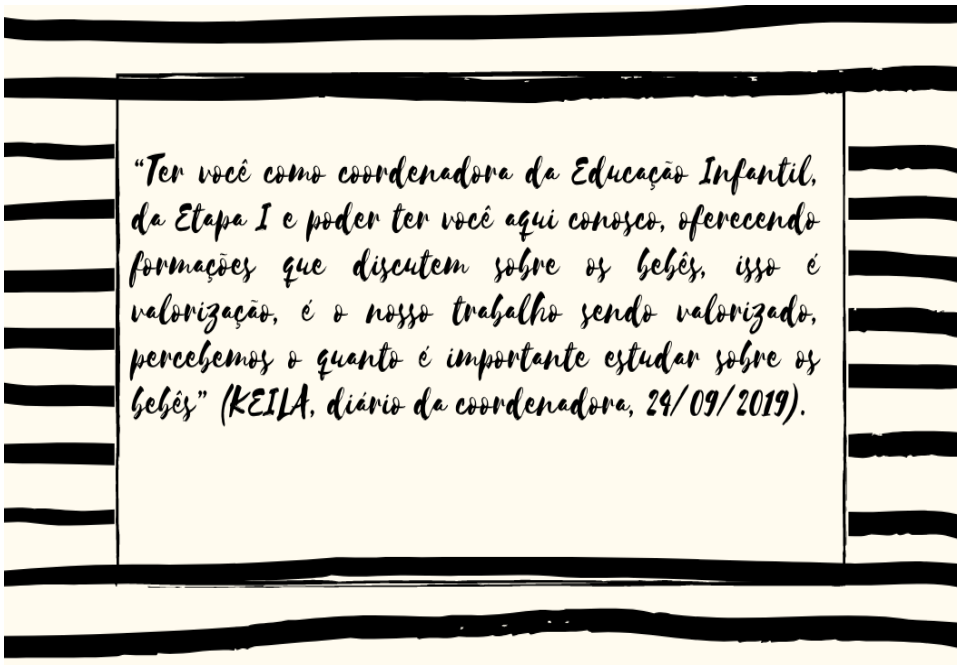
E nesse processo buscamos o conhecimento significativo considerando as múltiplas linguagens dos bebês, as quais trouxeram relevantes contribuições,

especialmente na sensibilização da escuta e do olhar, aprendemos que temos que nos aproximar dos bebês com afeto, para entendê-los e atendê-los.

Ao ser professor ou professora de bebês colocamo-nos em uma posição outra, algo inquietante, não reducionista e plural, por meio de uma pedagogia relacional, a qual reconhece a diversidade do cotidiano, a formação local em contexto e que "a prática é não somente um campo de atuação necessário para o sucesso da teoria, mas uma parte ativa da própria teoria: ela a contém, a gera e por ela é gerada" (RINALDI, 2014, p.141).

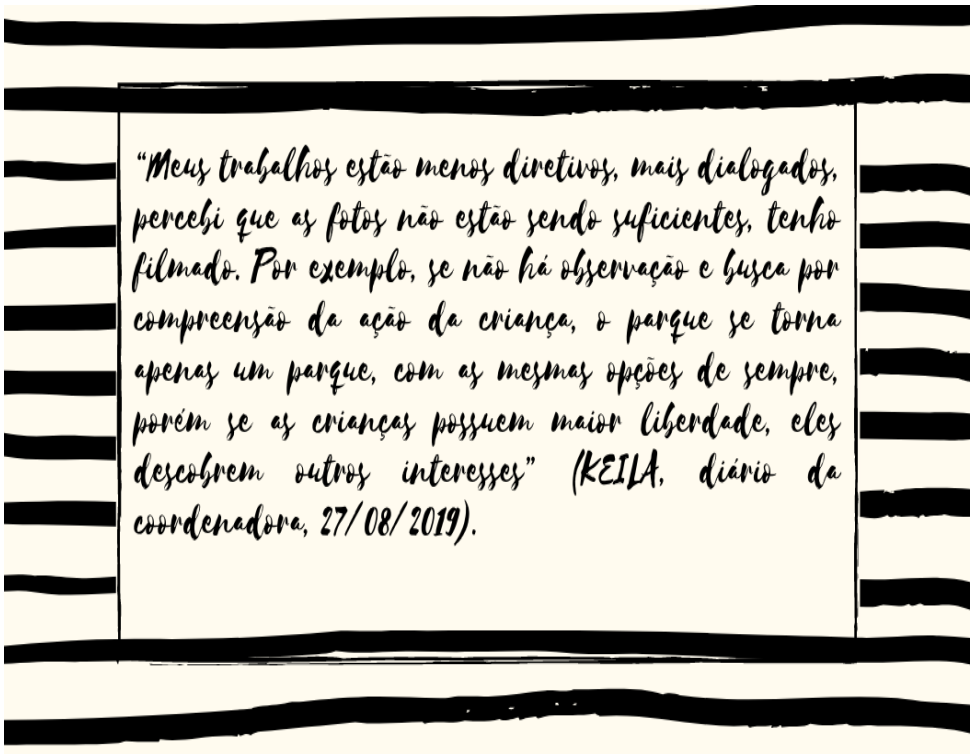
De acordo com Fochi (2013) é possível vislumbrar uma pedagogia para bebês quando se reconhece a complexidade da docência: ao reconhecer-se enquanto professor de bebês, ter consciência sobre sua prática pedagógica e ao reconhecer as potencialidades dos bebês, suas ações e interações no espaço-tempo, e assim também, reconhecer os tons que damos na relação com os bebês. Portanto, precisamos descobrir e exercitar esses tons, pois na relação com os bebês outras formas de comunicação tem uma força grandiosa, para construir e sustentar as interações e os vínculos.

Buscamos nesse processo formativo contínuo, o conhecimento e saberes que produzem sentidos, e nos distanciamos de manuais de instruções, ao valorizar o percurso vivido, sentido, apreendido e desvelado no fazer docente diariamente, esta é a função da coordenação, enquanto formação, conforme mencionou a professora coordenadora Hérica:



Ao mesmo tempo que a professora coordenadora, as professoras e a diretora, as quais participaram das HTPIs, percebiam a formação como valorização do trabalho, as alterações em nós mesmas possibilitadas neste processo, valorizaram as ações dos bebês e as relações afetivas estabelecidas no contexto educativo. Ou seja, valorizar nosso trabalho é valorizar os bebês.

Foi visível o esforço diário das professoras na transformação de suas práticas, constituindo-se em idas e vindas em um percurso nada linear. No registro da fala da professora Rose essa transformação é elucidada:



Alterar a postura amplia a relação com o outro, possibilitando o fazer docente que busca recursos que dão visibilidade aos bebês, ao acreditar que necessitam de liberdade para aprender e desenvolver-se. As formações, as leituras, as trocas e a investigação cotidiana colaborou para compreendermos não só os bebês, mas a nós mesmas, em um processo pautado na perspectiva bakhtiniana de relação alteritária, a qual a escuta e o olhar do outro me afeta, me complementa e revela quem eu sou.

Compreender é deixar-se penetrar pelos sentidos, para que estes nos causem alteração, pois de acordo com Bakhtin (2011, p. 396), a compreensão é 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". Então, a relação alteritária, e por isso, dialógica vivenciada entre os sujeitos no processo formativo enseja o encontro de conhecimentos, saberes e experiências abarcados pela alteridade de maneira a propiciar compreensão, não por um fenômeno isolado, mas, por tudo aquilo que atravessa os sentidos, quando estamos dispostos a nos alterarmos.

Para compreender os bebês e nós mesmas foi necessário avançar no que tange a documentar o vivido, para além dos objetivos e da mera descrição das ações, com o intuito de alargar os sentidos e evidenciar a riqueza do cotidiano, ao compreender que "ensinar exige liberdade e autoridade", segundo Freire (2011).

> Gostaria uma vez mais de deixar bem expresso o quanto aposto na liberdade, o quanto me parece fundamental que ela se exercite assumindo decisões. Foi isso, pelo menos, o que marcou a minha experiência de filho, de irmão, de aluno, de professor, de marido, de pai e de cidadão (p.103).
> (...)
> A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade do pais, do professor, do Estado (p.103).
> (...)
> A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas de liberdade (FREIRE, 2011, p.105).

Constitui-me uma coordenadora pedagógica admirando o cotidiano, vivido e narrado pelos profissionais da educação, cenas que transbordaram sentimentos e posicionamentos, os quais revelaram amadurecimento, e a necessidade de assumir decisões e colocar-me como responsável diante do mundo.

Vivenciamos um processo formativo composto por uma experiência potente, sensível e reflexiva, sendo possível a articulação entre teoria e o contexto vivenciado diariamente, formações que conseguiram centrar-se nos modos de ser e fazer-se docente com significado e sentido. Destarte, Canário (2000) uma formação "centrada" na escola que difere da formação "sentada" na escola, e perpassa uma formação voltada para a reflexão sobre o fazer docente. Em um dos nossos encontros a professora Sandra destacou "*aprendo com as teorias e com os bebês*".

Foi tão bom ouvir isto, pois minhas intenções enquanto coordenadora pedagógica iam se concretizando, a partir da formação como compreensão da experiência, carregada

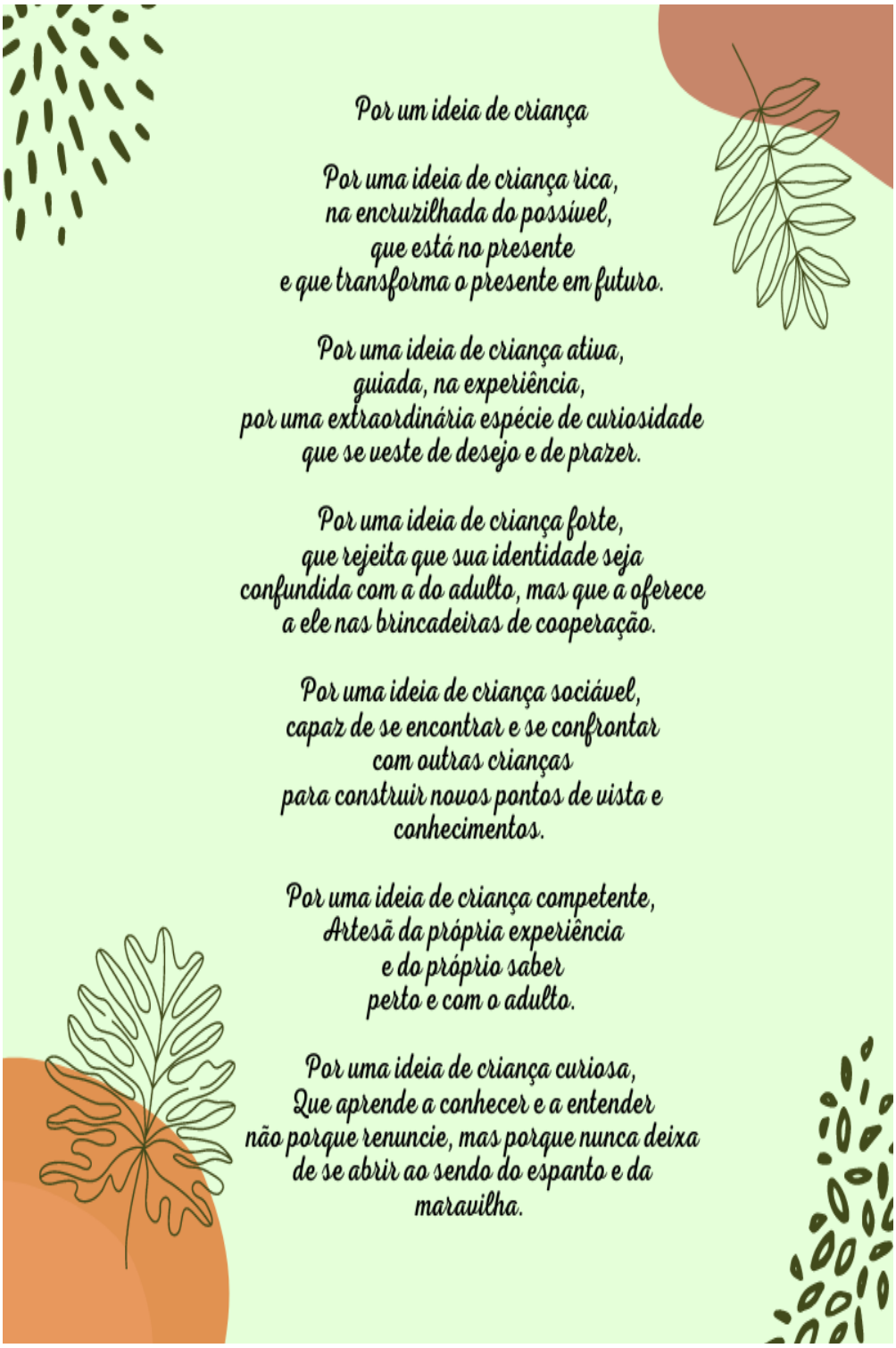
de sentidos que nos atravessam e nos deixam marcam. Foi uma honra estar com estas profissionais da educação, em uma escola acolhedora e preocupada com a formação humana.

Que possamos usufruir do tempo da compreensão da experiência e encontrar nas brechas do cotidiano, modos de provocar transformações em nós mesmos e nos outros. Essas transformações poderão não serem tão grandiosas, pois são processuais, porém, possibilitam que os sujeitos exerçam suas ações com autonomia, em situações reais de aprendizagem e desenvolvimento, ao depreender os conhecimentos sobre seu entorno e os saberes da sua rica experiência.

Sendo assim, *"Todo hábito deve ser estorvado pela atenção se não pretende paralisar o homem"* (BENJAMIN, 2000, p. 247).

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS: LIÇÕES QUE PULSAM EM MIM

Por um ideia de criança[44]



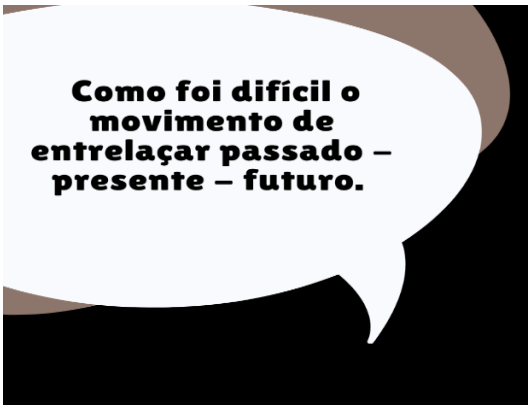
[44] Poesia de Aldo Fortunati (2009), a qual peço licença para indicar aos estimados leitores que ao ler a palavra (o conceito) criança considere os bebês.

