



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JISLE MONTEIRO BEZERRA DANTAS

**A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DE UM CENTRO
DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS DAS PROFESSORAS FRENTE ÀS
ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA COM OS BEBÊS**

FORTALEZA

2019

JISLE MONTEIRO BEZERRA DANTAS

A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DE UM CENTRO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS DAS PROFESSORAS FRENTE ÀS
ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA COM OS BEBÊS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota.

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- D213e Dantas, Jisle Monteiro Bezerra.
A educação 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. – 2019. 258 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.
Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota.
1. Formação contínua. 2. Bebês. 3. Educação Infantil. I. Título.

CDD 370

JISLE MONTEIRO BEZERRA DANTAS

A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DE UM CENTRO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS DAS PROFESSORAS FRENTE ÀS
ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA COM OS BEBÊS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Dra. Tacyana Karla Gomes Ramos
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

A Deus, por ter me capacitado, me inspirado e me levado nos braços nos momentos mais difíceis.

À minha família: esposo, filhos, pais e irmãos, gratidão pelo encorajamento e por todo o apoio que me deram para a conclusão deste trabalho.

A toda a minha ancestralidade; gratidão por minha existência.

AGRADECIMENTOS

A meu esposo, Rauris Dantas da Silva, meu porto seguro. Me apoia, incentiva, aconselha e ao meu lado me ajuda a caminhar.

A meus filhos, Débora Monteiro e Daniel Monteiro, que tornam a minha vida mais alegre e colorida. Me lembram todos os dias e me oportunizam a estar em contato com minha criança interna.

Aos meus pais, José Américo e Maria do Carmo Monteiro, que me ensinaram valores, como respeito, ética, persistência e resistência na vida. Por eles, para eles, toda a minha gratidão.

Ao meu querido irmão, Gilliano, e queridos sobrinhos, Letícia e Arthur, por sempre me lembrarem que a vida é uma festa, sempre.

A meu irmão, Américo Filho. Com ele foi possível chegar ao fim deste trabalho. Foi mais que um tio para meus filhos, e muitas vezes assumiu o lugar de responsável por eles.

À minha orientadora, Ana Maria Frota Coelho, a minha eterna gratidão por ter me dado a oportunidade de fazer desta universidade a minha casa querida. Por ter confiado e dado apoio nos momentos mais difíceis. Pela sua leveza de espírito e calma, tão importantes para mim nos momentos em que pensei que não suportaria os desafios. Gratidão sempre.

Aos queridos professores da Banca, Tarcyana Karla e Messias Dieb, por terem aceitado participar desta defesa.

Ao querido professor Dieb, que sempre me acolheu quando lhe solicitei. Suas contribuições foram imprescindíveis para a realização desta pesquisa. Obrigado por dividir comigo seus preciosos saberes.

À professora Tacyana, que prontamente me atendeu todas as vezes que a procurei para tirar dúvidas. Obrigada pela leitura atenciosa e cuidadosa. Obrigada pela sua compreensão e sensibilidade com que me tratou na qualificação. Nunca esquecerei tamanha generosidade. Gratidão.

Às minhas queridas irmãs do coração, Ana Cristina Chaves, Joelma Saldanha, Valéria Arraes e Alcileide de Oliveira. Gratidão pelo apoio em todas as horas, nos momentos felizes e difíceis dessa caminhada.

Às amigas também do coração, amigas com as quais convivo cotidianamente na desafiante militância da Educação Infantil. À equipe da COEI (Coordenadoria da Educação Infantil), porque muito do que vivi neste grupo contribuiu para realização desta pesquisa.

Às minhas amigas queridas, Carine Paiva, Janice Débora, Luiza Brilhante, Izabel

Maciel, que muito me inspiraram nessa jornada.

Às minhas queridíssimas amigas, irmãs de mestrado 2018, Fabiana Mendonça, Kilvia, Juliana Cisney, Rosalina. Obrigada pelos conhecimentos, alegrias, dificuldades e tantos outros sentimentos bons partilhados. Foi um enorme prazer conhecê-las.

Ao grupo de estudos MIRARE, na pessoa da Professora Silvia Helena Vieira Cruz, pela oportunidade da partilha de conhecimentos sobre os bebês. Este grupo teve enorme participação em minha escolha pelo universo dos bebês como pesquisa.

Aos professores da FACED-UFC pela generosidade de dividir conosco todo o seu saber. Encontrei em todos atenção, carinho e escuta atenta.

Aos amigos e companheiros da LIDELEC; em todos encontrei abrigo carinhoso nos momentos que precisei. Foi maravilhoso dividirmos as alegrias dos primeiros dias quando passamos. Guardo no peito essa linda lembrança.

À coordenadora pedagógica do CEI Criança Feliz, que esteve prontamente disponível quando precisei de suas informações, também pela acolhida carinhosa que teve para comigo. Gratidão.

Às professoras participantes desta pesquisa, pela carinhosa acolhida, por suas contribuições valorosas a este trabalho.

Aos bebês com quem convivi e levarei na lembrança e no peito os momentos de descoberta partilhados.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

A DEUS, por todos esses momentos, porque ele é o começo e o fim.

“Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o 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 objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo central apreender a perspectiva de professoras que atuam com bebês na rede municipal de Fortaleza acerca da formação contínua nos seus contextos de trabalho. Tem como objetivos específicos: a) Identificar os saberes que os professores de bebês consideram pertinentes e necessários às suas práticas no CEI a partir da formação contínua; b) Analisar como as professoras de bebês avaliam as estratégias formativas utilizadas na sua formação no CEI. Tem como referencial teórico, autores contemporâneos que pesquisam sobre os bebês, Oliveira-Formosinho (2002, 2009, 2011), Barbosa (2008), Cruz (2005), Ramos (2006), Fochi (2013), Guimarães (2008); dentre outros que inspiram a Educação Infantil, como Bassedas (1999), Bondioli e Mantovani (1998). Sobre a formação contínua de professores, além dos já citados, nos aprofundamos nos aportes de Tardif (2014), João Formosinho (2009), Nóvoa (1995, 2002), Imbernón (2010), García (1999), Alarcão (2015), dentre outros. Basea-se metodologicamente na abordagem qualitativa, constituindo-se em um estudo de caso. Contou com a participação de duas professoras e uma coordenadora pedagógica. A análise dos dados revelou que: não há clareza sobre as situações que se configuram como ações formativas, embora haja formação no contexto de atuação docente; o espaço dado às discussões sobre as especificidades dos bebês é resumido, às vezes quase inexistente; não há formações voltadas para as especificidades dos bebês e a especificidade para atuação com eles; as professoras de bebês apontam a necessidade nas formações da interlocução com outras áreas e profissionais para ampliação de seus saberes; alguns aspectos das estratégias no CEI são bem avaliados, como refletir sobre o próprio contexto, os encontros para estudo serem realizados no contexto de trabalho e as trocas de experiência nos encontros coletivos; porém no tocante ao saberes específicos para a atuação com os bebês essas estratégias deixam a desejar. Conclui que as ações formativas no contexto de atuação docente no CEI, como os encontros coletivos e as especificidades do trabalho com os bebês, são abordadas de forma muito resumida; que ainda é preciso criar estratégias de acompanhamento às docentes e ampliar as que já existem na instituição, a fim de potencializar tanto os saberes já existentes das professoras como o atendimento aos direitos dos bebês, no que diz respeito a viverem suas infâncias por meio das interações e brincadeiras, a partir dos cuidados e educação de boa qualidade. Indica, portanto, a necessidade de mais pesquisas na área da formação contínua de professoras que atuam com bebês e a urgência de investimentos na formação inicial e continuada das professoras e outros profissionais que trabalham com crianças dessa faixa etária. Apresenta-se como relevante para a área de formação de professores ao apontar caminhos possíveis de práticas de formação

contínua em contextos escolares que possam contribuir efetivamente com o desenvolvimento profissional dos professores, levando em consideração as especificidades do trabalho junto aos bebês.

Palavras-chave: Formação contínua. Bebês. Estratégias Formativas.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo comprender la perspectiva de los maestros que trabajan con bebés en la red municipal de Fortaleza sobre la educación continua en sus contextos de trabajo. Sus objetivos específicos son: a) Identificar el conocimiento que los maestros de bebés consideran pertinente y necesario para sus prácticas en el CEI (Centro de Educación Infantil) desde la formación continua; b) Analizar cómo los maestros de los bebés evalúan las estrategias formativas utilizadas en su formación en el CEI. Tiene como referencia teórica a autores contemporáneos que investigan sobre bebés, Oliveira-Formosinho (2002, 2009, 2011), Barbosa (2008), Cruz (2005), Ramos (2006), Fochi (2013), Guimarães (2008), entre otros. Utiliza también otros que inspiran la educación de la primera infancia, como Bassedas (1999), Bondioli y Mantovani (1998). Sobre la formación continua de docentes, además de los ya mencionados, profundizamos las contribuciones de Tardif (2014), João Formosinho (2009), Nóvoa (1995, 2002), Imbernón (2010), García (1999), Alarcão (2015), entre otros. Se basa metodológicamente en el enfoque cualitativo y constituye un estudio de caso. Tuvo la participación de dos docentes y un coordinador pedagógico. El análisis de datos reveló que: no hay claridad sobre las situaciones que se configuran como acciones formativas, aunque sí hay formación en el contexto del desempeño docente; el espacio dado a las discusiones sobre los detalles de los bebés es breve, a veces casi inexistente; no hay formaciones enfocadas en las especificidades de los bebés y la especificidad para actuar con ellos; Los profesores de bebés señalan la necesidad de formar un diálogo con otras áreas y profesionales para ampliar sus conocimientos; Algunos aspectos de las estrategias en el CEI están bien evaluados, como la reflexión sobre el contexto mismo, las reuniones de estudio que se realizarán en el contexto laboral y los intercambios de experiencias en reuniones colectivas; Sin embargo, con respecto al conocimiento específico para actuar con bebés, faltan estas estrategias. Concluye que las acciones formativas en el contexto del desempeño docente en el CEI, como las reuniones colectivas y las especificidades de trabajar con bebés, se abordan de manera muy resumida; que todavía es necesario crear estrategias para monitorear a los maestros y expandir los que ya existen en la institución, para aprovechar tanto el conocimiento existente de los maestros como el cuidado de los derechos de los bebés, con respecto a vivir su infancia a través de las interacciones y juegos, basado en una atención y educación de buena calidad. Por lo tanto, indica la necesidad de más investigación en el área de educación continua de maestros que trabajan con bebés y la urgencia de inversiones en la educación inicial y continua de maestros y otros profesionales que trabajan con niños de este grupo de edad. Es relevante para el área de

educación docente al señalar posibles formas de prácticas de educación continua en contextos escolares que pueden contribuir de manera efectiva al desarrollo profesional de los docentes, teniendo en cuenta las especificidades de trabajar con bebés.