Sobre a pesquisa...

Ao assumir a perspectiva da pesquisa narrativa, enquanto experiência significativa do vivido, vivenciei a compreensão que é por meio das relações de alteridade, que nos constituímos sujeitos pertencentes ao mundo, pois na experiência de estar com o outro, extraímos as lições da vida, em um processo formativo, o qual nos descobrimos responsáveis pelo nosso agir no mundo. Um mundo aberto ao "***senso do espanto e da maravilha***".

Ao colocar-me em uma posição exotópica e exercitar o excedente de visão, incuti a mim mesma, afastar-me provisoriamente do contingente vivenciado como experiência, e deste modo, o distanciamento possibilitou que a pesquisadora olhasse para a coordenadora pedagógica, a partir do concreto e do abstrato, do coletivo e do individual, do agir e do refletir, desenvolvendo a intelecção de cada momento, nas palavras e ações, as quais foram se desdobrando, ao abrir trajetórias outras de fazer pesquisa.

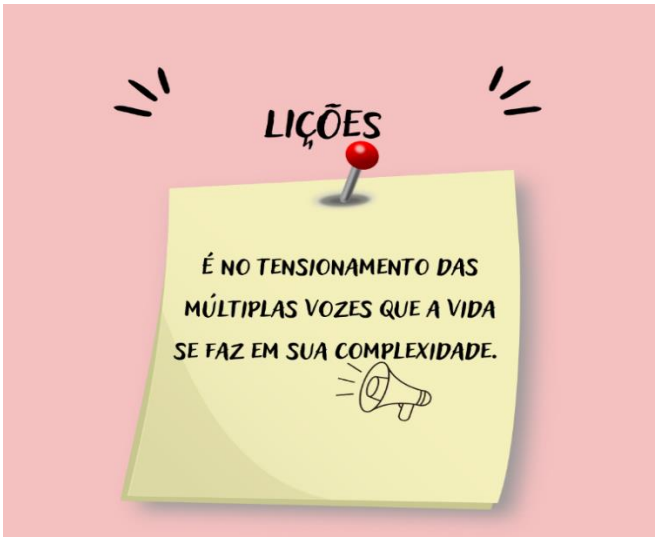
Nesta trajetória, fui marcada pela experiência singular, única e irrepetível, do encontro com o outro que está em mim e com o outro que está fora de mim, sendo que minha intenção neste processo foi sistematizar os saberes e produzir um conhecimento transitório das compreensões sentidas nos acontecimentos da vida.



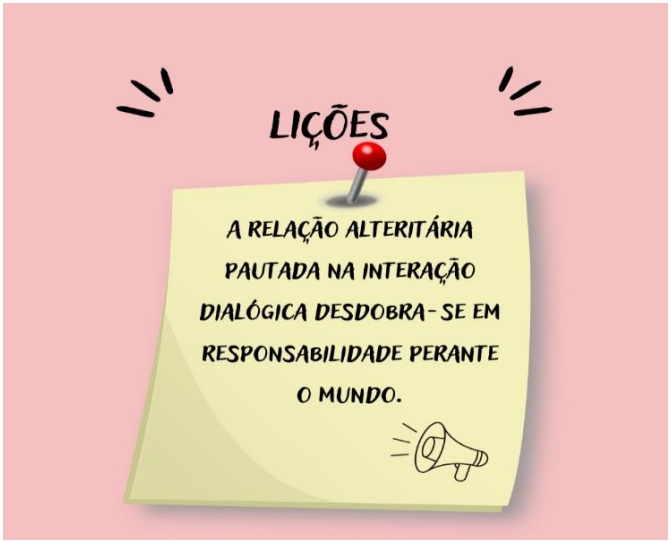
Pois, ao sistematizar os saberes e produzir conhecimento, a partir desta pesquisa, não é possível alterar o passado (talvez, algumas escolhas, palavras e ações constituíssem de outra forma). No entanto, ao dar sentido ao passado no presente, de forma narrativa, portanto, expressiva, percebo que não coincido com aquela coordenadora pedagógica de um tempo atrás, mas também, tenho o discernimento que ser coordenadora pedagógica

naquele tempo e espaço transfigura o que sou no presente e me abre para o futuro, sendo a valorização dessa trajetória a intrepidez do conhecimento.

Um conhecimento não alicerçado na verdade de uma única pessoa, aqui pesquisadora/narradora/autora-criadora, mas um conhecimento elaborado a partir da interação dialógica, ou seja, na composição de diferentes vozes, no caso professores, professoras e professoras coordenadoras de Berçários. Destarte, a pesquisadora/narradora/autora-criadora foi responsável por dar o tom a essa composição atravessada pela ambiguidade e contradição, pelas certezas e incertezas.



A pesquisa, evidentemente, não se esgotou no encontro entre o pesquisador e o seu outro, entre o pesquisador e os sujeitos participantes, já que a pesquisadora deu forma e conteúdo às experiências vividas acerca de determinada realidade.



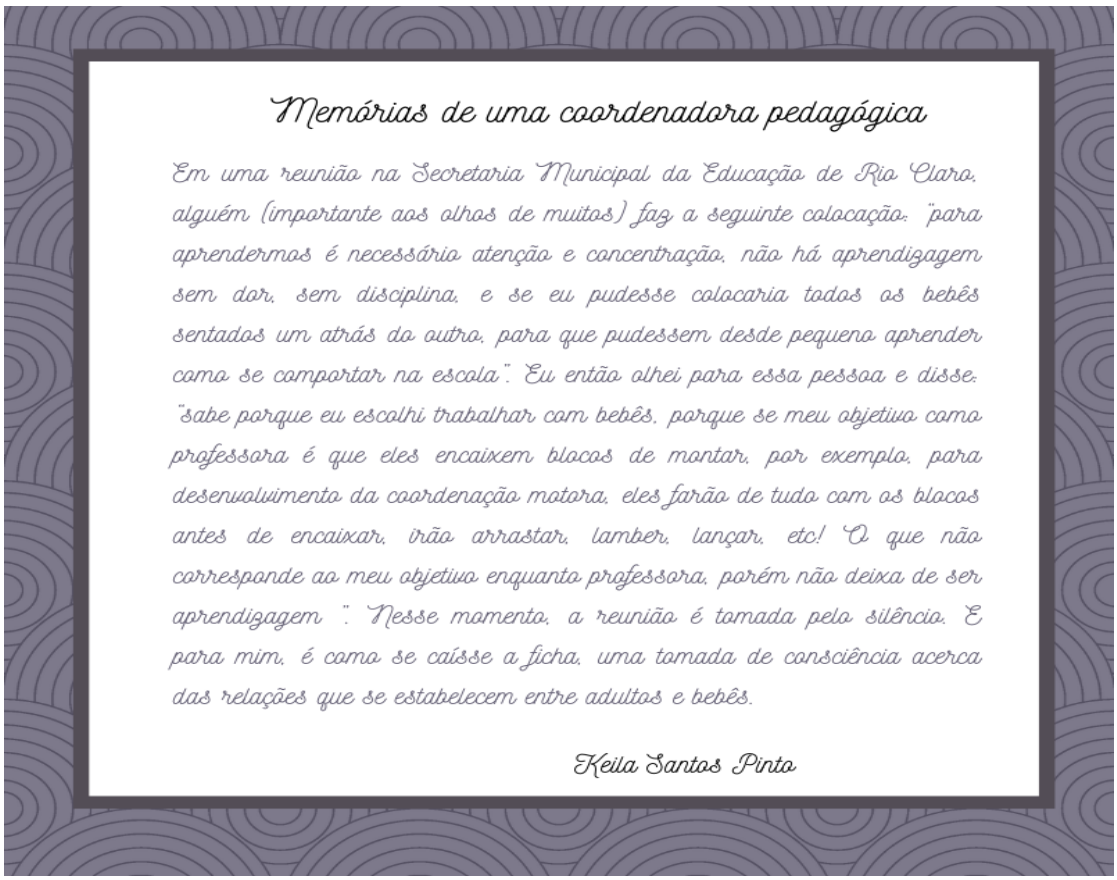
Quando assumo meu agir com responsabilidade e responsividade, a partir dos pressupostos bakhtinianos, minha experiência singular não se generaliza, porém, os conhecimentos produzidos poderão ser apropriados por outros sujeitos, os quais vivenciaram a sua própria experiência. Pois, segundo Geraldi (2012)

> A interpretação construída não se generaliza: permanece particular. Mas os conceitos elaborados na caminhada é que se tornam cognitivamente produtivos e podem ser reaplicados na construção de interpretações de outros discursos/textos (GERALDI, 2012, p.34).

Então, o conhecimento elaborado desdobra-se, permanece enquanto lições que serão ressignificadas a cada contexto.

Sobre os bebês, professores e professoras...

Para iniciar minhas considerações provisórias sobre os bebês, professores e professoras, gostaria de narrar um acontecimento vivenciado por mim no início da minha função de coordenadora pedagógica na SME. Apresento aqui como memória de uma coordenadora pedagógica:

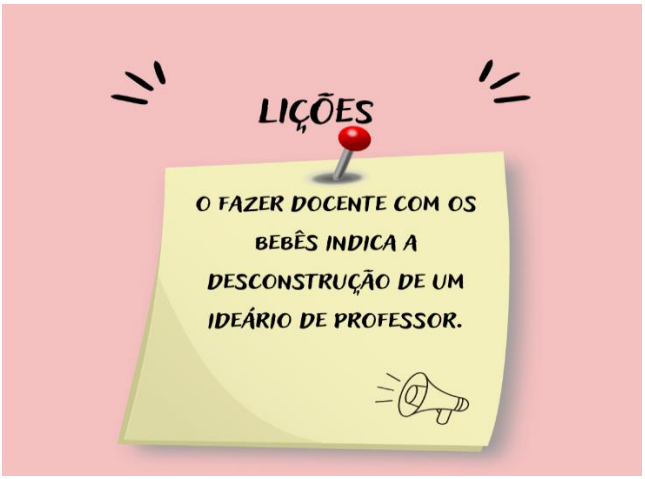


Memórias de uma coordenadora pedagógica

Em uma reunião na Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro, alguém (importante aos olhos de muitos) faz a seguinte colocação: "para aprendermos é necessário atenção e concentração, não há aprendizagem sem dor, sem disciplina, e se eu pudesse colocaria todos os bebês sentados um atrás do outro, para que pudessem desde pequeno aprender como se comportar na escola". Eu então olhei para essa pessoa e disse: "sabe porque eu escolhi trabalhar com bebês, porque se meu objetivo como professora é que eles encaixem blocos de montar, por exemplo, para desenvolvimento da coordenação motora, eles farão de tudo com os blocos antes de encaixar, irão arrastar, lamber, lançar, etc! O que não corresponde ao meu objetivo enquanto professora, porém não deixa de ser aprendizagem ". Nesse momento, a reunião é tomada pelo silêncio. E para mim, é como se caísse a ficha, uma tomada de consciência acerca das relações que se estabelecem entre adultos e bebês.

Keila Santos Pinto

A tomada de consciência que tive ao responder o outro, para além de desconforto e irresignação, trouxe-me aprendizagem e intensificou o desejo de pesquisar o cotidiano docente junto aos bebês, ao iniciar a constatação de que a pedagogia didatizada e burocratizada não cabe nos Berçários, já que os bebês, muitas vezes, resistem as nossas determinações, colocando-nos em um lugar outro, potente para o processo de humanização, não correspondente ao disciplinamento e a obediência, mas sustentado por princípios que prezam pela autonomia e liberdade. Se estamos abertos a aprender no dia a dia, os bebês deslocam-nos e desafiam-nos a todo o momento.



Ou seja, a superação do ideário tracejado em uma pedagogia instrumental e diretiva, centrada apenas na relação da instrução e da transmissão dos conteúdos e/ou conhecimentos por meio de uma lógica linear, e por isso, não apropriada.

Percebemos que o controle do adulto não é vivido sem a resistência por parte dos bebês, logo, é tão difícil o fazer docente junto aos bebês, pois a todo momento o bebê ocupa seu lugar e desloca o adulto para um lugar outro. Um lugar outro que exige descentrar de si mesmo para acolher o novo e interromper o óbvio, o que é previsível e está saturado do agora.

Segundo Tebet[45] (2017), o bebê ocupa um lugar outro, que não é o da criança, e que apresenta na singularidade a pura potência, pois

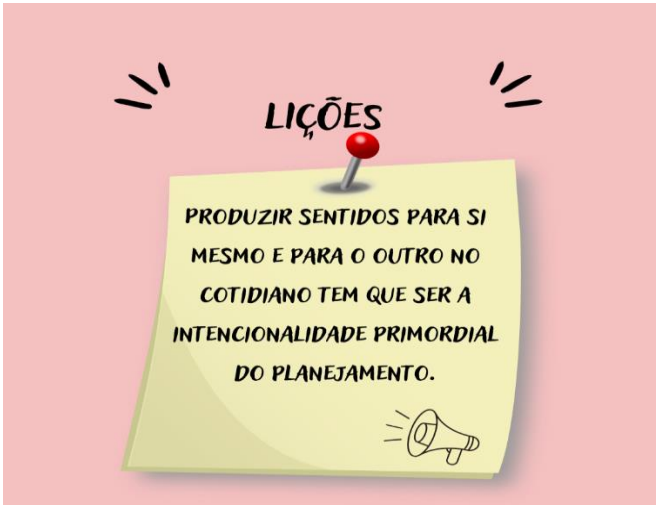
[45] Inspirada em pesquisadores Romagnoli (2009) e Deleuze e Guattari (1997), a autora aponta os três planos da infância e o lugar dos bebês neste planos, por meio do movimento de cartografar as linhas da infância, assim os três planos são: o plano de organização que corresponde ao que está traçado socialmente, de acordo com segmentos que buscam homogeneizar os fluxos da vida; o plano de consistência que é o plano do invisível de expansão da vida, capaz de gerar novos sentimentos e formas de expressão e promover resistência à reprodução no plano de organização; e esses dois planos apoiam-se no plano da imanência, o qual, de maneira coexistente e justaposto, está presente tanto as forças da realidade, como os intensos fluxos, segmentos, rupturas e conexões criadas para resistir às forças do que é instituído socialmente, é o plano do escape, da fuga e das tentativas de produzir o heterogêneo.

> Enquanto habitante do plano de imanência, o bebê é vida. Ele não pertence à vida. Não foi capturado pelos dispositivos de controle e de poder da vida. Ele é uma vida, em sua máxima potência e singularidade. Mas à medida em que ele é capturado pela vida, ele deixa esse plano de virtualidade. Deixa o plano de imanência e se atualiza. Passa então a ser uma criança (TEBET, 2017, p.152).

Relacionar-se com os bebês na perspectiva de que ainda não foram capturados por inteiro pelos dispositivos sociais, de controle e poder é estar em constante questionamento acerca do planejamento que fazemos para estar com eles. É um planejamento preenchido apenas com objetivos e listas de atividades ou é um planejamento elaborado considerando os contextos estruturantes e a jornada diária, tais como tempos, espaços, materiais, transições e relações, os quais permeiam o cotidiano e excedem a rotina repetitiva, mecânica e inflexível.

Para além de planejar atividades, precisamos nos organizar para estarmos com os bebês, um estar pautado em acontecimentos não dirigidos e controlados em prol das expectativas do adulto, pois as experiências atravessam as singularidades, e cada bebê terá a sua. Assim, os acontecimentos da vida não podem ser impostos, eles precisam ser vividos.

A intencionalidade educativa representa um processo formativo, e por isso, é reflexivo e intenso, o qual os professores e professoras indagam-se acerca das suas escolhas e responsabilidades do fazer docente.



Produzir sentidos junto aqueles que mexem com a nossa segurança e nossos sentimentos, pois são capazes de nos desterritorializar e nos tirar da zona de conforto, ao

nos questionar diariamente qual a nossa função. Ou estamos dispostos a compreender o fazer docente com bebês ou cotidianamente estaremos frustrados e insatisfeitos com o nosso fazer. Podemos considerar que a frustração e insatisfação narrada por professores e professoras podem estar associadas a escassez de processos formativos, tanto iniciais como continuados, os quais buscam a compreensão do fazer docente junto aos bebês.

E para aprender com os bebês temos que nos posicionarmos enquanto sujeitos inacabados e abertos aos princípios que o outro, no caso os bebês apresentam a nós. Senão seguiremos a atropelar e desapropriar a vida, pautados, enquanto professores e professoras, somente em instrumentos e métodos, os quais regulam os modos de ser em lugares de vida coletiva.

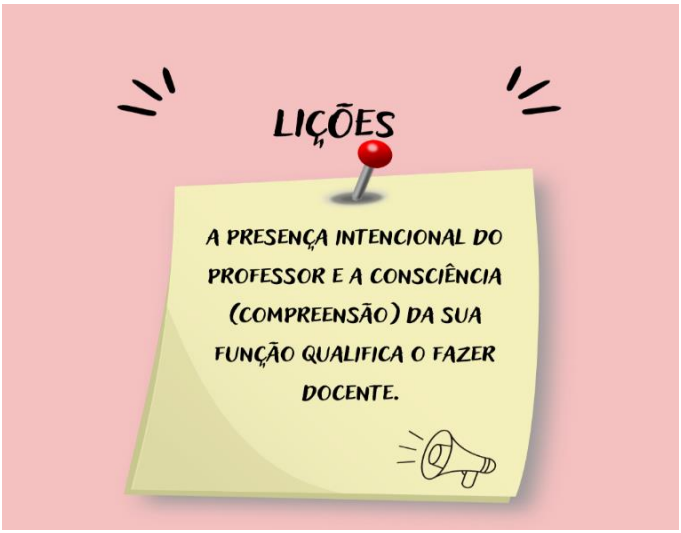
Investir no tempo livre dos bebês em espaços que diversificam as experiências, não é perder tempo, é enaltecer a experiência e respeitar o ritmo de vida de cada um. Para isso, teremos que aprender a perder o medo de não ter controle sobre tudo.

Ao não ter controle sobre tudo nos desvencilhamos de discursos prontos e produzidos sobre os bebês, os quais determinam a sua experiência de formas restritivas e disciplinadoras. As experiências junto aos bebês necessitam problematizar quais os lugares que os bebês ocupam na escola, dando visibilidade às suas ações, interesses e desejos. Segundo Tebet[46] (2018) o lugar que o bebê ocupa é construído a partir de experiências que produzem sentidos e abarcam sentimento e entendimento, na perspectiva da proximidade, intimidade e envolvimento. Pois, "os bebês não são apenas elementos do espaço, mas sobretudo, estão sempre a produzir lugares e definir seus lugares no espaço e na sociedade" (TEBET, 2018, p. 1027).

Destarte Guimarães (2005), na perspectiva da história da infância na modernidade, a criança (o bebê) adquiriu o lugar de sujeito, materializado na consideração da autonomia, da autoestima e da autoridade, tanto nos discursos pedagógicos, práticas educacionais e também no âmbito familiar, no entanto, a exacerbação desta visão tem contribuído para um certo isolamento da experiência e um distanciamento das relações dos bebês com os adultos.

[46] A autora apresenta essas considerações inspiradas nos estudos de Yi-Fu Tuan, por meio da perspectiva da geografia humanista entendida como experiência geográfica do sujeito, a qual diferencia espaço e lugar. Tebet (2018) aponta que para Tuan, o lugar para a criança "é um tipo de objeto grande e um tanto imóvel (...) Por exemplo, a cadeira de bebê é o seu lugar" (TUAN, 2013, p. 43), então tanto a cadeira do bebê como o berço e outros objetos são lugares habitados e também produzidos pelos bebês a partir das relações e experiências que estabelecem com cada objeto-lugar.

Então, organizar os contextos a partir de um planejamento educacional, com princípios que preconizam: o respeito ao ritmo e a singularidade de cada bebê; a valorização da ação livre dos bebês, tanto no movimento, como no brincar e nos modos de expressar-se; na crença da importância da construção das relações de vínculos afetivos e da escuta ativa, atenta, sutil e sensível, responsabiliza o professor e a professora da presença intencional e consciente da sua função, o que difere de "deixar" o bebê se desenvolver por si só, sem ampliar suas possibilidades de relações com o outro e as experiências no mundo.



Reitero que no fazer docente junto aos bebês é necessário priorizar a experiência enquanto produção de sentidos, permeada pelas relações. E assim, destaco que ao longo desse processo formativo junto com as professoras Sandra e Rose foi perceptível o quanto elas se deslocaram para que os bebês tivessem, na medida do possível, seu próprio tempo e produzissem seus lugares. Esse deslocamento exigiu delas muito esforço, ao destituir-se do controle sobre a ação dos bebês, e exigiu também disposição para tentar algo diferente do que já era realizado.

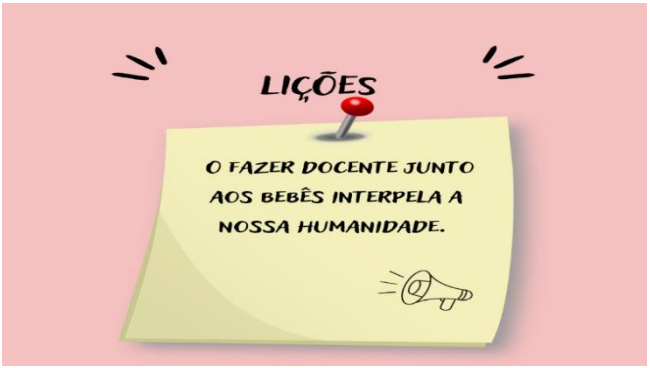
Os cronogramas e horários continuaram a existir na escola, como instrumentos de organização, porém, no caso de Sandra e Rose, não eram utilizados afinco, os olhares de ambas expadiram-se para os bebês de forma a tornar o dia a dia mais leve, sem tantas imposições, previamente organizavam o planejamento semanal, mas se percebiam o interesse dos bebês, a potencialidade dos acontecimentos e a riqueza das experiências, continuavam por mais tempo envolvidas nesses contextos.

Compreendemos que a experiência significativa exige tempo. Visto que, conforme Barbosa (2013),

> Cada integrante de um grupo traz, consigo, uma *experiência* cultural, social, emocional diversificada, seja ele um bebê, uma criança pequena ou um professor. Portanto, quando se encontram em um mesmo espaço essas pessoas e suas experiências, há necessidade de *tempo* para transformar esse espaço em um ambiente – um lugar onde ocorra o encontro e a construção de uma vida em comum. O *tempo* é a variável que imprime movimento, energia, ritmo para que as crianças e os professores possam viver, com intensidade, a experiência da vida coletiva no cotidiano. É ele, o tempo, que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva. Mas é também o tempo que irrompe e, em um instante, desvenda outros caminhos, desloca, desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer (BARBOSA, 2013, p. 214-215).

As relações na escola não se restringem entre professores, professoras e bebês, por isso, o fazer docente deve se preocupar com as diversas relações estabelecidas entre os próprios bebês, e entre os adultos. No entanto, nesta pesquisa a preocupação foi referente aos docentes e bebês, pois essa relação é capaz de fomentar as outras relações no âmbito educacional. Quando os bebês sentem o reconhecimento de que são sujeitos pertencentes aquele lugar, suas experiências desvelam-se diversificadas e apoiadas em um contexto, que por ser educacional é também político, ético, estético, cultural, social e emocional.

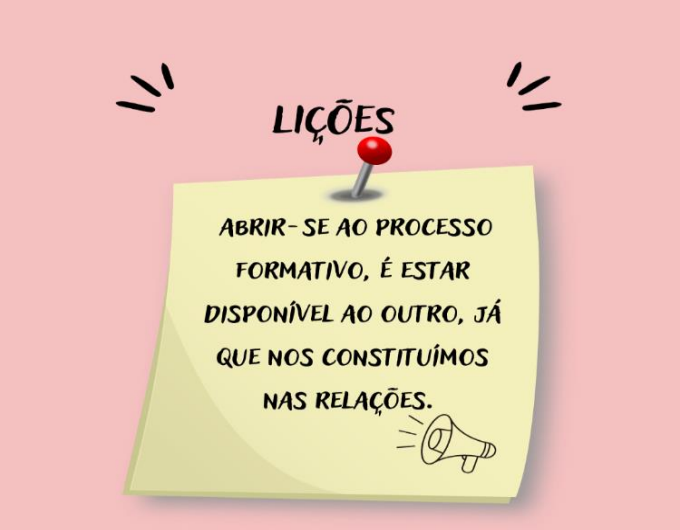
A relação adulto e bebê na escola, possui modos de viver que ecoam formas polifônicas[47] de constituir as singularidades, pois cada sujeito traz consigo suas origens históricas, e são as vozes tomadas por essas origens que compõem os enunciados cotidianamente. Ao escutar atentamente e a sensivelmente os bebês, o professor age com responsividade, pois sua resposta gera transformações na relação com o outro e nos modos de ser e estar, imbricando em um processo formativo potente por ser humanizador.



[47] Polifonia na perspectiva bakhtiniana constitui um movimento de muitas vozes, em que todas as vozes são equipolentes, ou seja, de igual valor, mas com pontos de vistas diferentes, assim as vozes atravessam cada sujeito, compondo os enunciados de forma que as palavras não finalizam o acontecimento, mas retomam a ressignificação dos sentidos.

Sobre a formação...

O processo formativo potente e humanizador também tem que acontecer com os adultos, considerando as especificidades de cada lugar que ocupamos. Percebi na trajetória junto aos profissionais da educação (participantes da pesquisa), que quando um sujeito se abre para o conhecimento e coloca-se disponível ao outro, ele volta para si mesmo e altera-se profundamente, modificando suas concepções e ações diante do mundo.



Alterar-se ao ser afetado pelo outro comporta contradições e estranhamento, mas ao mesmo tempo pertencimento, pois encontra-se sentidos que arquitetam nossa existência. O processo formativo sustentado pela dialogicidade, propiciou que nos tornássemos enunciadores da nossa própria prática, ou seja, nos colocou no lugar de autoria, ao entrelaçar nossos discursos por meio de uma dimensão alteritária, como perspectiva que ultrapassa a identidade, como qualidade do idêntico.

Os encontros formativos, tanto nas HTPCs como nas HTPIs, ganharam força, pois a partir de estudos e trocas de experiências tivemos os sentimentos de apoio e colaboração, em prol de um objetivo em comum: a compreensão do fazer docente junto aos bebês. Percebi que muitos professores e professoras se esforçaram para romper com verdades sobre a docência e os bebês, projetando-se a outros rumos.

Porém, nas HTPIs esse movimento foi mais potente, pois estar presencialmente no cotidiano da escola, observando atentamente a complexidade local com o intuito de dialogarmos sobre a especificidade daquele lugar, emergiu com as professoras, professora coordenadora e diretora uma relação de confiança e intimidade, a qual promoveu uma

abertura ainda maior ao outro e a transformação de si. Estar na escola não pode reduzir-se a uma inserção a uma realidade dada, mas deve ser o início de um processo transformador, que supere a rotina burocrática, inaugurando um cotidiano vivo, no qual valoriza-se a vida.

Autonomia, liberdade, exploração, investigação, descobertas... foram palavras que surgiram no cotidiano da escola, não só na perspectiva dos bebês, mas também das professoras, pois elas ousaram estarem disponíveis ao novo, ao sensibilizar seus olhares e ações e ao desenvolver uma escuta atenta, sutil e cuidadosa para os bebês. Estudos, diálogos, observações e articulações contribuíram para os deslocamentos das professoras, que saíram do lugar restrito do ensinar e/ou instruir (quando é visto somente como controle e transmissão de conteúdos e/ou conhecimento) para ocupar o lugar daquele que se torna observador, pesquisador, propositor, provocador e aprendente.

Acredito em uma perspectiva de formação que potencializa as experiências e as relações alteritárias, a qual considera os profissionais da educação como sujeitos históricos e qualificados para elaborar saberes e conhecimentos acerca do seu fazer cotidiano. Uma perspectiva contrária aos pressupostos da racionalidade técnica e da lógica instrumental, e por isso, uma formação que considera a realidade vivenciada pelos profissionais da educação e que não se reduz a ação de executar, mas intenta mobilizar os profissionais a buscarem a compreensão do seu fazer.

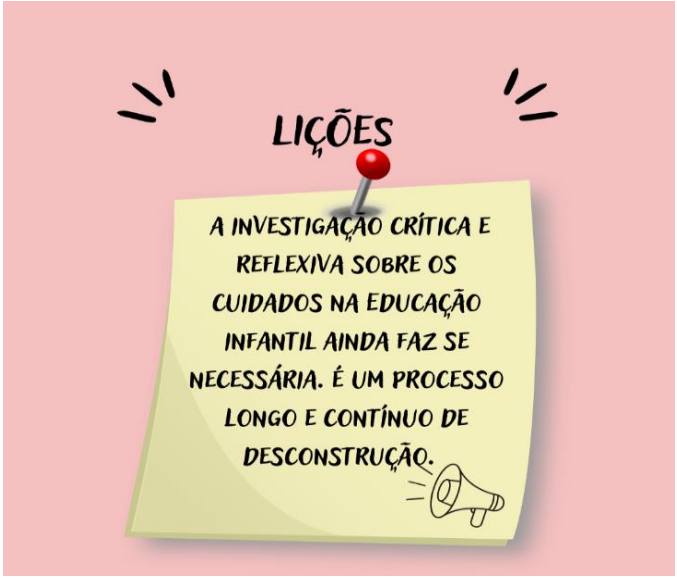
Sobre o cuidado...