Palabras clave: Formación continua. Bebes. Educación Infantil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Jardim de Inverno	133
Figura 2- Porta de entrada da sala de referência dos bebês	134
Figura 3- Projetos em andamento	134
Figura 4- Experiências vividas pelos bebês.....	135
Figura 5- Cabide das mochilas dos bebês.....	135
Figura 6- Estante de brinquedos	136
Figura 7- Brinquedos e fantasias	137
Figura 8- Estante de revistas e livros.....	139
Figura 9- A contação de histórias	140
Figura 10- Contação de histórias com as professoras Utopia e Glaucinha	141
Figura 11- Momentos de deleite.....	141
Figura 12- O companheiro de pesquisa	145
Figura 13- Cena: a experiência do registro.....	146
Figura 14- Apresentação dos materiais de sala	147
Figura 15- As necessidades dos bebês.....	148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – BDTD - Produções apresentadas e selecionadas neste banco de pesquisa na área de Educação Infantil, segundo o período	30
Tabela 2- BDTD - Produções apresentadas e selecionadas neste banco de pesquisas, anualmente com foco na EI e nos bebês, segundo o período.....	54
Tabela 3- ANPEd - Produções apresentadas e selecionadas na ANPEd nas reuniões do GT Educação Infantil, segundo o período	56
Tabela 4- ANPEd – Produções apresentadas e selecionadas na ANPEd nas reuniões do GT Formação de Professores de Educação Infantil, segundo o período	57
Tabela 5- CEI Criança Feliz – Agrupamentos conforme matrículas	116
Tabela 6- CEI Criança Feliz – Salas de Referência	119
Tabela 7 – CEI Criança Feliz - Quantitativo de crianças, profissionais e de turmas	130
Tabela 8 – Espaço/ M ² do CEI Criança Feliz	130

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
CEI	Centro de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CIAR	Centro Internacional de Análise Relacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Coordenadora Pedagógica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DE	Distrito Educacional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EC	Entidade Científica
EI	Educação Infantil
FACED	Faculdade de Educação
GT	Grupo de Trabalho
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Proposta Pedagógica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará
UU	Unidade Universitária

SUMÁRIO

1 O ENCONTRO COM O TEMA: BEBÊS, PROFESSORAS E FORMAÇÃO CONTÍNUA	19
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	27
2.1 A formação contínua dos professores de bebês em contextos de atuação docente nas pesquisas nacionais: resgatando a história e refazendo percursos	29
<i>2.1.1 Currículo para o atendimento aos bebês</i>	35
<i>2.1.2 A ação dos bebês em espaços coletivos</i>	38
<i>2.1.3 A relação entre professores e bebês</i>	38
<i>2.1.4 Representação de professores</i>	42
<i>2.1.5 Saberes da docência</i>	42
<i>2.1.6 Práticas pedagógicas</i>	46
<i>2.1.7 Formação continuada para professores de crianças de 0 a 3 anos</i>	51
2.2 Análise geral das pesquisas	53
3 BASE TEÓRICA	61
3.1 Os bebês: trajetória histórica, novos sentidos	61
3.2 “Naquela hora, o que ele queria mesmo era carinho...”- as singularidades do educar e cuidar de bebês na Educação Infantil	68
3.3 A formação contínua de professores que atuam com bebês no contexto do Centro de Educação Infantil	75
3.4 As estratégias formativas como possibilidades de desenvolvimento profissional dos professores	88
3.5 O Papel do coordenador pedagógico no desenvolvimento da Formação dos Professores para a docência com bebês	102
4 O PERCURSO METODOLÓGICO	108
4.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso	109
4.2 As questões e os objetivos da pesquisa	111
4.3 A pesquisa piloto	112
4.4 O lócus de pesquisa	113
4.5 Os sujeitos da pesquisa	117
4.6 A coleta de dados	120
<i>4.6.1 A observação participante</i>	120
<i>4.6.2 As entrevistas narrativas</i>	123

4.6.3 A análise dos dados.....	125
5 CONHECENDO UM POUCO MAIS O CONTEXTO DE ATUAÇÃO DOCENTE – O CEI	129
5.1 Algumas informações sobre a criação, localização, atendimento e estrutura física do CEI.....	129
5.2 A sala de Planejamento	131
5.3 A sala de referência	133
5.4 Organização do espaço e materiais na sala de referência	137
5.5 A observação de práticas e participação dos bebês.....	140
5.6 O(s) Bebê(s) e sua(s) especificidade(s)	148
5.7 A gestão do CEI	152
5.7.1 A Proposta Pedagógica do CEI.....	153
6 A PERSPECTIVA DE PROFESSORAS QUE ATUAM COM BEBÊS NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA ACERCA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA NOS SEUS CONTEXTOS DE TRABALHO	157
6.1 Saberes que os professores de bebês consideram pertinentes e necessários às suas práticas no CEI a partir da formação contínua	158
6.1.1 Tornando-se professora de bebês	160
6.1.2 Os saberes que anunciam as professoras de bebês.....	167
6.1.2.1 Contação de história	169
6.1.2.2 Primeiros Socorros.....	176
6.1.2.3 A interlocução com outros saberes	180
6.1.2.4 Materiais e organização dos espaços (mobiliário, objetos e organização, adequados aos bebês - Arquitetura)	183
6.1.2.5 Desenvolvimento infantil	186
6.1.2.6 Especificidade dos bebês	192
6.2 As estratégias formativas utilizadas na formação no CEI, a partir da perspectiva das professoras.....	200
6.2.1 As formações no CEI: “deveria ser algo específico, não generalizado”	201
6.2.1.1 Os Planejamentos	203
6.2.1.2 A formação com a Unidade Universitária no CEI Criança Feliz – Nos espelhamos em muita coisa de lá!	210
6.2.1.3 “Formação em contexto” no CEI Criança Feliz	218
6.2.1.4 Outras estratégias formativas	225

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	229
REFERÊNCIAS	235
APÊNDICE A- QUESTÃO NORTEADORA PROFESSORA.....	247
APÊNDICE B- QUESTÃO NORTEADORA COORDENADORA PEDAGÓGICA ..	248
APÊNDICE C- TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	249
APÊNDICE E- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PROFESSORAS.....	250
APÊNDICE D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	253
APÊNDICE F- TERMO DE ASSENTIMENTO ÀS FAMÍLIAS.....	256

1 O ENCONTRO COM O TEMA: BEBÊS, PROFESSORAS E FORMAÇÃO CONTÍNUA

A presente pesquisa tem como foco central de investigação a formação contínua de professores de bebês em um Centro de Educação Infantil (CEI). A escolha desta temática parte de uma experiência subjetiva no âmbito profissional enquanto formadora de professores e de coordenadores que trabalham diretamente com bebês em CEI e creches, no município de Fortaleza, função que exerço desde o ano de 2013, na Secretaria Municipal de Educação (SME). Somada a essa experiência, contribuíram para o interesse nessa temática a experiência como professora de agrupamentos de Infantil V (2001-2005) e a atuação como vice-diretora em uma unidade de ensino (2005-2013).

Assumir o cargo de professora de Educação Infantil (EI) revelou-se como um grande desafio, tendo em vista que eu não tinha um direcionamento de como desenvolver atividades práticas para as crianças, a partir das áreas de conhecimento como, linguagem oral e escrita, matemática, movimento, artes visuais, música, natureza e sociedade, conforme orientação contida no *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI, 1998), documento que regia as práticas desse nível de educação.

Esse contexto me fez refletir sobre a grande lacuna advinda da minha formação inicial. O curso de Pedagogia oferecido pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), contava apenas com uma disciplina de educação infantil que, ainda assim, era optativa. A abordagem sobre as crianças, suas infâncias e desenvolvimento eram superficiais, e apesar de tê-la cursado, as lacunas persistiram, principalmente aos aspectos relacionados às especificidades de cada agrupamento na própria Educação Infantil, o que resultou numa oferta pobre de conhecimentos voltados à primeira infância.

A problemática da formação inicial dos professores, envolvendo as lacunas quanto aos conhecimentos sobre a primeiríssima infância é também apontada por autores, como Kramer (2005), Kishimoto (2005), Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), Barbosa (2009), Cruz (2010), que defendem uma formação ampla e específica para o professorado, devendo abordar as especificidades da Educação Infantil, bem como as especificidades do trabalho pedagógico com os bebês.

O hiato entre conhecimentos e práticas para a atuação com a primeira infância teve repercussão durante um tempo significativo que passei como professora, coordenadora e técnica em Educação Infantil, e se manifestou em situações e períodos diversos de minha trajetória profissional.

Inicialmente, minha atuação docente com as crianças foi se dando em boa parte pela intuição e por algumas poucas leituras sobre a Educação Infantil, no entanto, eram livros muito mais com um caráter de manuais e generalistas, que não ampliaram os conhecimentos sobre as especificidades dessa faixa etária.

Somado a essas dificuldades, encontrei o desafio de não haver na instituição em que iniciei minha profissão uma coordenação pedagógica que pudesse me orientar, acompanhar e tirar dúvidas. Também não havia documentos legais na escola que respaldassem o trabalho na EI. Dessa forma, o sentimento mais forte que me lembro desse percurso é o isolamento, o de estar só nessa travessia profissional. Assim, a única companhia que tinha era a das crianças e foram elas que me fizeram permanecer e persistir na carreira.

Ainda no ano de 2001 troquei de instituição, também assumindo as mesmas turmas. O contexto dessa instituição era totalmente diferente da anterior. Lá havia uma supervisora, que mesmo com carga horária reduzida, conseguia sentar conosco, orientar, apontar caminhos, dividir nossos medos, compartilhar erros e acertos. Foi um momento que considero de muita aprendizagem, e o sentimento de estar só nessa caminhada deu lugar ao prazer de estar em companhia e aprender junto. Um sentimento de segurança, de saber que eu poderia contar com alguém sempre que surgisse alguma dúvida. Era um sentimento reconfortante e de que já não estava mais só, e isso fazia muita diferença.

No âmbito da Pedagogia-em-Participação, de acordo com Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), a escola é vista como um espaço democrático de aprendizagem, devendo permear todos os níveis de intervenção educacional, dentre eles a organização da formação. Assim, os objetivos da aprendizagem, tanto para crianças como para adultos devem ser permeados por ideias de democracia e participação. A partir desta perspectiva, cabe à instituição a organização de espaços onde os encontros entre os professores sejam impulsionadores para o prazer de aprender em companhia.

Assim, trocar de instituição me trouxe outras vivências prazerosas, como por exemplo, a participação em planejamentos coletivos, pois estes eram realizados em conjunto com todas as professoras e professores; isso foi essencial para o meu aprimoramento. A possibilidade de aprendizagem por meio de meus pares foi fundamental para minha constituição e identidade profissional, porém, ainda assim, havia um incomodo que me afligia e que ainda não tinha respostas para esse mal estar pedagógico e ele estava relacionado às especificidades da EI.

Essas duas realidades me possibilitaram compreender o papel valoroso que o coordenador pedagógico exerce na promoção de aprendizagens entre os professores. Os

desafios encontrados na profissão podem ser amenizados, e quem sabe até sanados, a partir de uma gestão pedagógica, pois o sentimento de pertença ao grupo, de estar juntos aprendendo e refletindo, tendo como base as situações desafiantes da prática é relevante para o desenvolvimento profissional que se dá na companhia e não no isolamento.

Quanto à relevância desses momentos formativos, Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), Kishimoto (2005) e Parente (2004) destacam que é preciso pensar numa perspectiva de formação dos profissionais da Educação Infantil, na qual os problemas práticos encontrados nos contextos de seu exercício possam ser postos em análise e refletidos à luz das teorias, sem com isso deixar de lado as experiências práticas desenvolvidas no fazer pedagógico.

Esta última experiência, na qual a considero como positiva enquanto professora de EI foi relevante para que em 2005 assumisse a vice-direção de uma escola. Particularmente, considero o quão importantes são as experiências positivas de docência e de gestão das relações estabelecidas em instituições de educação, principalmente para os professores iniciantes que seguirão carreira na primeira infância. Estas experiências iniciais positivas talvez sejam tão marcantes quanto àquelas que considero como negativas (ausência de momentos de reflexão coletivas, ausência de planejamento em companhia, trocas de experiências etc).

Assim, para o novo cargo seria necessário, então, o aprimoramento de competências necessárias ao trabalho de orientação, acompanhamento e formação de professores. Desse modo, no intuito de aprofundar meus conhecimentos sobre o trabalho a ser desempenhado junto aos professores, decidi, no ano de 2006, cursar uma especialização em coordenação pedagógica. Compreendia que precisaria subsidiar-me teoricamente quanto às atribuições desse profissional junto aos professores e suas crianças.

A especialização contribuiu consideravelmente para minha prática enquanto formadora de professores, pois os fundamentos teóricos abordados referiam-se à prática do coordenador como formador, articulador e transformador, nos contextos das instituições escolares. Com os saberes adquiridos nessa pós-graduação, atrelados aos saberes experienciais advindos da prática, me senti segura para desempenhar a nova profissão.

Dessa forma, concomitante às leituras e aos referenciais teóricos presenciados na especialização, e as experiências vividas por mim nas instituições de EI, pude desenvolver estratégias formativas que priorizassem encontros com os professores, e que fossem voltadas para reflexão das práticas, estudos de grupo e trocas de experiências entre os professores e demais funcionários.

Como ressalva, Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002), Vasconcellos (2010), Imbernón (2010), é necessária a construção de uma comunidade educativa colaborativa, nas

instituições escolares, pois dessa forma todos crescem; os professores, as crianças, a instituição como um todo.

Desse modo, acredito que, embora a formação contínua por si só não garanta uma educação emancipadora, e não seja a salvadora de todas as mazelas educacionais, ela muito contribui para que se alcancem práticas transformadoras em que os direitos das crianças e de suas famílias sejam garantidos com qualidade.

Ao término do ano de 2012 concluí esse trabalho de gestão escolar e em 2013 assumi a função de técnica em educação na Secretaria Municipal de Fortaleza, na qual permaneço até os dias atuais. Como tal, uma de minhas atribuições é formar os formadores que atuam diretamente com os professores, assim como formar coordenadores e acompanhar creches, Centros de Educação Infantil e instituições com pré-escola.

Esse trabalho permitiu que eu conhecesse várias realidades relacionadas ao trabalho de formação contínua nos contextos das instituições de educação infantil. Foi por intermédio dessa função que me deparei novamente com minhas fragilidades e desafios enquanto formadora. O novo desafio, agora, no qual havia me deparado, estava relacionado aos saberes específicos para a docência com os bebês.¹

Enquanto técnica de educação, eu era constantemente confrontada com este vácuo formativo, algo que me incomodava fortemente. Os momentos mais desconfortáveis para mim se davam nos acompanhamentos às formações de professores. Nesses espaços de discussão, as professoras que atuavam com crianças de um ano (Infantil I)² e crianças bem pequenas relatavam o seu temor em trabalhar com essas turmas.

As maiores queixas relatadas por elas estavam relacionadas ao pouco conhecimento sobre os bebês e sobre tudo que os envolvia. Foi exatamente nesse ponto que me fiz solidária a este grupo, no meu não saber, na minha vazies de conhecimento. Foi quando pude perceber mais fortemente a fragilidade de minha formação inicial. A carência de conhecimentos sobre esta faixa etária me incomodava, e por várias vezes me questionava sobre: Como eu poderia planejar pautas de formação, orientar coordenadores e professores sobre um trabalho que nem eu mesma conhecia bem?

¹ De acordo com o documento *Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*, do Ministério da Educação (BRASIL, 2009), são considerados bebês as crianças 0 a 18 meses e crianças bem pequenas, as que possuem entre 19 meses e 3 anos e 11 meses. Sendo assim, nesta pesquisa é tomada a definição do termo “bebê” conforme a descrição do referido documento.

² Na rede municipal de Ensino de Fortaleza utiliza-se as nomenclaturas: Infantil I (crianças de um ano), Infantil II (crianças de dois anos), Infantil III (crianças de três anos), Infantil IV (crianças de quatro anos), Infantil V (crianças de cinco anos).

Durante os encontros de formações contínuas eram comuns ouvir nas falas das professoras³ insatisfações em relação às próprias formações, por tratarem temas voltados à pré-escola e, portanto, muito generalistas. Côco (2018) também destaca essa realidade em seus achados, afirmando que as formações na EI abordam apenas aspectos globais desse nível de ensino.

Dentre as inúmeras problemáticas apontadas pelas professoras nos encontros de formações contínuas as mais frequentes estavam relacionadas à grande lacuna entre teoria e prática, e o distanciamento do que se discutia nas formações com a realidade profissional das professoras de bebês.

Durante essas queixas, percebia no semblante das professoras um descontentamento, desaprovação àqueles momentos, era quase um pedido de socorro e me sentia mal em não poder atendê-las.

Desse modo, o contato constante com os questionamentos, dúvidas e inquietações das professoras sobre sua formação contínua relacionada à docência com bebês intensificou o desejo de aprofundar-me nas teorias e pesquisas sobre as temáticas: bebês, suas professoras e a sua formação contínua.

Em meio a esse desafio a situação era agravada por não termos tantos referenciais sobre a docência com bebês. O trabalho como técnica em educação exige constantes estudos e atualização sobre a EI, porém, em pesquisas recorrentes que fazia desde 2013 ao Repositório Institucional da UFC foi possível perceber a ausência de produções (dissertações e teses) sobre os bebês e suas professoras no Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da FAGED-UFC. Só recentemente encontramos as produções de Carneiro (2017) que trata do Currículo para bebês no contexto da creche: concepções, práticas e participação das crianças; Silva (2017), que discute sobre as formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal; e por fim, o trabalho de Rodrigues (2018), que aborda a formação inicial de professores para a docência com bebês: o caso do curso de pedagogia da FAGED-UFC.

A partir de minha trajetória profissional como professora de EI, como coordenadora pedagógica (CP) e como técnica em Educação Infantil, o desejo de contribuir para o aumento da visibilidade dos bebês e contribuir civicamente com a instituição em que trabalho era crescente, assim como as indagações que a cada contato com as professoras e com as

³ Utilizaremos o termo professora por não termos detectado professores do sexo masculino nos agrupamentos de bebês na rede municipal de Fortaleza.

instituições de EI me fazia, tais como: De que maneira a formação contínua poderia ajudar essas professoras? O que seria para elas uma boa formação no intuito de atender suas demandas?

Assim, reconhecendo também minhas fragilidades busquei superá-las. Foi quando surgiu, em 2016, na Universidade Federal do Ceará, o MIRARE, grupo de estudos sobre bebês e crianças bem pequenas no contexto da Educação Infantil, do qual pude participar desde então. Essa participação foi crucial para mim enquanto pessoa e profissional, pois me possibilitou conhecer o desconhecido: os bebês.

Essa experiência que considero um divisor de águas em minha vida, principalmente como profissional, me possibilitou compreender sobre a potencialidade dos bebês enquanto pessoa que interage, comunica e se expressa. Percebê-los como um ser rico de potencialidades e não de faltas fez toda a diferença na condução de meu trabalho como técnica. Passei, então, a ter clareza, consciência e segurança no trabalho junto aos professores que atuam com bebês. Embora tenha consciência de que muito ainda precisa ser feito, penso ser esse um bom começo que não se esgota em si mesmo.

Muitos desafios ainda precisam ser superados nas práticas com os bebês e seus professores. Um deles diz respeito à formação inicial, em nível de graduação na universidade, que ainda não aborda disciplinas voltadas a esse agrupamento, como destacado pelas pesquisas de Rodrigues (2018); Bragatto (2013); Cordão (2013); Schultz (2002); Silva e Rossetti (2000).

Desse modo, cabe à formação continuada o grande desafio de tentar amenizar essas lacunas. Embora saibamos que essa formação, por si só, não garante a qualidade no atendimento às crianças, consideramos que ela é uma condição fundamental. Dados revelados nas pesquisas de Carneiro (2017); Silva (2017); Rodrigues (2018); Arruda (2016); Martins (2017); Oliveira, R. F (2018); Oliveira, R. P. (2014); Zucoloto (2011); Nanaka (2018); Caroni (2011); Silva (2017); Carneiro (2017); Cocito (2017).

No sistema municipal de Fortaleza encontramos duas modalidades de formação continuada: uma geral, e que ocorre mensalmente em polos específicos, destinada a todos os professores de educação infantil; e outra formação, denominada “Formação em Contexto”, que deve acontecer no lócus das instituições, com datas predeterminadas para realização das mesmas.

A formação contínua no contexto do CEI é de responsabilidade do coordenador pedagógico, respaldada nos seguintes documentos orientadores: Edital de Seleção do Coordenador Pedagógico; Diretrizes da Educação Infantil (divulgadas anualmente) e Plano de Formação Continuada da Secretaria Municipal da Educação do Município de Fortaleza, do ano de 2018.

Apesar da existência de documentos legais que respaldam a formação no CEI, encontramos realidades diversas, algumas vezes com desencontros entre o que é legal e o que é real. Esse descompasso também é percebido entre as concepções de infância e criança, expressas nos documentos que regem a Educação Infantil no município e a forma como ele se materializa em algumas instituições, refletindo diretamente nas orientações e formações que acontecem no contexto do CEI.