O cuidado é constitutivo do ser humano, já que é parte integrante e essencial da nossa formação enquanto sujeitos no mundo. Todos nós precisamos de cuidado, e esse cuidado não se restringe aos cuidados corporais, pois perpassa as relações, desde o primeiro contato com o outro, dessa forma, o cuidado em sua totalidade precisa ser imbuído de atenção, afeto, sutileza, sensibilidade, intencionalidade, ética e responsividade.

O cuidado prioriza as relações, e há algum tempo as pesquisas sobre o fazer docente tem apontado a importância das relações no contexto educativo, a partir de uma pedagogia que valoriza a participação ativa dos bebês, atravessada pelos aspectos genuínos da ética e da responsabilidade do adulto, visto que o fazer docente altera o humano por meio de uma perspectiva mútua de afetação entre os sujeitos.

O cuidado segundo Guimarães (2008, p.01) “dilata as possibilidades da educação”, e propicia as relações humanas, as práticas de liberdade e a superação da dominação e subordinação. O cuidado é o modo de estar atento ao outro e criar espaços de encontro e invenção de trajetórias, e assim, o sujeito que assume sua responsabilidade ao estar com o outro vive a liberdade no contexto das inúmeras possibilidades e não como verdade única.

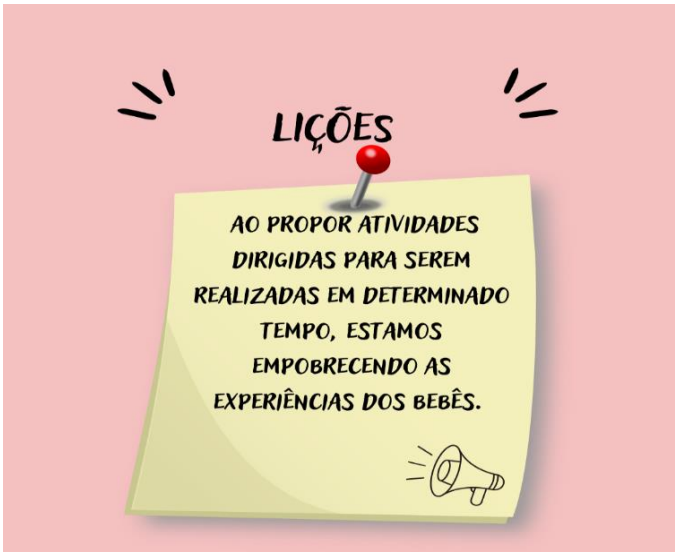
A perspectiva de articular cuidar e educar na Educação Infantil permeia a presença de profissionais que priorizem as relações com os bebês, pois cuidar e educar implica observar, escutar, dialogar, responder e negociar com todos os sentidos, ao valorizar as iniciativas dos bebês. Por conseguinte, o desenvolvimento de um fazer docente não pela presença diretiva dos professores e professoras, mas pelas vivências que oportunizam as experiências individuais e coletivas e contornam uma especificidade educacional ligada à qualidade das relações e a valorização dos bebês como sujeito.



Se antes, na organização das instituições de Educação Infantil o cuidado era visto como algo menor diante das atividades “dirigidas e/ou pedagógicas”, atualmente as pesquisas estão apontando como o cuidar de si e do outro, na perspectiva da atenção pessoal e do afeto, é essencial para a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês. Então, são urgentes as mudanças relacionadas à formação docente, pois o cuidado na Educação Infantil precisa ser mais valorizado, e a valorização, novamente saliento, se dá por meio de estudos e da compreensão do fazer docente.

Sobre a temporalidade da vida...

No processo formativo que vivenciamos foi possível compreender que a experiência não pode ser substituída pela sucessão de "trabalhinhos" ou técnicas de estimulação ou escolarização precoce, desta maneira estamos atropelando e invadindo de forma desrespeitosa as ações dos bebês no mundo.

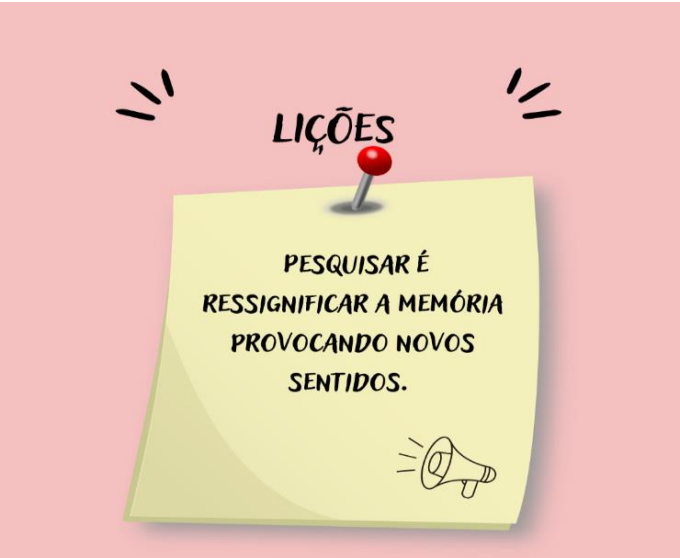


Corroboro com Barbosa (2013) ao defender que na Educação Infantil temos que pensar em três práticas pedagógicas e não lineares de viver e contar o tempo: compartilhar a vida, brincar e narrar. Por meio dessas práticas aprendemos a viver, ao compartilhar as coisas simples da vida, as quais geram contextos extraordinários. "É através das experiências compartilhadas na vida cotidiana que aprendemos muito daquilo que usamos para estar no mundo e conviver com os demais, é com essa bagagem que nos inserimos como copartícipes nos valores e especificidades de nossas culturas" (BARBOSA, 2013, p.218).

Na escola ao invés de projetarmos uma rotina inflexível, controladora e acelerada, devemos conforme anuncia Barbosa (2013) inaugurar o cotidiano como o lugar do ritual que escuta o extraordinário que existe no dia a dia, o cotidiano onde se aprende a ver a beleza das pequenas coisas, e está permeado pela vida, nas artes do fazer, do agir, das relações entre as pessoas, e por isso, tem uma grandeza ética, política e respeitosa com o outro. Nesta perspectiva, o cotidiano não se revela como senso comum, pois há uma

preocupação com a investigação detalhada dos sentidos produzidos nas experiências vivenciadas.

Em minha trajetória, enquanto coordenadora pedagógica junto aos professores, professoras e professoras coordenadoras, e após como pesquisadora tentei aprender a privilegiar a temporalidade da vida, inspirada em Barbosa (2013), a partir de um fazer, do agir e do narrar aquilo que foi realizado, para produzir novas histórias e conhecimentos e com elas criar memórias, as quais ao serem ativas não congelam o passado, mas constituem a atualização do passado no presente, para transformar o presente, que incide no futuro.



Sobre as considerações provisórias...

Deste modo, ousei narrar os acontecimentos permeados pelo tempo, um tempo que não é único, nem repetitivo. O tempo da coordenadora pedagógica, o tempo da pesquisadora, o tempo da narradora, o tempo da autora-criadora, um tempo construído pela narrativa da minha vida em relação alteritária com o outro e comigo mesma. Um tempo doloroso, mas ao mesmo restaurador, que articula e tece a vida.

Reitero que, abordamos uma perspectiva de formação não como técnica e instrução, mas sim, como processo formativo que abarcou as dimensões ética, política, cultural e relacional, valorizando os conhecimentos, saberes e experiências de cada um,

de forma a fomentar a consciência dos professores e professoras sobre suas práticas e suas significâncias para si mesmo e para os bebês.

Um processo formativo, a partir de uma pesquisa que esteve aliada ao diálogo e à reflexão, por meio do enfoque enunciativo e exotópico, os quais se desdobraram em novos sentidos para a discussão do fazer docente junto aos bebês, ou seja, estivemos imersas em processos alteritários desencadeados pela interlocução entre aqueles que vivenciam o cotidiano educacional e fazem dele um acontecimento.

A relação dialógica em um processo formativo envolve respeito, aproximação, escuta, afeto, sensibilidade, sutileza, intimidade e intenção. Ela se dá em uma trajetória de desafios, provocações e mediações, que busca a compreensão do vivido, a partir da qualidade das relações estabelecidas. Essa busca não significa encontrar as respostas a todas as inquietações e dúvidas acerca do fazer docente.

Gostaria de enfatizar que o fazer docente junto aos bebês ainda é um campo desprestigiado da Educação, na qual muitas vezes, a atuação dos professores e professoras se dá motivada por uma escolha que não é escolha, quando os concursos públicos municipais são unificados (Educação Infantil e Ensino Fundamental, por exemplo), ou mesmo quando espera-se atuar na Educação Infantil, mas não com os bebês. Pois, muitos profissionais concluem a graduação em Pedagogia para trabalhar com crianças, e não com bebês, e neste caso, a própria formação inicial não aprofunda as especificidades dos Berçários.

E ainda, o atendimento na Educação Infantil, de 0 a 3 anos, em muitos municípios é realizado por dois ou mais profissionais, cabendo ao professor ou professora realizar somente as atividades reconhecidas como pedagógicas, o que aprofunda a cisão entre o cuidar e educar. Enquanto existir essa distinção entre os (as) profissionais da educação dificilmente teremos a superação dessa cisão. Portanto, infelizmente, as escolas de Educação Infantil, de 0 a 3 anos ainda ocupam o não lugar nas políticas públicas, principalmente, em relação a formação e valorização dos profissionais da educação.

O que apresentei até aqui foi algo vivido por mim em momentos distintos, enquanto coordenadora pedagógica, após como pesquisadora, e por último como autora-criadora, sendo compartilhado com a intenção de disparar compreensões outras em uma trajetória tão complexa, que é ser profissional da educação junto aos bebês. O conhecimento aqui elaborado não se apresenta como um conhecimento acabado, mas como conhecimento que visa disparar reflexões e contribuir com o fazer docente nos Berçários.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO. Isabel. (org.). **Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 2015.

ALMEIDA, Laurinda; PLACCO, Vera (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. SP: Loyola, 2008.

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.

AZEVEDO, Heloisa H. Oliveira. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BARBOSA, Maria C. S. **Por amor & força: rotinas na educação infantil**. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2000.

BARBOSA, Maria C. S. Especificidades da ação pedagógica com bebês. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento**. Perspectivas Atuais Belo Horizonte, nov. 2010.

BARBOSA, Maria C. S. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n.61, p. 213-222, nov. 2013.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Três Notas Sobre Formação Inicial e Docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone de Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Brasília, DF, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 131-139.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II: rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados. 2004.

BONDIOLI, Anna; GARIBOLDI, Antonio. A vida cotidiana na creche. In BECCHI, Egle *et al*. **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRANDE, Carla a.; CHALUH, Laura N. A dialogia no processo de escrita: pesquisa, criação e literaturização. In CHALUH, Laura N.; BRANDE, Carla A.; ARAGÃO, Janaina S.; ROSALEN, Patrícia C. (org.). **Modos de fazer pesquisa narrativa: aproximando vida e cultura**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 1/1999**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/ SEB, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEN n° 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRUNER, Jerome. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Aprendizaje Visor, 1997.

BRUNER, Jerome. **A cultura da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 32-42.

CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: conquistas e desafios. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Reescrevendo a educação: propostas para um Brasil melhor**. São Paulo: Ática, 2006. p. 01-07.

CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escolas. In: MARIN, A. J. (org.). **Educação Continuada**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CARDOSO, Frederico A. **A identidade de professores homens na docência com crianças: homens fora do lugar?** 2004. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CERISARA, Ana Beatriz; OLIVEIRA, Alessandra M. R.; RIVIEIRO, Andrea Simões; BATISTA, Rosa. Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil. *In* **Zero a Seis** v. 4, n. 5, 2002.

CHALUH, Laura N. **Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola**. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2008.

CHALUH, Laura N. *et al*. Educar o olhar: filmes na formação de professores. In**: Núcleos de Ensino da UNESP** [recurso eletrônico]: artigos 2013. COLVARA, L. D.; OLIVEIRA, J. B. B. (Orgs.), Dados eletrônicos (1 arquivo). São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2015. p. 89-110.

CHALUH, Laura N.; REGANHAN, Simone G.; PINTO, Keila S. Práticas de formação atentas à coletividade. **Argumentos Pró-Educação**. Pouso Alegre, v.3, nº 7, p. 51-74, jan-abr, 2018.

CHAVES. Edlane de F. **A formação em contexto de professoras dos bebês e das crianças bem pequenas: análise de um processo formativo na creche**. Tese (Doutorado em Educação). 2020, 272f. Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Fortaleza, CE, 2020.

CRUZ, Silvia H. V. **Reflexões acerca da formação do educador infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 97, p. 79-87, mai. 1996.

CRUZ. Silvia H. V. **A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará: a construção de um caminho**. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2005.

CRUZ, Silvia H. V. A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na Educação Infantil. In: FRADE, Isabel Cristina A. da Silva et al. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 351-369.

CUNHA, Neire M.; COSTA, Selma A. F. Algumas especificidades na constituição da inteligência e da personalidade na primeira infância. In SILVA, José R. *et al*. **Educação**

de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro&João Editores, 2018, p.67-90.

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.

DANTAS, Jisle M. B. A formação contínua de professores no contexto de um centro de Educação Infantil: perspectivas das professoras frente às especificidades da docência com os bebês. 2019. 258f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Fortaleza, 2019.

DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida... **Educação e Realidade**, v.27, n.2, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In GERALDI, Corinta M.G (org). **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2000.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** São Paulo – Cortez, 2014.

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.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lòczy**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011.

FALK, Judit. **A abordagem Pikler: educação infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FALK, Judit. A Abordagem Pikler e Vínculo e Cuidados. In SOARES, Suzana M. **Vínculo, movimento e autonomia** – educação até 3 anos. São Paulo: Ominisciência, 2017, p. 16-28.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.

FOCHI, Paulo S. **"Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?" documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses e contextos de vida coletiva**. Dissertação (mestrado). Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

FOCHI. Paulo S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria C. S.; FARIA, Ana Lúcia G. (org.); **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, Paulo S. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Tese (doutorado). USP: São Paulo, 2019.

FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FORTUNATI, Aldo. A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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.

FREITAS, Maria T. A. 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. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA. Andréa C. **Bebês e suas professoras no berçário: estudo de interação à luz de pedagogias participativas**. 2018, 152f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

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.