Outra vivência que reforçou em mim a necessidade de aprofundamentos quanto aos saberes envolvendo o tema “bebês” se deu nos acompanhamentos realizados às instituições de EI. As inquietações das professoras, principalmente daqueles que trabalham com bebês e crianças bem pequenas, não se restringiam aos espaços de formação contínua promovida pela SME, essas queixas também se faziam presentes nos momentos de acompanhamento às instituições, CEI’s. As professoras relatavam ter dificuldades em trabalhar com os bebês, principalmente por serem crianças que ao chegarem à instituição não falavam. Afirmavam ainda não saber o que oferecer e propor como experiências.

Diante disso, percebi na fala dos professores o que suponho ser uma insatisfação, tanto quanto em relação às formações gerais oferecidas pela SME de Fortaleza quanto às formações oferecidas no próprio CEI em que esses profissionais atuam. No entanto, me fazia as seguintes indagações: Como se davam as formações no CEI? Em que consistiam as inquietações das professoras?

O referido contexto instigou-me a buscar compreender mais sobre em que consistem as queixas das professoras com relação ao trabalho desenvolvido por elas junto aos bebês no CEI. Sabendo que a SME de Fortaleza, por meio de seus documentos legais, como o Plano de Formação 2017/2018, orienta a formação contínua nas instituições de educação infantil, me questiono sobre quais as lacunas nessa formação e de que maneira a formação contínua em um contexto específico de um CEI poderia contribuir para mudar essa realidade. Indago-me: Quais saberes os professores de bebês consideram pertinentes às suas práticas? Como os professores avaliam as estratégias de formação continuada desenvolvidas no CEI? E, finalmente, chego a minha questão central: Quais são as perspectivas das professoras que atuam com bebês na rede municipal de Fortaleza acerca da formação contínua nos seus contextos de trabalho?

A partir desses questionamentos, conforme evidenciado, o objeto de pesquisa deste estudo é a formação contínua de professores em um CEI voltada às especificidades dos bebês. Seu objetivo geral consistiu em apreender a perspectiva de professoras que atuam com bebês na rede municipal de Fortaleza acerca da formação contínua nos seus contextos de trabalho. Os

objetivos específicos foram: a) Identificar os saberes que os professores de bebês consideram pertinentes e necessários às suas práticas no CEI a partir da formação contínua; b) Analisar como as professoras de bebês avaliam as estratégias formativas utilizadas na sua formação no CEI.

A partir da apresentação da problemática do estudo e suas indagações situaremos a forma como esta pesquisa está organizada nos capítulos subsequentes. Dessa forma, no segundo capítulo destacaremos a formação contínua de professores de bebês, em contexto de atuação docente em nível nacional, a partir do levantamento das publicações nas entidades científicas BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

O terceiro capítulo destina-se ao diálogo com as teorias que fundamentam esta pesquisa, com as traçamos uma reflexão sobre os novos sentidos dados aos bebês na contemporaneidade; a discussão acerca do binômio educar e cuidar de bebês; a formação contínua de seus professores no contexto de atuação docente; as estratégias formativas que poderão ser promotoras da reflexão nos contextos de atuação profissional; e por último, o papel que a Coordenação Pedagógica exerce enquanto formadora em contexto.

No quarto capítulo são descritos o percurso metodológico da pesquisa de campo, a metodologia eleita, os critérios de escolha do lócus de pesquisa e dos sujeitos participantes, além dos instrumentos utilizados para a geração e análise de dados.

No quinto capítulo trataremos uma caracterização do lócus de pesquisa CEI Criança Feliz, os agrupamentos de crianças e o quadro de profissionais. Destacamos os espaços de planejamento das professoras, a organização da sala de referência dos bebês, enfatizando as relações que se configuram nesses ambientes. Abordaremos, ainda, a gestão e a análise de sua proposta pedagógica no referido CEI.

O sexto capítulo aborda a perspectiva de professoras que atuam com bebês na rede municipal de Fortaleza acerca da formação contínua nos seus contextos de trabalho. Está dividido em duas partes, nas quais, a primeira se destina aos dados referentes aos saberes considerados pertinentes e necessários pelos professores de bebês às suas práticas no CEI, a partir da formação contínua; a segunda trata da avaliação das estratégias formativas utilizadas na sua formação no CEI a partir da perspectiva das professoras. Ambas apresentam seus dados de forma categorizada.

Por fim, no capítulo das considerações finais tecemos reflexões a respeito do trabalho realizado. Na referida parte são retomados os objetivos da pesquisa, os principais achados do estudo e apontadas algumas pistas de investigação para trabalhos futuros.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: DIÁLOGOS COM OUTROS ESTUDOS

“Por que era que eu estava procedendo à-toa assim? Senhor, sei? O senhor vá pondo seu perceber. A gente vive repetido, o repetido, e, escorregável, num mim minuto, já está empurrado noutro galho. Acertasse eu com o que depois sabendo fiquei, para de lá de tantos assombros... Um está sempre no escuro, só no último derradeiro é que clareiam a sala. Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (Guimarães Rosa).

Desejosos por compreendermos qual o lugar da formação contínua de professores em contextos de atuação docente, voltada às especificidades dos bebês, bem como ansiosos para alargarmos o campo de visão sobre os elementos que poderão contribuir para a idealização de uma formação que mais se aproxime dos anseios desses professores, realizamos um levantamento bibliográfico sobre as pesquisas acadêmicas publicadas no Brasil referentes à temática em questão.

Assim, acessamos os bancos de dados BDTD e ANPEd, com o objetivo de analisar os trabalhos que têm como enfoque a formação contínua de professores que exercem a docência com bebês em contextos institucionais, dentro do recorte temporal de 2009 a 2018. Tal escolha justifica-se pelo fato do ano de 2009 ser o marco legal da publicação da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil* - DCNEIs (BRASIL, 2009) e do *Parecer do Conselho Nacional De Educação* - CNE/CEB nº 20/2009.

Esses documentos enfatizam a educação e os cuidados com os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, através da construção de propostas pedagógicas que considerem as especificidades da Educação Infantil.

Além desses documentos legais, outra importante publicação que vem dar respaldo teórico a esta pesquisa diz respeito ao documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* (BRASIL, 2009a), e que também serviu como parâmetro temporal para a escolha do período selecionado. Tal documento aborda a relevância de uma formação contínua de professores que

se faz no cotidiano das práticas com e para os bebês, por meio de processos reflexivos entre esses profissionais, assim expressas:

Planejar é estudar e organizar situações de aprendizagem para as crianças. Se o professor tem boa formação e é investigativo, ele não precisa dominar todos os conhecimentos que podem se fazer presentes no grupo, ele faz sua formação continuamente junto com as crianças e em momentos de pesquisa e reflexão com seus colegas (BRASIL, 2009a, p. 36-37).

Assim, a formação contínua dos professores também é construída nas relações estabelecidas no seu fazer cotidiano da creche, na relação estabelecida com os bebês, que se faz em um percurso de construção e desconstrução de si, de conceitos, de concepções, de começos e recomeços.

É a partir desse processo de (auto)formação, possibilitado por meio de uma prática de reflexão do seu fazer pedagógico, com e para os bebês, que esta pesquisa tem como demarcação temporal os últimos oito anos, após a publicação dos referidos documentos legais. Os aportes teóricos após essa data demonstram uma maior visibilidade aos bebês, acarretando numa reflexão sobre as práticas pedagógicas voltadas a esse público.

Acreditamos que esse fato também deverá ter exercido influências nas propostas de formação de professores da educação infantil, tanto inicial quanto contínua, sendo esta última, nosso foco de interesse. A necessidade de se apropriar de uma legislação que impacta diretamente nas salas de atividades e na vida profissional docente requer uma atualização e reformulação das formações contínuas desenvolvidas fora e dentro das instituições. Por isso, nosso recorte temporal se deu a partir das publicações dessas leis, pois uma base legal nos obriga o seu cumprimento, e temos como hipótese que esta legislação seja uma realidade no Município no qual se insere esta pesquisa.

Destacamos que neste trabalho a concepção de formação contínua de professores que se dá no e a partir do contexto da instituição de educação infantil, e aqui especificamente em um Centro de Educação Infantil, vai além dos momentos específicos de encontros coletivos das professoras para estudo de temáticas, e envolvem também, momentos de planejamento, visitas da coordenação a salas de atividades, orientações da coordenação para as professoras em momentos formais e informais, trocas de experiências entre professores, dentre outras estratégias formativas.

Dessa forma, para compreendermos como se situa a formação contínua de professores de bebês em contextos de atuação docente nas pesquisas, bem como de que forma ela poderá contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes tendo como foco dessa

formação as especificidades dos bebês, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre os trabalhos acadêmicos publicados no Brasil no período de 2009 a 2018, que tiveram tanto os bebês como foco central, como trabalhos que tiveram a formação contínua de seus professores em contextos de creches ou Centros de Educação Infantil como tema. Assim, a mencionada revisão investigou as pesquisas publicadas em duas áreas: Educação Infantil e Formação de professores.

Realizamos o levantamento a partir de consultas aos sites da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Inicialmente, apresentaremos os dados e análise pela Entidade Científica - EC BDTD e em seguida as análises da EC ANPEd.

Para a seleção de teses e dissertações na página eletrônica da BDTD foi utilizado o seguinte procedimento: 1) No espaço destinado à digitação de palavras-chave utilizamos “bebê” e “formação de professores” e clicamos no campo “buscar”; 2) em seguida, no campo “ordenar” clicamos em data descendente, no qual foi disponibilizado pesquisas mais recentes até o ano de seleção deste trabalho, 2009; 3) no link, “refinar busca” selecionamos: programa, tipo de documento, assunto, área de conhecimento e data de publicação; 4) por último, selecionamos os trabalhos por título, os quais deveriam abordar a formação contínua de professores de bebês.

A seguir apresentaremos as tabelas por EC de forma separada e detalhada, compreendendo as publicações entre os anos de 2009 a 2018. Para apresentação dos dados encontrados, separamos as pesquisas que tiveram como tema central os bebês e suas professoras em forma de categorias, pois acreditamos que dessa forma foi possível uma visualização global das diversas temáticas a partir do foco central de estudos de cada trabalho. Outro motivo é a relação de consonância entre o foco de nossa pesquisa e os trabalhos já publicados nesta base.

2.1 A formação contínua dos professores de bebês em contextos de atuação docente nas pesquisas nacionais: resgatando a história e refazendo percursos

Por meio da leitura dos resumos, conclusões e, algumas das pesquisas, na íntegra, das referidas foi possível perceber que todas, de certa forma, conversam entre si, bem como dialogam com nosso foco de investigação, pois compreendemos que um fenômeno poderá ter como consequência vários fatores que se interligam. “[...] a descrição e análises sistêmicas desses contextos, de suas interconexões e dos processos através dos quais essas estruturas e vínculos podem afetar o curso do desenvolvimento, pode dar-se tanto direta quanto

indiretamente” (BRONFENBRENNER,⁴ 1996, p. 11 *apud* HOLLANDA, 2013, p. 134). Portanto, os dados apurados foram importantes para subsidiarem nossa pesquisa, as quais detalharemos mais adiante.

Assim, para a elaboração da tabela, nos baseamos no foco central de cada uma das pesquisas. Foi possível com isso, estabelecermos categorias para uma visualização completa dos temas que envolvem os bebês. Dessa forma, as categorias são compostas por pesquisas que de uma forma ou de outra possuem aspectos afins que consideramos relevantes para a nossa pesquisa.

Foram então contempladas, a partir da EC BDTD, as seguintes categorias: currículo, ação dos bebês em contextos coletivos, representação de professores, a relação entre professores e bebês, saberes da docência com bebês, práticas pedagógicas, formação contínua de professores de crianças de 0 a 3 anos. Não realizamos esta organização para EC ANPEd, pois consideramos que seu formato em GTs de certa forma permite agrupamentos específicos por temas.

A Tabela 1 refere-se às produções sobre a formação contínua de professores de bebês ou de creche e sobre a docência com bebês. Para esse levantamento, discriminamos o tema central, a partir das categorias, ano de publicação e o tipo de produção encontrada.

Tabela 1 – BDTD - Produções apresentadas e selecionadas neste banco de pesquisa na área de Educação Infantil, segundo o período

	Título da publicação	Ano de publicação	Tipo de publicação
CURRÍCULO	CARNEIRO, Maria Crélia Mendes. Currículo para bebês no contexto da creche: concepções, práticas e participação das crianças.	2017	D

⁴ Urie Bronfenbrenner (1917- 2005) se dedicou à investigação sobre o desenvolvimento humano e aos estudos sobre famílias. Ficou conhecido por ter enunciado a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano. A abordagem ecológica de Bronfenbrenner privilegia estudos em desenvolvimento de forma contextualizada e nos ambientes em que se processa a vida dos indivíduos. As observações, as experiências não poderiam recorrer em laboratório. O seu campo de pesquisa é o conjunto dos contextos onde decorre a vida das pessoas, no seu meio natural de vida. Apresenta cinco tipos de contextos: o *microsistema* (por exemplo, a família, a turma), o *mesossistema* de vida (consiste na interação entre microsistemas), o *exossistema* (os contextos que afetam indiretamente o desenvolvimento, como por exemplo, o emprego dos pais), o *macrossistema* (contexto sócio cultural mais amplo). O *cronossistema* (o contexto que o autor acrescenta mais tarde) corresponde à evolução dos contextos ao longo do tempo. Cada sistema envolve regras, papéis e normas que moldam o desenvolvimento da pessoa. O seu trabalho de pesquisa vai, portanto, desde a família às estruturas políticas e económicas. E os contextos que passam a ser considerados como fazendo parte integrante da vida dos indivíduos não só na infância como ao longo da vida adulta. Sua abordagem é á base de fundamentação da Associação Criança para o trabalho de desenvolvimento profissional dos professores de Educação Infantil.

	SANTOS, Marlene Oliveira dos. "Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?" Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra.	2017	T
	COCITO, Rrenata Pavesi. Do espaço ao lugar: contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas.	2017	T
AÇÃO DOS BEBÊS EM CONTEXTOS COLETIVOS	SILVA, Márcia Vanessa. As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal.	2017	D
	FOCHI, Paulo Sérgio. "Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?": documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva.	2013	D
REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORES	FERRAZ, Beatriz Magione Sampaio. Bebês e crianças pequenas em instituições coletivas de acolhimento e educação: representações de educação em creches.	2011	T
A RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E BEBÊS	SILVA, Isabel Rodrigues da. As dinâmicas corporais na docência com bebês	2018	D
	DIAS, Ivy de Sousa. A relação educadora – bebê: laços possíveis	2010	D
	SCHMITT, Rosinete Valdeci. As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente.	2014	T
	DEMÉTRIO, Rubia Vanessa Vicente. A dimensão corporal na relação educativa com bebês (NA PERSPECTIVA DA PROFESSORA).	2016	D
SABERES DA DOCÊNCIA COM BEBÊS	OLIVEIRA, Raiza Fernandes Bessa de. Saberes e fazeres de uma professora de bebês na educação infantil.	2018	D
	AGUIAR JÚNIOR, Josué Durval. Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na educação infantil.	2017	D
	ARRUDA, Jeniffer de. Especificidades da docência na	2016	D

	infância: o foco no trabalho com bebês.		
	SILVA, José Ricardo. O movimento do bebê na creche: indício orientador do trabalho docente.	2017	T
	CARONI, Cybelle. Como é ser professor de crianças de 1 a 2 anos? : um olhar crítico-reflexivo sobre uma realidade vivida.	– 2011	D
	DUARTE, Fabiana. Professoras de bebês as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente.	2011	D
	OLIVEIRA, Rosmari Pereira de. Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários.	2014	D
	MARTINS, Andressa de Oliveira. Que saberes anunciam profissionais da Educação Infantil? Um estudo em contexto de uma Formação in Locus.	2017	D
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	CARDOSO, Juliana Guerreiro Lichy. A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária.	2014	D
	HAMPEL, Letícia Carla dos Santos Melo. Os bebês, a professora e os livros de literatura: reflexões sobre a mediação da leitura no Berçário.	2016	D
	SCUDELER, Adriane Pereira Borges. Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da teoria histórico-cultural.	2015	D
	GUIMARÃES, Rosele Martins. Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário.	2011	D
	CARDOSO, Michelle Duarte Rios. E os bebês na creche...brincam? O brincar dos bebês em interação com as professoras.	2016	T
	ZUCOLOTO, Karla Aparecida. Educação infantil em creches - uma experiência com a escala ITERS-R.	2011	T

	GONÇALVES, FERNANDA. A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente.	2014	D
FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS	NANAKA, MÁRCIA SAYOKO. Contribuições da formação continuada de professores de crianças de 0 a 3 anos.	2018	D

Fonte: BDTD (2018).

De acordo com a tabela acima, dos 25 trabalhos listados, é importante frisar que apenas dois deles se aproximam mais do tema abordado nesta pesquisa, que é a discussão sobre a perspectiva das professoras de bebês, sobre a formação contínua em contexto de atuação docente. Portanto, são elas: uma publicação que trata das contribuições de uma formação contínua de professores de crianças de zero a três anos na creche, de Nanaka (2018), e uma que trata da EI em creches, uma experiência com a escala ITERS-R de Zucoloto (2011). Embora este último não aborde em seu título a formação contínua de professores, o trabalho se deu a partir de uma formação em contexto utilizando a escala ITERS-R, na creche pesquisada.

A partir da Tabela 1 percebemos que o número de pesquisas com a temática “formação contínua em contexto de atuação docente” é inexpressiva, embora, boa parte das publicações, oito no total, façam referência a sua importância como aspecto qualitativo para o atendimento aos bebês e suas famílias, para o desenvolvimento profissional e organizacional.

Contudo, as publicações filtradas nos dão subsídios valiosos para refletirmos sobre a formação contínua de professores para atuação com bebês, tais como: um currículo que contemple as peculiaridades dos bebês, expresso na Proposta Pedagógica da instituição e que seja promotor de seu desenvolvimento integral; a organização de espaços e tempos que promovam autonomia e que atendam as suas necessidades de locomoção livre, independência e segurança, respeitando os ritmos dos bebês; elementos da prática como documentação pedagógica, literatura e leitura para bebês, brinquedos e brincadeiras e o estabelecimento das relações entre adultos e bebês, bebês e seus coetâneos.

Compreendemos que os trabalhos listados nos dão elementos que podem ser contemplados numa formação contínua para professores que atuam com bebês, no entanto, ressaltamos que outros saberes desse programa de formação contínua e acreditamos que outros saberes podem fazer parte desse programa, e que estes sejam advindos da escuta e participação dos professores inseridos na creche/CEI, que farão parte de seu processo de formação.

Ainda de acordo com a Tabela 1, parece haver uma significativa expressividade no ano de 2017, quanto ao número de pesquisas que envolvem os bebês, perfazendo um total de seis, seguido do ano de 2015 com cinco publicações, 2016 quatro publicações, 2018 e 2014 com três publicações, 2013 duas publicações, e em 2010 e 2015 apenas uma publicação. Portanto, os anos com maior número de pesquisas divulgadas foram 2015 e 2017.

Analisando a Tabela 1 pelas categorias encontramos um número maior de pesquisas, tendo a prática pedagógica como foco central em quase todos os anos. A segunda maior categoria volta-se aos estudos relacionados aos saberes da docência com bebês, seguido da categoria a relação entre professores e bebês e currículo e a ação dos bebês em contextos coletivos. As categorias com menor número de pesquisas tiveram como foco central a representação de professores sobre educação EI em creche e formação contínua de professores de crianças de zero a três anos, sendo apenas um trabalho divulgado, anunciando a temática formação contínua.

Supomos que a baixa representatividade relacionada à formação contínua de professores de bebês na EC, que é lócus de nossa pesquisa, deve-se ao fato da desvalorização histórica, social e cultural pela qual passa esta categoria profissional, de baixos salários, condições precárias de trabalho, falta de recursos e lacunas em sua formação, tanto inicial quanto contínua. Percebemos ainda que há um crescente número de trabalhos com foco nos bebês, porém ainda não acontece o mesmo com os seus professores, o que nos chama atenção, pois boa parte desses trabalhos aponta para a necessidade urgente de uma formação contínua de professores em seus contextos de trabalho.

Estas pesquisas destacam, ainda, a necessidade de serem trabalhadas nessa formação, as especificidades dos bebês, bem como as especificidades do trabalho docente para o atendimento a este grupo etário, como meio de superação dos equívocos ainda persistentes na prática docente. Os trabalhos também fazem referência à imprescindibilidade dos docentes serem ouvidos e atendidos em suas necessidades formativas, pois dessa maneira poderão ser partícipes desse processo, como defendem Nóvoa (1995), Alarcão (2015), Garcia (1997, 1999), Amaral Júnior, Moreira e Ribeiro (2015), Imbernón (2002, 2010), para que encontrem na coletividade uma estratégia de colaboração, participação e aprendizagem.

É importante destacarmos que, embora tenhamos encontrado apenas um trabalho referenciando a formação contínua de professores de creche, a leitura de cada uma das pesquisas nos trouxe elementos que contribuíram para as reflexões de nosso trabalho. Os elementos teórico-práticos de discussão em que a ação dos bebês é visibilizada através do seu protagonismo e de sua potencialidade para aprender e se desenvolver requerem ambientes

férteis de oportunidades, pensados, preparados e planejados por profissionais conscientes de suas ações, com saberes, habilidades e sensibilidade para atuação com bebês, caracterizando, portanto, a cientificidade do atendimento prestado às crianças e suas famílias no CEI.