GERALDI. João W. Portos de Passagem. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
GERALDI. João W. A aula como acontecimento. **Theoria Poiesis Práxis**. Portugal: Universidade de Aveiro, maio, 2004.

GERALDI. João W. **Ancoragens: Estudos Bakhtinianos**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2010.

GERALDI. João W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. *In* Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2012, p. 19-39.

GINZBURG, Carlo. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

GONÇALVES, Rosy. **Experiências estéticas na formação de professores na escola: mediação da professora coordenadora**. 192p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2020.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GECe. **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2009.

GUATTARI, Félix. As creches e a iniciação. In GUATTARI, Félix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GUEDES-PINTO, Ana L. **Memorial de formação – registro de um percurso**. Grupo Aula. FE/UNICAMP (s/d).

GUIMARÃES, Ana A.; VILLELA, Fábio C.B. O professor-coordenador e as atividades de início de ano. In BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza H. S. (org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 38-55.

GUIMARÃES, D. O. **Relações entre crianças e adultos de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado**. 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

GUIMARÃES Daniela. **As relações entre os bebês e os adultos na creche: o cuidado como ética.** São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Daniela; ARENHART, Deise; SANTOS, Núbia. Docência na creche: atencionalidade pedagógica na rotina e no planejamento. **39ª Reunião Nacional da ANPed**, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In Gatti, Bernardete A. *et. al.* **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

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.

KÁLLÓ, Éva; BALOG, Györgyi. **As origens do brincar livre**. São Paulo: Omnisciência, 2017.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo: das origens a 1940**. 1986, 348f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 1986.

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.

KOHAN. Walter. A devolver (o tempo d) a infância à escola. In Abramowicz, Anete; TEBET, Gabriela G.C (org.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Idéias, 2017, p. 11-14.

KRAMER, Sonia. Formação dos profissionais de Educação infantil. In MACHADO, M.L.A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMER, Sonia (org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2008.

KRAMER, Sonia.; NUNES, Maria F. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. v.37, n.131, p.423-454, maio/ago, 2007.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação Infantil e Currículo. In FARIA, Ana L. G; PALHARES, Marina S. (org.) **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCAR; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2000, p. 51-65.

KUHLMANN JR., Moysés. Parque Infantil: a singularidade e seus componentes. **Educar em Revista**. Curitiba: Brasil, v. 35, n. 77, p. 223-244, set-out. 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED. Campinas: Autores Associados, 2002, n.19.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascarados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

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.

LIZARDO. Lilian de A. M. **Saberes profissionais e práticas com intencionalidade pedagógica: um estudo sobre o professor de creche**. 2020, 162f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2020.

LOPES, Ana K. O. **O trabalho da coordenadora pedagógica junto às docentes de turmas e creche em um centro de educação infantil (CEI) municipal de Fortaleza**. 2019, 198f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Fortaleza, 2019.

MAJEM, Tere; ÒDENA, Pepa. **Descobrir brincando**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

MAROTTI, Carmem S. C. *et al*. O cotidiano nas Pré-escolas de Rio Claro. In RIO CLARO. **1º Simpósio de Educação Pré-escolar**. Prefeitura Municipal de Rio Claro/SP. Secretaria Municipal de Educação, 1994.

MARTINS FILHO, Altino J. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. Florianópolis: Editora Insular, 2020.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In NÓVOA, A (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 13-34.

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.

OLIVEIRA, Zilma R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma R. (org.) **O trabalho na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia;

FORMOSINHO, João. **Associação criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001. p. 80-103.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. In FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; MONGE, Graciete (org). **Transições entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica**. Porto: Porto Editora, 2016, p.17-34.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia-em-participação: modelo pedagógico para uma educação em creche. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; ARAÚJO, Sara Barros (org.). **Modelos pedagógicos para a educação em creche**. Portugal: Porto Editora, 2018. p. 29-55.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia.; FORMOSINHO João. Pedagogia-em-Participação: a perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, João. (org.). **O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação**. Portugal: Editora Porto, 2011. p. 97-117.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia.; KISHIMOTO, Tizuko. M. (Org.). **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato (Orgs.)**. Pedagogia(s) da infância: dialogando como passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria T. V. **Interações: ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar: uma única ação**. São Paulo: Blucher, 2012.

OSTETTO, Luciana E. (org.) **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: Partilhando experiências de estágios**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeraldo (Org.). **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: Papirus, 2017.

PAJEÚ, H. M.; MIOTELLO, V. A compreensão da cultura pelo ato responsável e pela alteridade da palavra dialógica nos estudos bakhtinianos. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 60, n. 3, p. 775-794, set./dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ ojs/index.php/cel/ article/view/8652007/18811. Acesso em: 07 fev. 2020.

PARO, Victor H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo, Cortez, 2016.

PEREIRA, Marcelo C. O tempo dos bebês na Educação Infantil. In SILVA, José R. *et al.* **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2018, p.143-165.

PERES, Danubia F. Z.; CHALUH, Laura N. Atravessamentos do paradigma indiciário no processo de escrita da pesquisa. In CHALUH, Laura N.; BRANDE, Carla A.; ARAGÃO, Janaina S.; ROSALEN, Patrícia C. (org.). **Modos de fazer pesquisa narrativa: aproximando vida e cultura**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In Fazenda I (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2012.

PINTO, Keila S. **Desdobramentos das escritas de educadoras nos espaços de formação na escola**. 193p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

PINTO, Keila S. **Plano de Trabalho: Coordenação Pedagógica da Educação Infantil, Etapa I**. Secretaria Municipal da Educação. Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico. Rio Claro/SP, 2017.

PINTO, Keila S.; BETEGHELLI, Tagiane G. S. Narrativas de si: sentidos outros e experiências formativas no contexto educacional. In CHALUH, Laura N.; BRANDE, Carla A.; ARAGÃO, Janaina S.; ROSALEN, Patrícia C. (org.). **Modos de fazer pesquisa narrativa: aproximando vida e cultura**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

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; ALMEIDA, Laurinda (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. SP: Loyola, 2008.

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, 2012, p.47-60.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – MG**. 2011, 139f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

RAMOS, Tacyana. K. G. **Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche: o que falam as crianças do berçário**. 2006. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

RINALDI, Carla. O currículo Emergente e o Construtivismo Social. In 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, p. 113-122.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In EDWARDS, Carolyn P.; GANDIM, Lella; FORMAN, George E. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 235-247.

RIO CLARO. **1º Simpósio de Educação Pré-escolar**. Prefeitura Municipal de Rio Claro/SP. Secretaria Municipal de Educação, 1994.

RIO CLARO. **Lei Municipal nº 3.706, de 17/11/2006**. (Dispõe sobre a regulamentação do centro de aperfeiçoamento pedagógico criado nos termos do art. 262 da lei orgânica do município e dá outras providências). Prefeitura Municipal de Rio Claro/SP, 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.

RIO CLARO. **Reorientação Curricular da Rede Municipal de Educação de Rio Claro**. Rio Claro/SP: Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro, 2008.

RIO CLARO. **Lei Complementar nº 043 de 08 de setembro de 2009**. (Dispõe sobre a criação de cargos de Professor de Educação Básica I – PEB I - do Quadro 2 junto a Secretaria Municipal da Educação e dá outras providências). Prefeitura Municipal de Rio Claro/SP, 2009.

RIO CLARO. **Lei Complementar nº 044 De 08 de setembro de 2009**. (Promove alterações na Lei Complementar nº 24, de 15 de outubro de 2007, revogando a denominação de Professor Adjunto e criando o quadro 2 do Magistério Público do Município de Rio Claro e dá outras providências). Prefeitura Municipal de Rio Claro/SP, 2009.

RIO CLARO. **Decreto nº 10.298 de 01 de abril de 2015**. (Dispõe sobre a estrutura administrativa da secretaria de educação e dá outras providências). Diário Oficial. Prefeitura Municipal de Rio Claro/SP, 2015.

RIO CLARO. **Orientação Curricular da Educação Infantil**. Rio Claro/SP: Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro/SP, 2016.

RIO CLARO. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal Profª Lucia Aparecida Buschinelli Carneiro. Rio Claro/SP, 2016.

RIO CLARO. **Plano de Trabalho Anual**. Escola Municipal Profª Lucia Aparecida Buschinelli Carneiro. Rio Claro/SP, 2018.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. 1999. 186f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROMAGNOLI, Roberta C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia e Sociedade**, v.21, n.2, p.166-173, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHMITT, Rosinete V. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente**. 2014, 282f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

SCOTTON, Susana Z. A criança e seu desenvolvimento até o terceiro ano. In SILVA, José R. *et al.* **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2018, p.249-294.

SCUDELER, Adriane P. B. O espaço para bebês e crianças pequenas. In SILVA, José R. *et al.* **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2018, p.119-142.

SILVA, José R. O bebê como sujeito ativo na creche. In SILVA, José R. *et al.* **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2018, p.25-47.

SILVA, Peterson, R. *et al.* Homens na Educação Infantil: propostas educativas açucaradas? Questões de gênero na Educação da pequena infância. **Zero-a-seis**. Florianópolis, v.22, n.42, p. 507-528, jul/dez, 2020.

SOUZA, Jeferson Mello. Passos da Infância: a construção da Educação Infantil no município de Rio Claro. Conexão Memória. **Revista Mais Diálogos**, 2020.

SOUZA, Regina A. M.; MELLO, Suely A. O desenvolvimento cultural na infância de 0 a 3 anos: entre o cuidado e a educação. In SILVA, José R. *et al.* **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2018, p.211-248.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDOS. Anna. As atividades dirigidas. In FALK, Judit. **A abordagem Pikler: educação infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2016, p. 74-83.

TEBET, Gabriela G. C.; ABRAMOWICZ, Anete. O bebê interroga a sociologia da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 43-61, jan./abr. 2014.

TEBET, Gabriela G. C. Desemaranhar as linhas da infância: elementos para uma cartografia. In ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela G.C (org.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Idéias, 2017, p. 135-156.

TEBET, Gabriela G. C. Territórios de infância e o lugar dos bebês. **Educ. Foco**. Juiz de Fora, vol. 23, n.3, p.1007-1030, set/dez, 2018.

TONUCCI, Francesco. **Frato: 40 anos com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TRISTÃO. Fernanda C. D. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada**. 2004, 213f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

TROPPMAIR, Helmut. In RIO CLARO. **1º Simpósio de Educação Pré-escolar**. Prefeitura Municipal de Rio Claro/SP. Secretaria Municipal de Educação, 1994.

TUAN, Y. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Londrina: Eduel, 2013.

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.

VENTURA, Fabiana. **A vida é feito poesia**. Bauru, SP: Canal 6 Editora, 2018.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998. p. 103-117.

APÊNDICE I – Formações SME: Educação Infantil - 2017

Título	Temas	Público-Alvo	Periodicidade	Participantes	Instituições Responsáveis
Grupo de Estudos: Aprendizagem e Desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas	-Bebês e cuidado; -Práticas Pedagógicas na Educação Infantil; -Autonomia na primeira infância; -Brincar Heurístico; -Desenvolvimento de 0 a 3 anos; -Organização dos Espaços e Tempos na Educação Infantil.	-Professores Coordenadores -Vice-Diretores -Diretores -Supervisores	Quinzenal 2º Semestre	25	CAP EI/ SME
Curso de Extensão - Escola: espaço de formação de professores	-Gestão Escolar Democrática; -Currículo; -Formação Docente; -Prática Pedagógica.	-Professores Coordenadores -Vice-Diretores -Diretores -Supervisores	Mensal 1º e 2º Semestre	30	CAP EI/ SME UNESP/RC
Grupo de Estudos: Professor Coordenador iniciante e a organização do trabalho pedagógico na escola	-Legislações Educacionais; -Atribuições do Professor Coordenador; -Organização da Rotina; -Documentação Pedagógica.	-Professores Coordenadores -Vice-Diretores (Na função a partir de 2014)	Semanal 2º Semestre	25	CAP EI/ SME
Curso: Raciocínio Lógico-matemático nas brincadeiras do cotidiano escolar	-Objetivos da educação; -Desenvolvimento da inteligência; - O que é número? -Conhecimento social, físico e lógico- matemático; -Situações didáticas: jogos e brincadeiras.	- Professores -Professores Coordenadores (INFANTIL I, INFANTIL II, 1º ANO E 2º ANO).	Semanal 1º e 2º Semestre	40	CAP EI/ SME IFSP Rio Claro
Grupo de Estudos: Transição Educação Infantil e Ensino Fundamental	-Objetivos de aprendizagens; -Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil: práticas, tempos e espaços; -Organização do trabalho	-Professores Coordenadores (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Semanal 2º Semestre	50	CAP/SME

	pedagógico no Ensino Fundamental: práticas, tempos e espaços; -Jogos e brincadeiras; - Literatura Infantil.				