Dessa forma, para tornar o trabalho na creche científico, como nos aponta Saita (1998), é preciso uma formação contínua sólida, organizada por um profissional tão sensível e observador quanto os professores, a partir de uma “escuta responsiva” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002) para perceber através destes, suas reais necessidades, dando-lhes vez e voz para também exercitarem seu protagonismo e autoria. Foi o que verificamos na pesquisa de Santos (2017). Este trabalho muito nos iluminou sobre a formação contínua para professores que atuam com bebês, por trazer as narrativas das professoras sobre suas expectativas, anseios, desejos e experiências.

Descrevemos a seguir breve resumo das publicações, a partir de suas categorizações.

2.1.1 Currículo para o atendimento aos bebês

A pesquisa de Carneiro (2017) versa sobre o currículo para bebês no contexto de uma creche pública municipal do estado do Ceará, que atendia crianças na faixa etária de quatro a dezoito meses, em turmas de Berçário. O trabalho contou com a participação de vinte bebês, duas professoras e duas auxiliares de sala.

Suas análises revelaram, entre outros aspectos, a inexistência de um currículo para bebês na Proposta Pedagógica sistematizada da creche pesquisada; a ausência de um planejamento intencional para a maioria das atividades que acontecia no Berçário; a dificuldade das educadoras de perceber a especificidade do trabalho a ser realizado com os bebês, considerando suas particularidades e seu potencial para aprender ativamente; uma suposta dissociação entre cuidado (entendido como atividades para o atendimento das necessidades corporais) e educação (compreendido como atividades que visam desenvolver apenas o aspecto cognitivo das crianças); o conhecimento advindo da “maternidade” visto como necessário para atuar junto aos bebês; a indiscutível capacidade dos bebês de participarem das situações que acontecem no espaço coletivo mesmo quando as condições oferecidas não fazem jus ao seu potencial criativo, comunicativo e interacional.

Mediante tais considerações, a pesquisadora destaca que o currículo pensado para bebês precisa atender suas necessidades, no que diz respeito às brincadeiras e interações e a

apropriação de diferentes linguagens e apontam para a urgência de investimentos para a formação inicial e contínua de professores que atuam junto aos bebês (CARNEIRO, 2017).

Santos (2017) realizou seu trabalho em escolas de Educação Infantil (Berçário) da Rede Municipal de Ensino de Salvador. A análise foi realizada a partir da escuta das narrativas de seis professoras que exerciam a docência em três centros municipais de educação infantil que atendiam bebês. Suas análises sinalizam que os currículos praticados com bebês inter cruzam-se com os diálogos sobre cotidiano, narrativa, docência, planejamento, observação, documentação pedagógica e especificidade da ação pedagógica com bebês.

Assim, os currículos se concretizam nas relações no cotidiano da creche/CEI, mediante as relações estabelecidas entre os sujeitos. Em sua pesquisa, a autora aponta ainda que, no contexto pesquisado, a ação pedagógica com os bebês já começa a dar sinais de mudanças quanto à compreensão das capacidades e potencialidade dessas crianças, bem como os procedimentos metodológicos de educação/cuidado experienciados no cotidiano com eles.

As pesquisas de Carneiro (2017) e Santos (2017) são bem recentes, e embora ambas discurssem sobre currículos para bebês, tiveram diferentes sujeitos como mote para suas análises. A primeira traz a perspectiva dos bebês e a segunda, das professoras de bebês.

Chama a nossa atenção o fato de que no contexto de Salvador, de acordo com a pesquisadora, algumas mudanças nas práticas desenvolvidas com os bebês nas instituições já são visíveis, ao contrário das análises do contexto pesquisado por Carneiro (2017), em que se quer havia um currículo expresso na Proposta Pedagógica da instituição, que por sua vez, se expressava nas dificuldades das educadoras de perceber a especificidade do trabalho a ser realizado com os bebês considerando suas particularidades e seu potencial.

Percebemos que há uma disparidade entre esses dois contextos, em Salvador já há um avanço nas práticas desenvolvidas para/com os bebês que favorecem suas potencialidades enquanto sujeitos imersos nesse contexto, embora a pesquisadora frise dificuldades naquele contexto, muito comuns às outras realidades no país, como falta de recursos, inadequadas instalações, baixos salários, e tantos outros. Fatos que merecem investigações para um maior esclarecimento dos elementos que distanciam esses dois municípios.

Encontramos realidades semelhantes quanto os desafios já citados anteriormente, entre os contextos de Salvador e o contexto pesquisado por Carneiro (2017), porém, o que nos parece ter sido o diferencial foi o investimento em formação contínua de professores que Salvador tem realizado ao longo dos anos, fato relatado pelas professoras que atuam com bebês.

As professoras destacam o Programa Nossa Rede Educação Infantil,⁵ que vem transformando práticas educativas e concepções acerca da imagem de bebês, infâncias e crianças.

Assim, os bebês deixam de ser vistos como passivos e cedem lugar a uma imagem de bebê capaz, ativo, criativo, comunicativo e potente. A pesquisadora também reconhece que para que o programa possa ter maior amplitude ainda é preciso garantir as condições materiais nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI).

Santos (2017) salienta ainda que o que é vivido no cotidiano de cada CMEI é ressonância da qualidade e do alcance das políticas públicas destinadas à Educação Infantil, em nível local e nacional. Assim, a partir dos resultados da pesquisa referida, e das reflexões da autora, supomos que haja neste município maiores investimentos para a garantia de uma educação que de fato atenda as necessidades dos bebês e suas professoras.

Embora esta pesquisa traga como tema fundante o currículo voltado para bebês a partir das narrativas de suas professoras, é um trabalho que nos traz grandes contribuições, pois aborda elementos fortes, como a formação contínua desses profissionais no contexto de trabalho ou via Secretaria Municipal de Educação de Salvador, as expectativas formativas de professores de bebês e as políticas públicas de valorização e formação dos professores; elementos estes que também inspiraram nosso estudo.

O objeto da investigação de Cocito (2017) foi o espaço no âmbito da Educação Infantil. Para tanto, objetivou compreender como os espaços para bebês e crianças pequenas poderiam ser organizados e estruturados de maneira a constituir-se em lugar e elemento curricular, alinhado a uma perspectiva crítica de educação e autonomia da criança.

Em seu trabalho foi realizado uma pesquisa do tipo documental e bibliográfica e, a partir deles, são apresentadas propostas para a (re)estruturação dos espaços de instituições que atendem bebês e crianças pequenas, de maneira que favoreçam o acolhimento, o sentimento de pertença e a constituição do espaço e lugar curricular alinhado a autonomia da criança. Para isto, foi vivenciado os “Cantos Temáticos, Territórios de Aprendizagem e o Cesto dos Tesouros” como possibilidades de organização do espaço numa perspectiva de ambiente como terceiro educador.

Cocito (2017) conclui destacando que o processo “do espaço ao lugar” é possível de ser vivenciado nas instituições de Educação Infantil. No entanto, é necessária reflexão, ação,

⁵ O Programa Nossa Rede Infantil é uma ação prevista no programa Combinado que visa melhorar a qualidade da educação pública municipal e tem por objetivos a elaboração das novas diretrizes curriculares da Educação Infantil, que comporta cerca de 20 mil alunos, e do Ensino Fundamental I, que atualmente atende a mais de 81 mil alunos na rede municipal de educação. Disponível em: <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/programa-projeto/nossa-rede/>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

envolvimento, oportunidades, formação, decisão, compreensão e aproximação da equipe pedagógica com os conceitos de espaço, ambiente e lugar.

2.1.2 A ação dos bebês em espaços coletivos

Nossa segunda categoria aborda sobre a ação dos bebês em contextos coletivos. Encontramos nos estudos de Fochi (2013) elementos significativos que dizem respeito às ações de bebês de seis a quatorze meses em contextos de vidas coletivos. Suas referências teóricas foram baseadas em Loris Mlaguzzi, Jerome Bruner e Emmi Pikler. Sua pesquisa trouxe grandes contribuições no sentido de dar visibilidade às ações dos bebês que, segundo o pesquisador, são muitas vezes desconsideradas pelos educadores. Seu trabalho enfoca os bebês como capazes de aprender por si próprios a partir de sua relação com o mundo, interagindo por meio de suas experiências e, assim descobrindo sobre si, os outros e o mundo.

Em uma perspectiva parecida com a de Fochi (2013), Silva (2017) também objetivou analisar as formas de participação dos bebês de doze a dezoito em creches, bem como as concepções de suas professoras sobre tais formas de participação. As análises deste trabalho trouxeram como conclusões que as práticas cotidianas da instituição dissociavam o educar e cuidar, tendo como característica a transmissividade, o que acabava por cercear os bebês, resultando numa invisibilidade em suas participações sociais.

A indissociabilidade entre educar e cuidar também foi um aspecto levantado na pesquisa de Carneiro (2017). Segundo a autora, é urgente uma maior visibilidade dos bebês, tanto nas políticas públicas educacionais, como nas pedagogias da educação infantil. Portanto, reforça a necessidade de promover nos momentos de formação contínua a reflexão acerca deste binômio. Acreditamos que poderá estar na gênese desta fragmentação o desconhecimento da própria origem da EI, conhecimento importante para tomada de consciência do papel que cabe às instituições que atendem crianças de zero a três anos, e assim, romper com práticas equivocadas nas instituições que se destinam a esse atendimento. Outro fator, diz respeito à "rotina rotineira", da qual nos fala Barbosa (2010), que fortemente permeia a EI, tecnicizando esse atendimento.

2.1.3 A relação entre professoras e bebês

Na terceira categoria vimos que o trabalho de Demétrio (2016) analisou a compreensão das professoras sobre o lugar que a dimensão corporal ocupa nas relações

educativas em um grupo de bebês, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Pautado no referencial teórico de Vygotsky, Bakhtin e Wallon, o estudo evidenciou que a dimensão corporal compõe a especificidade educativa do grupo de bebês, principalmente nas ações de cuidado, ações de brincadeira e ações de comunicação. Possibilitou, ainda, observar que as relações estabelecidas no grupo de bebês exigem da professora uma disposição corporal para atender às necessidades físicas, emocionais e relacionais dos bebês, ocasionando com isso um desgaste do corpo adulto e uma necessidade de compartilhamento da docência com um terceiro profissional.

Outro aspecto analisado pela pesquisadora, também evidenciado por outros trabalhos, tais como o de Silva (2017), Fochi (2013), Ramos (2010), que analisam as relações sociais dos bebês em espaços coletivos de educação, refere-se à potência presente na ação dos bebês nas relações educativas da creche, especificamente marcadas pelas ações de brincadeira, de interação e de comunicação.

A pesquisa de Schmitt (2014) objetivou analisar as relações sociais constituídas por professoras, bebês e crianças pequenas em uma instituição de educação infantil, a fim de compreender como as estruturas destas relações marcam de maneira específica, a composição da ação docente com crianças de zero a dois anos. A pesquisa, de caráter etnográfico, teve como principais sujeitos, dois grupos etários: um formado por 15 bebês com idade de seis a dez meses; e o outro formado por 15 crianças pequenas, com idade de um ano e oito meses a dois anos e dois meses, e suas respectivas professoras.

A pesquisadora frequentou a instituição durante um ano, no intuito de conhecê-la a partir de suas ações em contexto. Schmitt (2014) chama a atenção para as relações sociais no âmbito da creche a fim de também compreender os contornos da própria docência, de forma situada e atenta às especificidades que contornam aqueles a quem a ação é dirigida, ou seja, aos bebês e crianças pequenas.

O trabalho de Schmitt (2014) revelou que a atenção individual ocorre, sobretudo, nas relações que envolvem o cuidado corpóreo-afetivo, não necessariamente implica em uma atenção singularizada, visto que o contexto coletivo, quando não pensado em sua heterogeneidade, tende a reificar determinadas ações realizadas pelas professoras, dada a sua repetição. Outro fato é que a dimensão corporal é central na composição das relações sociais com bebês e crianças pequenas, tanto no que se refere à visibilidade das ações sociais destes, como também, das professoras com quem eles se relacionam fato também apontado na pesquisa de Demétrio (2016). Foi observada, ainda, segundo Schmitt (2014), uma interferência forte da dimensão biológica dos bebês na constituição das dinâmicas relacionais no contexto da creche.

De acordo com Schmitt (2014) esta interferência vai se alterando na composição das relações dentro da instituição, à medida que os bebês vão crescendo e se inserindo nas regras da instituição. Assim, de um lado as professoras estão intensamente envolvidas no atendimento das necessidades de cuidado corpóreo-emocional das crianças e, por outro, o fato destas ações ocuparem grande parte do seu tempo, possibilita aos bebês e crianças pequenas, viverem relações intensas entre si e com o ambiente. Neste sentido a pesquisadora chama a atenção para estas duas composições relacionais: a atenção individualizada e as relações entre os bebês e as crianças pequenas, de forma interconectada. Afirma que ambas precisam ocorrer, enfatizando que as condições de uma interferem na qualidade da outra.

A partir da exposição de Schmitt (2014), percebemos a potencialidade dos bebês e crianças muito pequenas na sua capacidade inventiva, criativa e o estabelecimento de relações, já apontadas nas pesquisas de Silva (2017) e Fochi (2013).

Assim, de acordo com Martins Filho e Prado (2011), embora, as crianças não tenham ainda a linguagem verbal desenvolvida, elas constroem culturas, a partir de suas relações com o outro e com o meio. Isso é possível de ser observado, a partir de expressões, tais como a capacidade de transgressão, de sociabilidade, de invenção e criação de propostas de brincadeiras não sugeridas pela professora, de continuidade de brincadeiras em dias alternados, de escolha de parceiros distintos, maiores ou menores que ele próprio, e tantas outras formas de comunicação e linguagem estabelecida pelos próprios bebês.

A pesquisa de Dias (2010) possui uma característica que se diferencia das demais publicações aqui listadas, por ser um trabalho que se articula entre psicanálise e educação. Sustentada pelo viés da abordagem Freud-Lacanian, problematizou o lugar que o educador/cuidador na creche pode ocupar na subjetividade do pequeno bebê. Compreendendo a importância dos três primeiros anos de vida para a constituição psíquica do indivíduo, foi necessário um aprofundamento sobre as concepções da função materna e paterna em Lacan. Seguindo a abordagem Freud-Lacanian, fez diferença esclarecer se a educadora pelo fato de desempenhar cuidados, mesmo que maternantes, estaria colocada na posição de quem está exercendo uma função materna. Para responder o lugar das professoras junto aos bebês, foi possível concluir a partir da metodologia de observação e entrevistas que, a professora, ao cuidar, desempenha funções básicas para as crianças, no entanto, sem cumprir a função materna, ocupando assim um lugar terceiro.

Os dados trazidos no trabalho de Dias (2010) contrapõem as concepções socialmente construídas sobre a visão de que para ser professora de bebês basta possuir habilidades maternais. No entanto, os próprios bebês fazem muito bem essa distinção entre as

pessoas que lhes cuidam e educam, pois atribuem a eles o lugar de terceiro e não de mãe, segundo a pesquisadora.

Silva (2018) teve como objetivo analisar a composição das dinâmicas corporais na docência com bebês. Para tanto, realizou uma pesquisa de campo etnográfica em um grupo formado por 12 bebês e duas professoras em uma instituição de Educação Infantil pública do município de São José, em Santa Catarina.

Para a organização dos dados Silva (2018) utilizou a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin e Vala, o que resultou em quatro categorias de análise: 1) O corpo da professora no atendimento às singularidades em um contexto coletivo; 2) O corpo da professora que acalma e acalenta; 3) O corpo da professora como possibilidade de relações e; 4) Relações sem pressa, versus movimentação corporal intensa e a influência das materialidades. O referencial teórico que guiou as análises dos dados teve como base os estudos do campo da Antropologia da Criança, da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância.

Suas análises evidenciaram que os atendimentos às singularidades na docência com bebês ocupam grande parte do tempo das professoras, sendo marcados por intensas relações corporais, por sua vez, intermitentes, pois outros bebês buscam também por essa relação. Os dados revelam ainda que, para dar conta de atender as demandas dos bebês, envolvidas em uma temporalidade, as professoras fazem uso de uma movimentação corporal intensa para agilizar os atendimentos, ao mesmo tempo em que buscam respeitar o corpo e tempo dos bebês. Essa movimentação intensa é resultado das demandas dos bebês em sua temporalidade, bem como imposta pela própria instituição, o que resulta muitas vezes apressar os atendimentos, nem sempre respeitando as singularidades dos bebês.

Por conta dessa agilidade, muitas vezes as professoras não se atentam ao seu corpo, em como realizam os movimentos, revelando um descuido com ele, o que acaba gerando um desgaste físico, um cansaço corporal. Os dados revelam também que esse desgaste e cansaço, ocasionando por esse descuido é intensificado por meio do uso de materiais inadequados.

As pesquisas de Schmitt (2014), Demétrio (2011) e Silva (2018) se entrelaçam ao abordarem as questões da corporeidade das professoras e os bebês como um aspecto forte e presente que demarca a especificidade do trabalho docente. Os dados destas pesquisas nos levam a reflexão de que alguns aspectos no trabalho dos professores com os bebês precisam ser repensados, tanto pelas instituições, quanto pelo poder público, no sentido de ampliar investimentos como compra de mobílias e outros materiais que facilitem a agilidade e movimento do professor, tornando suas ações laborais menos cansativas e disponíveis às crianças. Também nos faz pensar sobre a disponibilidade corporal do professor para o contato

com esse outro, o bebê, a partir do toque, para a entrega aos movimentos como brincadeiras, danças, contato com a natureza, e tantos outros aspectos que possam envolver a corporeidade docente.

2.1.4 Representação de professores

Na quarta categoria de trabalhos elencados deparamo-nos como o trabalho de Ferraz (2011), que nos revela a representação de educação de bebês e crianças pequenas das profissionais de creche. Os sujeitos deste estudo foram profissionais responsáveis pelas crianças de zero a dois anos, em uma instituição empresarial localizada num campus de uma universidade. A análise das informações coletadas se pautou nos referenciais teóricos da teoria das representações e do método genealógico proposto por Lefbrev.

O estudo das representações apontou que a creche é compreendida como tendo a função de socializar, favorecer a autonomia e o desenvolvimento infantil. A função da creche como educar/cuidar aparece no discurso das professoras, porém, ainda não foi incorporado, ou seja, concretizado em suas práticas pedagógicas. As docentes relacionam o termo educativo àquilo que se deve ensinar às crianças, em uma perspectiva formal de ensino, passando a dar destaque aos conteúdos voltados a formação pessoal e social e aos conteúdos das diferentes linguagens.

Quanto à representação de criança, família e do papel do professor, de acordo com Ferraz (2011), ficaram evidenciadas contradições, a partir da análise das representações das professoras. Estas representações tinham como origem as suas crenças, pautadas em suas experiências profissionais e pessoais e conhecimentos em torno da origem de sua profissão.

As publicações que abordam aspectos relacionados à corporeidade das educadoras de bebês nos instigam a seguinte reflexão: Onde está o lugar do corpo? Nas reflexões, experiências, vivências na formação contínua de professores!

2.1.5 Saberes da docência

Oliveira, R. F. (2018), um dos autores representantes da sexta categoria de análise, teve como objetivo descrever e discutir os saberes e fazeres de uma professora de bebês de um a dois anos de idade de um Berçário II. Os resultados indicaram diversos saberes e fazeres da docência com os bebês e as crianças bem pequenas em ambientes de educação formal e coletiva. Estes saberes e fazeres advêm de diferentes fontes de aquisição.

Os dados coletados por Oliveira, R. F. (2018) também revelaram a dicotomia entre a teoria e a prática na docência com os bebês e as crianças bem pequenas. A pesquisadora destaca ser esse um grande obstáculo na construção dos saberes e práticas docentes. Também foi apontado em seu trabalho que os profissionais consideram sua formação inicial e as teorias educacionais como de pouca relevância para sua atuação junto às crianças nas escolas.

Os dados revelados indicaram a necessidade de discussão a respeito da qualidade da formação dos profissionais que atuam com a Primeiríssima Infância e a ampliação dos estudos que tenham os bebês e crianças pequenas como foco, a fim de permitirem a reflexão acerca dos saberes e práticas dos professores que atuam com este agrupamento.

Os eventos apontados por Oliveira, R. F. (2018), principalmente os que estão ligados aos saberes que fundamentam a atuação das professoras de bebês, nos auxiliam na discussão acerca da constituição desses saberes e experiências que poderão guiar o trabalho de uma professora de bebês, possibilitando discutir sua postura e sua prática no atendimento a esse agrupamento.

O trabalho de Arruda (2016) consistiu em uma pesquisa bibliográfica envolvendo buscas em fontes de informações digitais, tais como Acervus, Athena, Dedalus e Scielo, das quais resultou a produção de um instrumento de pesquisa que abarcou a sistematização das referências localizadas.

O estudo também contou com ações de campo baseadas em entrevistas semiestruturadas e observação da prática de quatro professoras de bebês (crianças de até três anos de idade) em quatro escolas públicas da cidade de Marília (SP). A pesquisa objetivou identificar quais são as especificidades do trabalho educativo com bebês na Educação Infantil do ponto de vista teórico e prático. A realização da pesquisa se amparou nos ideários da Teoria Histórico-Cultural, valendo-se das contribuições de autores estudiosos dessa teoria e de autores brasileiros contemporâneos.