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

APÊNDICE II – Formações SME: Educação Infantil - 2018

Título	Temas	Público-Alvo	Periodicidade	Participantes	Instituições Responsáveis
Curso: Jogos Teatrais e Contação de Histórias	- Atividades práticas de Jogos Teatrais; - Histórias interpretadas e inventadas; - Histórias com bonecos de vara e teatro de sombras; - Histórias sonorizadas; - Boneco contador de histórias; - Recursos para contar histórias: dedoches, cartas de imagens, objetos inanimados, avental de história; - Técnicas de contação de história: ação/narração e interpretação.	-Professores iniciantes Educação Infantil	Semanal 1º Semestre	27	CAP/SME e IFSP Piracicaba
HTPC: Projeto Especial	- Brincar, psicomotricidade e movimento; - Arte: pontos, linhas e cores; - Música e a criança – Musicalização; - Raciocínio Lógico-Matemático: jogos matemáticos. - Brincadeiras; - Teatro e Contação de histórias.	- Professores	Mensal 1º e 2º Semestre	70	CAP/SME
HTPC: Projeto Recriando	- Pedagogia por projetos; - Brincar, psicomotricidade e movimento; - Teatro e Contação de histórias.	- Professores	Mensal 1º e 2º Semestre	32	CAP/SME

	- Brincar Heurístico; - Música e a criança – Musicalização; - Desenho Infantil; - Raciocínio Lógico-Matemático: jogos matemáticos. - Brincadeiras;				
HTPC: Berçários I e II	- Legislação para Educação Infantil; - Organização do trabalho pedagógico: rotina, tempos, espaços e materiais. - Aprendizagem e desenvolvimento infantil de 0 a 2 anos; - Bebês como sujeitos de cuidado; - Objetivos da Educação Infantil; - Prática Pedagógica com bebês e crianças; - Pedagogia da Escuta; - Pedagogia dos Detalhes; - Imagens da infância: perspectiva sociológica.	- Professores -Professores Coordenadores	Mensal 1º e 2º Semestre	70	CAP/SME
Grupo de Estudos: Educação e infância: experiência, aprendizagem e desenvolvimento de 0-3 anos	- As interações dos bebês no contexto educacional; -Ações Educativas: as interações entre educadores e crianças; -Aspectos Fundamentais da Abordagem Pikler; -Pedagogia da Escuta; -O Desenvolvimento	- Professores Coordenadores -Vice-Diretores -Diretores - Supervisores	Mensal 1º e 2º Semestre	36	CAP/SME IFSP Rio Claro

	Infantil de 0 a 3 anos e a importância da mediação do educador; -A Educação Especial na Educação Infantil; - Infância como Experiência: ser bebê e criança na escola e na sociedade; -Memórias e imagens da infância: produzir modos de existência.				
Curso de extensão: A docência na educação infantil	-Documentos norteadores da Educação Infantil no Brasil; - Aprendizagem e desenvolvimento dos bebês; - Organização das atividades de Rotina; -Desenho na Educação Infantil; - A Cultura Escrita na Educação Infantil; -Conhecimento matemático na Educação Infantil; -Formação e Profissão Docente; -Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil.	- Professores -Professores Coordenadores	Mensal 1º e 2º Semestre	81	CAP/SME UNESP/RC
Curso de Extensão- Escola: espaço de formação de professores	- Potencialidades do Trabalho Coletivo e Colaborativo na escola; -Formação docente: dimensão relacional e escuta sensível; -Dimensão Cultural na	-Professores Coordenadores -Vice Diretores -Diretores - Supervisores	Mensal 1º e 2º Semestre	27	CAP/SME UNESP/RC

	formação de professores.				
Curso - Professoras Coordenadoras: formadoras e articuladoras do trabalho coletivo docente	-Professor Coordenador como formador na escola; -Coordenador como articulador do trabalho coletivo; -A dimensão estética e a vivência artística na escola; -Atendimento Educacional Especializado e as possibilidades de práticas inclusivas; - Educação Física escolar: brincar e movimento.	-Professores Coordenadores; -Vice-Diretores.	Quinzenal 1º e 2º Semestre	65	CAP/SME
Debates Pedagógicos: 1º Ciclo de Palestras da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro	-Sócio – Construtivismo; -Projetos Educacionais; - Freinet; -Dimensões Sócio- Emocionais na Educação; -Base Nacional Comum Curricular.	- Professores; -Professores Coordenadores; -Vice Diretores; -Diretores; - Supervisores.	Mensal 1º e 2º Semestre	110	CAP/SME
Curso: Professor Coordenador Iniciante e a organização do trabalho pedagógico na escola	-Função do Professor Coordenador: legislação e perspectivas teóricas; -Dilemas cotidianos do Coordenador; - Organização do Trabalho Pedagógico; -Práticas educacionais: chamada, rotina e desenho; -Atendimento Educacional Especializado;	-Professores Coordenadores; -Vice-Diretores. (2017-2018)	Quinzenal 2º Semestre	27	CAP/SME IFSP Rio Claro

	-Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos na Educação; -Trabalho Coletivo.				
Grupo de Estudos: Aprendizagem e práticas significativas com crianças de 4-5 anos	- Cultura Escrita na Educação Infantil: as múltiplas linguagens; -Brinquedos e Brincadeiras: linguagens, tempos, espaços e relações; - O desenho e as potencialidades criadoras das crianças; -O desenho cultivado da criança e o olhar sensível das educadoras; - A criança e sua arte: inúmeras possibilidades; - Práticas significativas na Educação Infantil.	- Professores; -Professores Coordenadores; -Vice-Diretores	Quinzenal 2º Semestre	40	CAP/SME IFSP Rio Claro
Curso: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC/ Educação Infantil	- Docência na Educação Infantil; - Infância e Linguagem; - Práticas e Interações; - Bebês Leitores e Autores; - Crianças Leitores e Autores; -Currículo e Linguagem; -Espaços e Medições; - Leitura dentro e fora de casa.	- Professores;	Semanal 2º Semestre	50	SME Governo Federal

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

APÊNDICE III – Formações SME: Educação Infantil - 2019

Título	Tema	Público- Alvo	Periodicidade	Participantes	Instituições Responsáveis
Curso de extensão:A docência na Educação Infantil	-Documentação pedagógica na Educação Infantil; -Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil; -Linguagens na Educação Infantil: literatura, contação de histórias e desenho; -Formação de professores: conformação e trabalho coletivo.	- Professores; -Professores Coordenadores;	Mensal 1º Semestre	50	CAP/SME UNESP/RC
Curso de extensão- Escola: espaço de formação de professores	- Relação eu e o outro na Educação; -Constituição Docente; -Formação e Experiência; -Projetos Educacionais.	-Professores Coordenadores; -Vice-Diretores; - Diretores; - Supervisores.	Mensal 1º e 2º Semestre	30	CAP/SME UNESP/RC
Grupo de Estudos: Aprendizagem, desenvolvimento e práticas significativas com crianças de 0-3anos	-Interações dos bebês no contexto educacional; - Desenvolvimento Infantil e a Importância da mediação do educador; -Aspectos fundamentais da Abordagem Pikler; -Pedagogia da Escuta; -Pedagogia do Cotidiano; -Organização Espçaos-Tempos na Educação Infantil; -Infância como experiência; - Imagens e Cenas da Infância.	- Professores	Mensal 1º e 2º Semestre	Turma 1: 30 Turma 2: 50 Total: 80	CAP/SME IFSP Rio Claro

Grupo de Estudos: Pedagogias da Infância: experiência, cotidiano, participação e currículo	-Trajetórias e Perspectivas da Educação Infantil; -Pedagogias da Participação; -Vygotsky e a Abordagem da Psicologia Histórico-Cultural; - Bruner e Freinet: potencialidades das narrativas infantis; -Montessori e Wallon: Princípios Educacionais na Infância; -Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil; -Reggio Emilia: Protagonismo Infantil e Documentação Pedagógica	-Professores Coordenadores; - Supervisores; - Diretores; Coordenadores Pedagógicos.	Mensal 1º e 2º Semestre	48	CAP/SME IFSP Rio Claro
Grupo de Estudos: A organização do trabalho pedagógico da escola e a articulação do trabalho coletivo: discutindo e investigando práticas.	-Formação de Professores Coordenadores; -Desenvolvimento Profissional Docente; -Narrativas Pedagógicas; -Relações interpessoais: interlocução e diálogo; - Projeto Político Pedagógico; -Espaços Formativos na escola; -Relação Escola-Família; -Especificidades Educacionais na Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA.	- Professores Coordenadores;	Mensal 1º e 2º Semestre	10	CAP/SME
Curso: Concepções e Práticas Pedagógicas na	-Concepções de Criança, Infância e Educação Infantil; -Crescimento, desenvolvimento e	- Professores	Quinzenal 2º Semestre	43	CAP/SME IFSP Rio Claro

Educação Infantil	aprendizagem de 0 a 6 anos; -Base Nacional Comum Curricular: Currículo, Planejamento e Avaliação; -Documentação Pedagógica; -Gestão do trabalho pedagógico: rotinas, projetos e relações interpessoais; -Comunicação e participação.				

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

APÊNDICE IV – Formações previstas SME: Educação Infantil - 2020[48]

Título	Público-alvo	Periodicidade	Instituições Responsáveis
Curso de extensão:A docência na Educação Infantil	- Professores; -Professores Coordenadores;	Mensal 1º Semestre	CAP/SME UNESP/RC
Curso: Experiências lúdicas na Educação Infantil	-Professores dos Projetos Recriando e Especial.	Mensal 1º e 2º Semestre	CAP/SME IFSP Rio Claro
Grupo de Estudos: A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil	-Professores Coordenadores;	Mensal 1º e 2º Semestre	CAP/SME IFSP Rio Claro
Ciclo de Oficinas Formativas: práticas pedagógicas	- Professores; -Professores Coordenadores; - Vice-diretores; - Diretores; - Supervisores.	Mensal 1º e 2º Semestre	CAP/SME IFSP Rio Claro
Ciclo de Oficinas Formativas: o Agente Educacional em foco	Agentes Educacionais	Quinzenal 1º Semestre	CAP/SME IFSP Rio Claro
Curso de extensão - Escola: espaço de formação de professores	- Professores Coordenadores; - Vice Diretores; - Diretores; - Supervisores.	Mensal 1º e 2º Semestre	CAP/SME UNESP/RC
Curso - Coordenação Pedagógica: às múltiplas demandas dos contextos educacionais	- Professores.	Quinzenal 1º Semestre	CAP/SME IFSP Rio Claro
Curso - Professores iniciantes e constituição docente: processos de acompanhamento	- Professores	Mensal 1º e 2º Semestre	CAP/SME UNESP/RC

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

[48] Ressalto que no ano de 2020 propostas formativas previstas não foram realizadas devido a Pandemia do COVID-19 e consequentemente o período de suspensão das aulas até setembro, quando houve o retorno com as atividades educativas não presenciais, por meio de material impresso disponibilizado pelas famílias e acesso das atividades também pelo portal da educação. Entre os meses de julho a dezembro de 2020 foram realizadas reuniões *online* com as equipes gestoras das escolas: direção e coordenação para orientações em relação ao processo que estávamos vivenciando e foi elaborado o documento Plano de Retomada, com princípios, diretrizes, planos didáticos e protocolo de higiene e saúde.

APÊNDICE V - Formações SME: Educação Infantil – Janeiro/2021[49]

Título	Temas	Público-alvo	Participantes	Instituições Responsáveis
Desafios e Perspectivas para Educação Infantil em Tempos de Pandemia	1. A importância da relação Escola e Família na vida dos bebês e crianças: é possível o vínculo em tempos de pandemia?; 2. Ser educador (a) da Educação Infantil em tempos de pandemia: que infância é possível?; 3. O corpo humano e as possibilidades de movimento: que corpo é esse?; 4. Avaliação na Educação Infantil em tempos de pandemia: é possível uma escuta atenta e sensível? 5. Diálogos sobre a pandemia e socialização da produção imagética elaborada pelas escolas.	- Professores Coordenadores; - Vice Diretores; - Diretores; - Supervisores; - Coordenadores Pedagógicos; - Agentes educacionais; - Agentes de alimentação escolar; - Auxiliares de serviços gerais;	900 educadores	CAP/SME

[49] Em janeiro de 2021 foi realizado um processo formativo com a Educação Infantil, conforme Resolução SME 008/2020, de 26 de agosto de 2020, que dispõe sobre a reelaboração do Calendário Escolar para o retorno das atividades escolares em razão da Pandemia COVID-19 no ano letivo de 2020, o qual resolve no Artigo 7º a realização de formação em serviço, no período de 04/01 a 29/01/2021.

APÊNDICE VI – Encontros das HTPIs na escola

DATA	PAUTAS
26 de fevereiro	- Diálogo com a Equipe Gestora; - Conhecer os espaços e educadoras da Escola; - Acompanhar o trabalho das professoras com os bebês.
27 de março	- Leitura e observação dos registros nos Diários de Bordo das professoras Sandra (Berçário I) e Rose (Berçário II).
02 de julho	- Em HTPI apresentação e diálogos sobre algumas observações, em relação à escola e aos registros nos Diários de Bordo.
13 de agosto	- Acompanhar o trabalho das professoras com os bebês. - Expectativas para o 2º Semestre, considerando a organização do trabalho pedagógico da escola.
27 de agosto e 10 de setembro	- Leitura e diálogos do texto: **O currículo emergente e o construtivismo social**, de Carlina Rinaldi, do livro: As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância, organizado por EDWARDS, Carolyn P.; GANDIM, Lella; FORMAN, George E. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 113-122.
24 de setembro	- Leitura e diálogos sobre os textos: **A Abordagem Pikler** e **Vínculo e Cuidados**, de Judit Falk, do livro: Vínculo, movimento e autonomia – educação até 3 anos, de Suzana Macedo Soares. São Paulo: Ominisciência, 2017, p. 16-28.
09 de outubro	- Leitura e diálogos do texto: **Cuidados Pessoais e prevenção** - Abordagem Pikler, do livro: A abordagem Pikler: educação infantil, de Judit Falk. São Paulo: Omnisciência, 2016, p. 20 - 28.
22 de outubro	-Leitura e diálogos do texto: **As atividades dirigidas**, de Anna Tardos, do livro: A abordagem Pikler: educação infantil, de Judit Falk. São Paulo: Omnisciência, 2016, p. 74-83.
12 de novembro	- Acompanhar o trabalho das professoras com os bebês.

Fonte: elaborado pelo próprio autor

ANEXO I – Texto: A diretora[50] e sua história com a Escola

São mais de 27 anos de memórias, histórias, vivências, experiências, andanças, trajetórias...

Quando ingressei na creche, tinha acabado de concluir o magistério e acreditava que poderia mudar o mundo!

Deparei-me com um atendimento predominantemente de cunho assistencialista, não somente na creche na qual ingressei, mas também, nas diversas creches do município e isso causou em mim e nas demais colegas, grandes incômodos e inquietações que nos mobilizaram a lutar por um atendimento educativo pautado em uma educação de qualidade para os bebês e as crianças pequenas.

Para tanto, buscamos formações em instituições públicas e privadas que dialogavam sobre e com a faixa-etária de 0 aos 3 anos de idade. Obtivemos dificuldades em encontrá-las. A maioria destinava-se a formação para o atendimento das crianças a partir dos 4 anos de idade. Foi um processo árduo, um movimento doloroso, porém, muito significativo, que nos possibilitou chegar no lugar em que estamos e perceber que tão importante quanto a chegada é a andança que juntas percorremos, vivenciamos, experimentamos, entre idas e vindas, sem término, pela impossibilidade infinita da inconclusão.

Pouco tempo após meu ingresso na creche, tornei-me mãe. Sim! Engravidei e minha filha tornou-se uma bebê da creche, então eu vivenciei o que é ser "mãe de creche". Essa vivência me possibilitou um olhar mais sensível para os demais bebês matriculados e também para as mães e responsáveis dos bebês. Afinal, naquele momento, eu não era somente uma educadora da creche e sim, educadora e mãe.

Como educadora, quero explicitar o que significa para mim ser educadora à luz de Madalena Freire. EDUCADOR é aquele que, no processo, no trajeto, educa a dor. A dor de si

[50] No período da pesquisa a diretora Rosângela estava afastada do cargo, cumprindo a função de supervisora de Ensino na SME.

e a do outro. Foi no processo que eu e minhas colegas fomos nos constituindo educadoras, profissionais, humanas, sonhadoras...

Um dos grandes sonhos sonhado, durante anos, por todas as educadoras era a reforma completa das estruturas internas e externas da escola. Houve uma festa de reinauguração possibilitando assim, um grande reencontro das educadoras de outrora e do presente e ainda dos bebês e crianças, dos pais e responsáveis, das pessoas da comunidade, dos familiares da patronesse, dos profissionais da Secretaria Municipal da Educação e das autoridades do executivo e legislativo da cidade de Rio Claro.

A reforma propiciou grande alegria e gratidão a todos os profissionais da escola e a comunidade em geral, porém, vale ressaltar que as legislações determinam que todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade. Portanto, a reforma é o cumprimento da garantia desse direito.

A escola, também denominada creche, ficou linda! As estruturas, interna e externa, foram reforçadas. A pintura completa transpareceu algo novo e vivo. Entretanto, não se pode contentar somente com uma escola bonita, faz-se necessário mais que isso, pois, segundo Paulo Freire:

> Escola, além de prédio, salas, paredes, diários, é lugar de se fazer amigo. Escola, é sobretudo, gente; gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. Todos os profissionais são gente. Há! O bebê é gente, a criança também.
>
> A escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão.
>
> Nada de ilha cercada de gente, por todos os lados. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém.
>
> Nada de ser indiferente, frio, só. O importante é criar laços de camaradagem...

> Ora, é lógico! Em uma escola assim vai ser fácil estudar, aprender, trabalhar, crescer, educar-se, ser feliz!

Em relação a mudar o mundo, descobri que não é tão fácil! Todavia, nas andanças, nos trajetos, nos processos, descobri que é possível mudar posturas, ideias, ações e continuar na luta por um atendimento de qualidade para os bebês e crianças pequenas.

Obrigada Keila pela camaradagem e pela companhia nas andanças, nos trajetos, nos processos...[51]

Rosângela

[51] Esse agradecimento Rosângela acrescentou no texto antes de me enviar.

ANEXO II - Memorial Professora Sandra

Sou a oitava filha de um total de nove, não frequentei a educação infantil, minha experiência com a escola começou no primeiro ano do ensino fundamental no ano de 1984 na Escola Estadual Deputado Federal Hamilton Prado, que atendia os alunos do fundamental I, II e alunos do EJA, mas no dia1º de Agosto de 2006, baseado no Decreto nº 43.072, de 04/05/1998, firmou-se parceria pela implantação do Programa de Ação entre o Estado e o Município, municipalizando o ensino de 1ª. a 4ª. Séries, assim o nome da escola foi alterado para Escola Municipal Deputado Hamilton Prado.

Meus pais não achavam que estudar era importante, pois na cultura deles a mulher tinha que pensar em casar e ter filhos. Por sorte a escola ficava em frente a minha casa, me lembro de ir e voltar da escola sozinha, meu avô acordava a criançada toda para irmos à escola, acho que era um momento de tranquilidade na casa enquanto estávamos na escola.

Pensando agora acho que meu avô era meu adulto de referência, ele sempre preparava minha mamadeira, me colocava para dormir com suas músicas raízes balançando a minha rede, que entrava no ritmo da música até que eu pegasse no sono, preparava a comida e sempre inventava uma história quando perguntávamos o que ele tinha colocado no alimento para que tivesse ficado tão gostoso, ele tinha os cabelos branquinhos como uma nuvem de algodão, ficava bravo com muita facilidade, falava alto e nos colocava para correr.

O brincar na escola era apenas na hora do recreio ou na aula de educação física, na sala as crianças eram disciplinadas a respeitar e obedecer às regras da instituição, me lembro que ficamos em pé quando a diretora aparecia na porta, ela era uma senhora de estatura pequena, mas eu sentia medo daquela figura baixa e imponente.

Na escola o brincar era restrito, mas na rua parecia ser ilimitado, eu e meus irmãos parecíamos os donos da rua, saíamos recrutando as crianças da vizinhança e não havia limites para nossa imaginação, brincávamos de queimada, pega-pega, esconde-esconde, mãe da rua, taco, carinho de rolimã, estilingue e a brincadeira mais desafiadora, brincar nos trilhos do trem, quando ouvíamos o apito saíamos correndo, subíamos o barranco e acenávamos para os passageiros, acho que minha mãe nem tinha ideia dos perigos que corríamos, a regra era voltar antes de escurecer e essa seguíamos à risca.

Minha mãe sempre foi uma mulher de mil e uma utilidades, fazia pão, panetone, ovos de páscoa, para vender, fazia crochê, tricô, vendia roupas para as mulheres do bairro, enfim tudo que pudesse trazer algum dinheiro para casa. Ela não frequentou escola, não sabe ler, nem escrever, todos os filhos tentaram ser seu professor em épocas distintas, mas ela só consegue escrever e reconhecer o seu próprio nome, nunca pediu para ver nossos cadernos ou supervisionou nossas

tarefas, acho que a preocupação maior que rodeava a cabeça da minha mãe era a de não faltar arroz e feijão na mesa. Nesse aspecto, a escola foi essencial na nossa casa, lembro das merendeiras se comoverem com a nossa situação, então minha mãe enviava uma panela através de um dos filhos e ela voltava cheia da merenda que sobrava da escola, elas também nos enviavam saquinhos de leite de soja, fechando os olhos consigo me lembrar do sabor do arroz com frango que elas faziam, a escola também fazia bazar para vender roupas e sapatos, e isso ajudava a vestir toda a criançada.

Até o quinto ano do ensino fundamental me lembro de ser uma criança muito séria e focada na escola, tinha medo que meus pais recebessem algum tipo de reclamação da escola. Meu pai participava da APM da escola, sempre foi um homem muito sério, honesto e religioso, ele nos ensinou que o trabalho tem que ser tratado com muita seriedade e responsabilidade.

Quando comecei a frequentar o fundamental II, achei a escola mais descontraída, me lembro de achar emocionante ter um número maior de professores, nessa época achava os professores mais acessíveis e sentia que podia dialogar um pouco mais com eles, nesse mesmo período comecei a trabalhar em uma casa de família no período da manhã e frequentar a escola no período da tarde. Trabalhar nesse tempo era essencial, pois tudo na nossa casa era muito precário, então todo o dinheiro que entrava era muito bem-vindo. No último ano do fundamental II já trabalhava em período integral e comecei a estudar a noite.

No ano de 1992 comecei o tão famoso segundo grau que hoje se denomina ensino médio, naquela época o que nos diziam era que, se você tivesse o diploma de segundo grau provavelmente teria um bom emprego, então não é que eu me preocupasse muito com os estudos, mas eu precisava daquele diploma, pois eu sonhava em ter um salário que pudesse suprir minhas necessidades e as necessidades da família, hoje rememorando fico pensando que seria diferente se tivesse tido uma orientação melhor sobre os estudos. Às vezes fico triste, por não ter aproveitado mais os estudos nessa época, de não saber que o conhecimento nos muda e pode mudar as coisas ao nosso redor. Enfim nunca havia passado na minha cabeça frequentar o ensino superior, aliás dos meus amigos de segundo grau, só uma amiga começou a faculdade logo após terminar o segundo grau.

No ano de 2005 comecei a dar aula na escola bíblica dominical para as crianças, depois de alguns anos comecei a ensinar os adultos, comecei a pensar que seria uma boa professora, mas não sabia qual o caminho e nem mesmo como começar, então comecei a falar com uma amiga que veio de São Paulo para estudar na cidade e logo depois ela passou em um concurso e já dava aulas, com muita sutileza ia perguntando como era ser professor, como eram as escolas e perguntas desse tipo, também comecei conversar muito com uma irmã mais velha, ela cursou dois anos de magistério e teve que trancar a matrícula, pois o curso era diurno e as finanças em casa não estavam favoráveis, não foi mais possível que ela continuasse apenas a estudar e ela passou a cursar a escola no período

noturno, nós começamos a motivar uma a outra e prestamos o vestibular, não imaginava que seria possível, mas foi.

No ano de 2014 comecei a trabalhar na prefeitura como professora contratada, nas primeiras semanas fiquei perdida e repensei se era isso mesmo, mas depois de um tempo as coisas vão se encaixando, e você sente o prazer em ensinar e aprender, afinal um professor nunca está terminado, ele está sempre se construindo e reconstruindo.

Em 2018 comecei a trabalhar como professora de berçário, não tinha experiência na educação infantil, foi um desafio, busca, pesquisa, cursos de formação, ser professora de bebês é ter um olhar sensível, saber observar, esperar, planejar, replanejar, facilitar, respeitar o ritmo das crianças, preparar o ambiente e etc.

Hoje me sinto realizada, trabalho naquilo que amo fazer, chego em casa feliz do trabalho.

Os bebês são uma aventura, um mundo de descobertas e autoconhecimento, e ver o desenvolvimento e constituição do ser humano todos os dias é mágico e enriquecedor.

Rio Claro, 20 de setembro de 2020.

ANEXO III - Memorial Professora Rose

Minha relação com a educação escolar iniciou assim, eu frequentei um ano de pré-escola, o último ano, com 6 anos idade, hoje é o infantil II. Minhas lembranças dessas vivências são de uma sala de paredes de vidros, era uma sala recuada das demais. Refletindo hoje, penso que deveria ser uma sala adaptada. Então a sala já chamava atenção porque conseguíamos ver o lado de fora. Não dava para ver pessoa alguma, mas tinha muito verde e nos dias de chuva podíamos ver a chuva caindo. Às vezes dava medo da chuva, mas era compensado pela beleza da água sobre as plantas. A professora, lembro o nome dela até hoje, uma figura séria, pouco simpática, mas cativava as crianças porque sempre iniciava a aula com uma música e gestos. Tanto que aprendi duas delas e canto hoje para os bebês.

Outro momento que me marcou na infância foi à hora do almoço. Para mim não era agradável esse momento, tanto que nem me lembro das pessoas que ali acompanhavam a refeição, não sei se era delas aquela postura ou se, como criança, eu é que via uma figura que me obrigava a comer. Comer coisas que meu paladar não aceitava, tais como, salsicha, gelatina e abacaxi. Sei que eu tinha medo. Eu tinha que comer e, então colocava na boca, engolia e apertava meu estômago para "aquilo" entrar e não voltar. Quando meu primo, que era de outra turma sentava na mesma mesa, eu era grata porque ele me salvava naqueles momentos. Eu passava para ele o alimento por debaixo da mesa (escondido) aquilo que eu não gostava. Esse momento, guardo até hoje, embora, não tenho mais repulsa desses alimentos e adoro abacaxi, mas aquela criança lá do passado, ainda lembra, está marcada e isso não pode ser apagado.

Mas o encantamento pela pré-escola ainda permaneceu e forte, o recreio era maravilhoso, quantas crianças brincando ao mesmo tempo. Lá eu podia ver minha irmã menor com a turminha dela, a lembrança da balança de pneu, o escorregador, o trepa trepa e muitos outros brinquedos. Os desafios que nós crianças criávamos, sempre tinha um. Era o meu parque de diversão! Quando ingressei no fundamental I, na antiga primeira série, já foi em outra escola e eu muito tímida, só me lembro que a professora disse para eu sentar e o primeiro lugar que encontrei sentei. Uma menina que estava do meu lado direito falou baixinho: "esse lugar já tem dono" é bem assim a expressão que se usava para dizer saia daí. Mas eu por timidez não consegui nem olhar do lado e muito menos falar algo, mas sabia quem estava falando. Para minha surpresa, no recreio essa menina saiu correndo atrás de mim e puxou o meu cabelo. Não me lembro de mais nada. Só sei que essa menina, foi minha primeira amiga de infância e tenho amizade dela até hoje. Fiz outras amizades que também consegui resgatar por meio das redes sociais. Durante toda minha jornada escolar sempre gostei de ir à escola, embora muito tímida, o meu ciclo de amizades era bem reduzido, mas sempre amizades boas. Só não gostava dos dias de provas, mas tudo na escola me agradava. A merenda, quantas vezes fui ao período de férias comer a merenda na escola, amava aquela sopa de proteínas de soja. O recreio, como era bom! Embora não tinha os brinquedos da pré-escola brincávamos de muitas outras coisas, gostava da sensação de estar aprendendo com as pessoas.

Um único ano que caí em desespero foi na quinta série e na matéria de matemática. Naquele tempo eu sofri muito porque as notas eram por letras A, B, C,D E com valores de 5 ao 1. No final do ano o aluno tinha que atingir 12 pontos senão, era reprovado ou ficava para recuperação. Esse ano foi a minha descoberta de como

é possível um aluno sofrer na escola. Primeiro bimestre D em matemática entrei em desespero, meu primeiro D na minha vida. Estudei tudo o que eu pude. Sozinha porque eu não tinha ninguém para me ajudar. Meus pais não tinham instrução para me acompanhar e naquele tempo eu nem sabia disso, eu tinha que dar conta sozinha dos estudos. Segundo bimestre E, como muito bem dizia a cantora Maysa, "meu mundo caiu", literalmente. O que eu ia fazer com apenas 3 pontos, com certeza eu ia reprovar. Embora abalada, eu achava que a culpa era minha por não entender matemática, não tinha com quem dividir essa angústia e a vergonha! Vergonha de quê? De um conhecimento que não tinha adquirido? É vergonha, por eu não ser capaz de aprender. Às vezes fico pensando quantas crianças passaram e passam por isso se sentindo culpadas daquilo que não sabem e onde está o professor? O professor de acordo minha reflexão precisa estar ali, observando, buscando estratégias para que o aluno aprenda. Concordo que não precisa fazer pelo o aluno, mas, mostrar o caminho, direcionar para que o aluno busque, investigue, erre se necessário, mas que, sobretudo aprenda! Eu não tive isso! Mas, com tudo, venci a batalha! Sei que muitos conseguem e outros não e isso me deixa triste. No terceiro bimestre consegui um B e no último um A. Enfim consegui os 12 pontos. Mas carrego por toda minha vida um distanciamento da matemática e sei que foi por esse ano da quinta série. Medo de ser reprovada, medo de não ser inteligente. Falo para mim mesma que um dia vou gostar de matemática!

Não posso negar que tive excelentes professores que deixaram suas marcas positivas esses também são lembrados até hoje em suas metodologias, em suas empatias. E as lembranças da pré-escola continuaram. Certa vez fui visitar uma creche na qual a mãe da minha amiguinha da terceira série era a diretora. E para minha alegria era do lado da pré-escola, não tinha como não olhar para cima do quarteirão e matar um pouco a saudade! Ver aquelas crianças brincando ali onde eu também brinquei, foi muito reconfortante e ver a felicidade estampada num contexto simples onde eu também fui feliz, era ter a certeza de "viver e não ter a vergonha de ser feliz, cantar e cantar e cantar, a beleza de ser um eterno aprendiz" como cantava o saudoso Gonzaguinha. Voltando...lembro que quando chegamos ao prédio da creche subimos uma escada enorme e lá me deparei com uma cena que a princípio me chocou um pouco. Imagine eu com nove anos, vendo tantos berços na minha frente e a sala, até que parecia enorme mas, estava com muitos berços e eu fui me aproximando e vi aqueles berços cheios de bebês, alguns olhando curiosos, outros emitindo sons (balbucios) e outros ainda chorando, chorando muito. Não me lembro de nenhuma figura adulta atendendo esses bebês, ali junto ou ao menos interagindo com eles. Mas sei que não estavam sozinhos, porque me lembro vagamente de mais pessoas ali naquele espaço. Fiquei encantada com os bebês porque eu sempre gostei deles. Quando me deparava com algum no meio familiar ou social e tinha a oportunidade de pegá-los, pegava e permanecia horas, se fosse o caso.

Ainda escuto a voz de algumas pessoas falando perto de mim "Ela gosta de crianças". E gostava mesmo. Sempre convivi com muitas crianças de todas as idades porque sou de uma família de quatro irmãs e muitos primos. E brincávamos muito juntos, éramos dez crianças de um mesmo quintal. Não tínhamos brinquedos, no máximo uma bola e uma boneca (índia) das antigas que nem era original. Mas isso não importava porque tinha gente suficiente para brincar. E como tinha. Brincávamos em casa, no quintal e na rua em frente de casa das mais diversas brincadeiras antigas, sempre supervisionados pela mãe, tias, avó e avô. Apesar de

uma infância pobre de recursos materiais, hoje, vejo que tive uma infância farta em brincadeiras.

E o meu interesse por crianças e bebês era desde pequena. Tentei fugir do que algumas pessoas chamam de destino. Eu chamo de obra de Deus. Porque mesmo que você queira mudar o seu destino procurando percursos diferentes, a obra de Deus faz com que você caminhe lado a lado daquilo que temos que construir até termos a certeza ou até descobrirmos o nosso verdadeiro caminho e iniciar nossa construção. Sempre que eu passava pela pré-escola deseja algum dia voltar ali e trabalhar com crianças. Mas não queria ser professora. Ingenuidade minha, mal sabia eu que para trabalhar com crianças teria que ser professora. Talvez pensasse assim porque eu não queria ser simplesmente aquela formada só na universidade...queria algo além, mas, ainda não sabia o caminho.

Pois, bem me lembro também que quando terminei o antigo ginásio, hoje fundamental II, uma amiga me convidou a ir para outra escola para fazer o antigo magistério e eu fugindo da obra de Deus, não aceitei. Não, que não tenha me tocado o convite, mas não queria sair daquela escola, minha escola que iniciei a primeira série, pensei na possibilidade "se pudesse estudar nas duas escolas", mas não era possível. Terminei o antigo colegial, hoje ensino médio, e desejava fazer faculdade, mas não tinha condições financeiras e muito menos informações sobre a pública. E meu caminho de fuga não foi só esse. Mudei da capital de São Paulo, para a cidade de Rio Claro. E na ansiedade de arrumar um trabalho, até mesmo por questões financeiras, encontrei o meu primeiro emprego na cidade, na creche, aos 20 anos de idade. Já havia trabalhado antes em outras áreas, mas fiquei muito feliz porque gostava demais de crianças. Deu tudo certo a parte burocrática. E deu mais que certo a parte prática, embora me lembre que fiquei muito preocupada no dia anterior ao meu ingresso pensando: E se as crianças chorarem todas ao mesmo tempo como vou fazer para pegá-las no colo? Essa possibilidade me angustiou muito e nem dormi direito. O único conhecimento de creche que eu tinha foi àqueles minutos lá na minha infância em que já mencionei e, a certeza de que gostava de crianças e que tinha que dar muito carinho a elas.

Para minha sorte no meu primeiro dia havia apenas uma criança, o Leandro, e então quando o Leandro chorava eu o pegava no colo. Não tinha mudado muito o cenário, a sala continuava com muitos berços, mas apenas o Leandro naquele dia. A cada dia trabalhado ali na creche para mim foi espetacular. (Acredite, senti mais dificuldade e cansaço em dois meses de trabalho em outra área do que em 20 anos na creche). Fui aprendendo que não era só o Leandro, havia muitos Leandros e Leandras e muitas outras coisas que eram possíveis fazer junto com as crianças.

Passados dois anos, uma psicóloga, que havia na época me disse. "Rose, porque você não faz o magistério? Você tem jeito para trabalhar com criança". E eu mais uma vez fugi da obra de Deus e disse que preferiria fazer logo a faculdade de pedagogia. Ela até deu razão ao meu argumento. Após aprender muito sobre bebês na prática, no erro, mas sempre tentando acertar e, a isso agradeço a todo processo que vivi dentro da creche e a todas as pessoas que ali passaram por minha vida profissional e algumas até pessoal, mais tarde fui fazer a pedagogia e ao longo desses mais de 25 anos, estudando sobre bebês na creche percebi que aprendi muito com eles, aprendi a aprender com eles. Foi e está sendo uma experiência maravilhosa. Aprender com as crianças e adultos por meio das experiências e das vivências me transformou e eu finalmente cheguei nessa etapa da vida com a

certeza de que esse é o caminho e que a partir de agora preciso aprender mais. É assim como diz o ditado "Vivendo e aprendendo" e também me apego as sábias palavras de Sêneca: "Durante toda a vida é preciso aprender a viver". Sim. Hoje acredito que estou aprendendo a viver, junto das crianças, das parceiras de trabalho e junto de todas as pessoas que eu encontrei nessa minha jornada. Aprendendo que o conhecimento move as pessoas para uma construção fantástica da nossa vida pessoal e profissional. E nesses últimos anos aprendi tantas coisas entre teorias e a vida prática com bebês, que reafirmou o meu conceito de ser professora dos pequenos. Só tenho a agradecer a você Keila por me oportunizar a ter contato com esses conhecimentos teóricos e de vida. Gratidão!

Rio Claro, 20 de setembro de 2020.

ANEXO IV - Memorial Professora Coordenadora Hérica

Exatamente hoje, dia dezessete de agosto de dois mil e vinte, encontrei uma frase que me chamou atenção. A frase, sem autor, dizia: "a vida não é sobre metas, conquistas e linha de chegada. É quem você se torna durante a caminhada". Logo ao ter contato sobre como escrever um memorial, a frase que havia acabado de ler, fez muito sentido para mim, pois ao fazer algumas anotações sobre o trabalho com memória e sobre reviver o passado, me fez retomar várias lembranças, do início do percurso da área profissional, até hoje.

Lembro-me que aos dezoito anos, estava à procura de emprego e uma ligação pela manhã, de uma prima que trabalhava em uma creche, me surpreendeu. Ela perguntou se eu gostaria de trabalhar como monitora eventual, na mesma creche que ela. E ainda acrescentou os dizeres "Deus ajuda quem cedo madruga". Aceitei a oferta de emprego, e lá estava numa sala de berçário 3. Não tinha noção do que estava fazendo ali, e realmente buscando nas minhas memórias, percebo que foi um somente "olhar as crianças..."

Como acontece até os dias atuais, quando uma agente educacional (nova nomenclatura para monitora de creche) falta, a direção vai em busca de pessoas para substituir, e por muitas vezes, é preciso optar por pessoas sem experiências, porém que demonstre algum tipo de interesse sobre o trabalho com crianças pequenas.

Retomando minha trajetória, a partir dessa ligação, fui chamada várias vezes nessa mesma creche, e a partir dali, fui indicada para outras instituições. Seguia cobrindo as faltas das monitoras afastadas, cumprindo os horários de rotina das crianças, auxiliando as professoras durante as atividades, e com a preocupação de manter as crianças seguras.

No ano de 2003, tive a oportunidade de trabalhar numa creche, chamada na época de CEMI (a mesmo que trabalho atualmente como professora coordenadora) e nesse novo lugar, comecei a ter um outro olhar sobre o trabalho da creche. Minha companheira de sala, já tinha muita experiência, e muita disposição em ensinar o trabalho, não só voltado para os cuidados, ali já havia

propostas de atividades, caderno de planejamento e registro, acompanhado pela dirigente da creche.

Foi nesse momento, nessa sala de berçário 2, que comecei aprender sobre o desenvolvimento da criança, e a importância desse ambiente. Comecei a participar dos grupos de estudo, e partir daí compreender as necessidades das crianças. Nesse período ainda estava como monitora eventual, porém o que diferenciou das outras vezes, que não foi para cobrir um período curto e sim o ano inteiro. Com o passar dos dias, comecei a sentir pertencente àquele lugar, me sentia bem ao desenvolver atividades com as crianças, ainda apoiada pela colega de sala, com dicas valiosíssimas. Tínhamos o revezamento de planejamento, cada semana uma planejava e as duas faziam o relatório da semana (ah, como eu gostaria de ter esses registros em mãos, novamente!). Foi um ano muito bom, ousamos com muitas atividades, tínhamos passeio ao redor da escola, como era gostoso.

Nesse mesmo ano, abriu concurso público para monitora de creche, eu fiz, passei, e no momento de escolher a escola, havia a vaga, onde eu já atuava como eventual. E sem dúvida nenhuma, escolhi lá mesmo, onde eu fui acolhida de braços abertos.

Entre os anos de 2004 a 2009, eu continuei atuando como monitoras, nessa mesma creche, tive a oportunidade de trabalhar com todas as faixas etárias. No ano de 2005, fui convidada, pela dirigente (sorte que já falamos disso antes né Keila) da creche para assumir o berçário I, aceitei o desafio. Por se tratar de bebês, foi um momento muito significante da minha trajetória. Lembro que ela dizia, que eu tinha o perfil, para assumir a turma, eu não tinha tanta certeza. Também lembro, dessa mesma dirigente (hoje uma amiga) me sugerindo um livro para leitura, sobre os bebês. Recordo-me das propostas com as melecas, da gelatina em vasilhas grandes, o macarrão cozido, a confecção de massinha caseira, da sensação de experimentar o doce e o azedo. Revisitando minha memória, consigo lembrar de alguns bebês, do rostinho de alguns e também de alguns nomes. Tenho fotos dessa época, tão especial, acredito que a foto é um facilitador para essas memórias.

O grupo o qual eu estava inserida, fez muita diferença na minha vida, pois foi ali, naquele lugar que surgiu a vontade de estudar mais sobre as crianças, e fazer uma faculdade. Nós tínhamos os grupos de estudos semanais, as reuniões mensais, com todo o grupo de educadores, que aliás eram maravilhosas, também tenho muitas lembranças. Porém eu queria mais, e no ano de 2006, iniciei o curso de Pedagogia em Araras, pois aqui na cidade de Rio Claro, ainda não havia um curso de licenciatura em Pedagogia.

Os anos da graduação, não foram fáceis, pois trabalhar e estudar, exige muita paciência, persistência e dedicação. Mas, ao mesmo tempo abre um leque de possibilidades, ampliando a visão de mundo. Em 2007, como uma faculdade abriu o curso de Pedagogia aqui em Rio Claro, pedi transferência, para facilitar um pouco minha rotina, de trabalho e estudo.

Sempre tive muito apoio, das colegas trabalho, que me ajudaram nesse período. Por vezes ficava na hora do meu almoço com a dirigente da escola, para realizar os trabalhos da faculdade. Tenho orgulho desse grupo, e tenho contato até hoje com algumas colegas que fizeram e fazem parte do meu círculo de amizade. Toda essa vivência, motivou escrever o Trabalho de Conclusão de Curso, que o tema, foi atuação das monitoras de creche, desse profissional que é pouco valorizado na educação, tinha o objetivo de poder contribuir para melhorias na função.

Com a conclusão do curso, no ano de 2009, também surgiu outro concurso público e desta vez para professor da Educação Básica. Para minha surpresa, em abril de 2010 fui chamada para assumir o cargo de professora.

Com muita tristeza, despedi da creche onde tive momentos maravilhosos, momentos esses que levarei para sempre comigo, pois foi ali que me constituí como educadora. Mas também tinha o desejo de trilhar novos horizontes. Sei que, o que ali aprendi, iria me acompanhar onde quer que eu fosse.

Os sete anos como professora na Educação Infantil, Etapa 2, também foram desafiadores e de muita realização. Com as crianças maiores também é preciso se adequar e aprender sobre suas necessidades, eles são mais independentes. Recorria muito a professora coordenadora, que sempre se mostrou disposta a contribuir. As HTPIs (Hora de Trabalho Pedagógico Individual) por muitas

vezes foram utilizados para desabafar as angústias, as propostas que não deram certo e também para vibrar com as conquistas das crianças.

Concluir um projeto anual da turma é uma satisfação muito grande. Recordo-me de alguns projetos, que tomaram rumos que jamais imaginei. E um deles, que quero citar aqui, foi o de profissões, com uma turma de Infantil 2. Ao escolher uma música do Gabriel Pensador, para trabalhar com as crianças, jamais imaginei que iam gostar tanto. Foi realmente incrível. Até uma criança, em específico, que ainda não tinha conseguido me aproximar, por meio dessa música, foi despertado o interesse. A partir daí, se tornou muito participativo. São lembranças que ao serem retomadas, possuem um valor enorme.

No ano de 2017, ainda nessa escola de Educação Infantil, Etapa 2, bem no final da tarde, recebi uma ligação, inesperada. Era a dirigente da creche onde trabalhei como monitora, dizendo que gostaria de conversar comigo. Ela me falou que ia abrir uma vaga de professora coordenadora na creche. Uma nova oportunidade estava na minha frente. Após dias pensando na possível mudança fiz a inscrição para a função, e participei de todo processo, até a apresentação do plano para professor coordenador na escola, onde houve a votação. No mesmo dia saiu o resultado, fui aceita. Lembro que não dormi direito pensando como seria voltar para creche e o que fazer nesse momento. Muitos sentimentos vieram à tona, o medo, a insegurança, a alegria da conquista, a gratidão por toda trajetória.

Já se passaram três anos na função, olho para trás e vejo que a decisão que tomei, tão difícil, foi acertada. Outros desafios vieram e continuam vindo, porém a parceria, a paciência, os diálogos, os estudos, a interação com o outro, proporcionaram chegar até aqui. Tenho prazer em contar para equipe como comecei, os caminhos que passei e o retorno a esse lugar, tão especial para mim.

Rio Claro, dezessete de agosto de 2020.