O trabalho confirmou a existência de especificidades no trabalho com crianças pequenas e pequenininhas. A autora destaca ainda, a partir de sua análise os seguintes dados: a emergência de se pensar em cursos de formação docente que sejam capazes de articular teoria e prática, dado já apontado na pesquisa de Oliveira, R. F. (2018), que se voltem para o envolvimento do professor em sua atividade; o papel precípua da escola e da atuação intencional do professor; a potencialidade da criança como sujeito ativo como um dos fundamentos de um trabalho pedagógico e humanizador na infância, de maneira a considerá-la e tratá-la como pessoa com direitos fundamentais, dentre os quais o direito a uma educação motivadora de seu desenvolvimento pleno.

Os dados obtidos na pesquisa bibliográfica e na pesquisa de campo revelaram que a formação inicial e continuada de professores exige reflexões e reorganizações, devendo estas contemplarem as especificidades da Educação Infantil. De acordo com Arruda (2016), foi possível perceber que há uma defasagem nos cursos de formação de professores, especialmente no que diz respeito ao conteúdo que se remete à Educação e cuidados dos bebês e crianças bem pequenas, chegando a ser mencionado nas narrativas das professoras investigadas o quanto é difícil encontrar cursos com essa temática nas formações contínuas.

Já o objetivo da pesquisa de Silva (2017) foi apontar a correspondência entre os movimentos externalizados e a situação social de desenvolvimento dos bebês no primeiro ano de vida em creche. Utilizou como método de pesquisa o materialismo histórico e dialético, para o auxílio na compreensão dos movimentos realizados pelo bebê em suas múltiplas determinações. Seus sujeitos foram quatro bebês (07 a 10 meses de idade), que foram fotografados e filmados enquanto se relacionavam com o entorno, composto por diferentes materiais, tempo e pessoas. Para tanto, foi realizado algumas proposições com os bebês com o intuito de demonstrar a tese e contribuir com o trabalho do professor de creche.

Sua base teórica se pautou no materialismo histórico e dialético, enquanto método de pesquisa para o auxílio na compreensão do movimento realizado pelo bebê em suas múltiplas determinações. Desta compreensão emergiram categorias de análises que apontaram as necessidades internas dos bebês enquanto se moviam (os objetos e os adultos presentes).

Nas análises de Silva (2017) foi detectada uma contradição, tendo em vista os objetivos da EI: de modo geral, os profissionais responsáveis pelos bebês em creche estão contribuindo de forma limitada com o seu desenvolvimento em termos de expressão corporal. (SILVA, 2017).

A autora defende a tese de que os movimentos realizados pelos bebês podem ser utilizados como referências para a prática do professor, visto que os movimentos realizados são indícios, sinais, pistas de uma situação social de desenvolvimento. “Portanto deve o professor planejar, organizar e propor objetos, materiais, organização do espaço e outras vivências para que os bebês tenham novas experiências e avancem cada vez mais em direção à psique mais desenvolvida” (SILVA, 2017, p. 205).

Caroni (2011) faz uma análise textual discursiva, ancorada em sua própria prática docente, e toma, para isso, seus registros de quando atuava como professora, pois defende que a escrita é uma das formas de pensar, refletir e promover autoformação docente. Pautou-se em teóricos como John Dewey e Miguel Zabalza para fundamentação de sua pesquisa. De acordo com a pesquisadora, a inquietação que sempre lhe acompanhou enquanto professora de

educação infantil era saber como é ser/tornar-se professor de crianças de um a dois anos. No intuito de responder a este questionamento analisou os registros escritos – diários e avaliações feitos de 2004 -, quando iniciou a docência na primeira turma de Classe Bebê de uma escola particular do município de Porto Alegre, a 2010.

Caroni (2011) aponta a importância da prática cotidiana e das trocas e relações entre pares e outros profissionais como coordenadores e especialistas de outras áreas como psicólogos, fonoaudiólogos, dentre outros, bem como a elaboração teórica através de estudos por meio de livros, pesquisas, seminários, palestras etc, como meio de buscar suporte teórico em seu fazer pedagógico para o processo de construção profissional. A pesquisadora considera que teoria e prática são complementares e que somente a teoria não é suficiente para a profissionalidade docente.

A pesquisa de Caroni (2011) é de grande relevância para nosso trabalho, uma vez que nos dá pistas de como um professor se constitui em sua profissionalidade, pois, a autora nos fornece elementos a partir de sua prática, tais como: a **construção de vínculos**, com outros profissionais, famílias e as próprias crianças; o **choro como comunicação**, no qual o professor passa a compreender melhor as necessidades dos bebês, desde que haja escuta e observação atentas: **as mensagens de “sim” e de “não”** como uma forma de comunicação das crianças com os adultos, estabelecimento de limites e intervenções do professor; e o **registro**, que para ela é fundamental para conhecimento dos bebês, planejamento e avaliação das crianças e de sua atuação.

Duarte (2011) teve por objetivo identificar a especificidade que constitui a ação docente das profissionais que atuam com os bebês com faixa etária de quatro meses a um ano em creche, buscando compreender as dimensões envolvidas na educação de crianças pequenas em espaços coletivos. A metodologia empregada foi a qualitativa e teve como instrumentos de coleta de dados a aplicação de questionário e de entrevistas. Quanto à metodologia para a análise do material, foi utilizada a análise de conteúdo.

Duarte (2011) evidenciou em seu estudo que a ação docente com os bebês é constituída por especificidades que denotam, principalmente, as particularidades da faixa etária dessas crianças, além de contar com uma “docência partilhada”, que prevê outras pessoas envolvidas, portanto é uma docência marcada por relações. Por sua vez, essas relações se constituem através de dimensões educativas que consolidam a especificidade da ação docente das professoras de bebês como, as quais, na análise da autora, correspondem à dimensão das relações de cuidado e à dimensão das relações corporais.

As pesquisas de Schmitt (2014), Demétrio (2011) e Silva (2018) entrecruzam-se com a de Duarte (2011), ao abordarem as especificidades de atuação com os bebês e a defesa de uma formação inicial e contínua que aborde tal especificidade através de pressupostos teóricos e práticos. A publicação de Silva (2017), ao tratar da evidência dos movimentos realizados pelos bebês como possibilidade de referências para a prática do professor, também estabelece uma relação com os trabalhos citados acima, pois esta reforça o tipo de trabalho que deverá ser desenvolvido com os bebês como, observação e escuta atenta para interpretar o que os bebês sinalizam com seus gestos, corpos e movimentos, relacionando-se, portanto, à especificidade desse trabalho.

Os achados das publicações supracitadas nos ajudam a ampliar nossos conhecimentos acerca da potencialidade dos bebês, e que muito ainda temos que caminhar em termos de formação docente que esteja para além dos conhecimentos técnicos e instrumentais, ou seja, que perpassa pela sensibilidade da escuta, do olhar e da responsividade pedagógica do professor para e com os bebês. Entendemos que só assim ganharão visibilidade os bebês e também seus professores.

A pesquisa de Oliveira, R. P. (2014) versou sobre identidades docentes em berçários, e foi realizada a partir de um enfoque qualitativo, a partir de um estudo empírico por meio de entrevistas, com professoras que atuavam com crianças de zero a dois anos de idade. Por meio das narrativas das professoras, a pesquisadora procurou identificar aspectos relevantes para a compreensão do processo de constituição das identidades profissionais das docentes, diante das demandas do trabalho específico com bebês, no contexto de uma rede pública.

Os dados obtidos apontaram para a existência de especificidade na prática docente em berçário, sobretudo nas atividades que envolvem os cuidados de bebês. Práticas que histórico e culturalmente foram naturalizadas como atributos femininos e que hoje não são valorizadas em culturas escolares. As análises indicaram ainda que o antagonismo entre o trabalho intelectual e manual (as relações entre professora e auxiliar) também estão presentes na creche, repercutindo em relações de poder na instituição. Assim, para afirmar sua identidade profissional encontravam várias estratégias, a fim de outorgar sua profissionalidade enquanto professoras que atuam com bebês.

2.1.6 Práticas pedagógicas

Cardoso, R. P. (2014), em seu estudo, buscou evidenciar a documentação pedagógica como importante instrumento promotor de reflexão das práticas desenvolvidas com

os bebês, bem como sua visibilidade em seu processo educativo. A investigação se configurou em estudo de caso e teve como sujeitos três professoras de agrupamento de bebês de uma creche universitária em São Paulo. Os resultados evidenciaram escassos espaços e tempos legitimados nas instituições infantis para a reflexão em equipe, além de produzir um olhar atento à extensa produção de registros; em especial as fotografias, que se constituem na instituição como arquivos de memória pouco apresentadas às crianças e pouco utilizadas no âmbito educacional qualitativamente.

Este estudo nos revela que, de certa forma, já houve um avanço com relação às formas de registro utilizadas nas instituições de Educação Infantil. Porém, a sua utilização requer uma reflexão acerca do que representa de fato essa documentação pedagógica como forma de tornar visível a atuação dos bebês e crianças bem pequenas, bem como configurar-se como um instrumento para analisar a reflexão da prática docente.

O trabalho de Cardoso (2014) evidencia a relevância do planejamento de tempos e espaços organizados para a reflexão coletiva dos professores que atua com bebês, no sentido de garantirem na instituição uma cultura de aprendizagem que se dá na companhia, na coletividade, na partilha, na construção e reconstrução de si, de concepções e crenças. Portanto, este é também um trabalho que nos inspira.

O estudo de Hampel (2016) analisou o trabalho pedagógico de mediação de leitura conduzido por professores de turma de berçário, a partir da frequência das ações de mediação, reação dos bebês com possíveis gestos de leitura e as relações da mediação e reação entre os bebês. A pesquisadora conclui afirmando que, no contexto pesquisado, os bebês são atentos e responsivos.

Em sua pesquisa, Hampel (2016) observou comportamentos leitores aprendidos pelos bebês numa tentativa de imitar as professoras o que, de acordo com a pesquisadora, reforçam o interesse pela atividade de leitura, bem como revelam uma capacidade apurada de suas leitoras de referência, no caso as professoras.

A pesquisa de Hampel (2016) traz também à tona como conclusão, a maneira como as professoras elaboram suas práticas com planejamento e reflexão, mostrando-se abertas e alertas à participação das crianças, contrapondo o senso comum e os ranços do assistencialismo, indicando que as professoras do berçário não apenas acolhem as necessidades físicas tão carregadas de dependência nessa fase.

Os resultados da referida pesquisa nos relevam que os estudos recentes sobre os bebês na educação, advindos da pedagogia da infância, têm proporcionado aos profissionais que atuam diretamente com eles, uma mudança de concepção sobre o trabalho com esse

agrupamento e sobre o que eles representam com todo o seu potencial. No entanto, essa realidade ainda se faz de modo sutil, e destoante em alguns contextos, como demonstra também a pesquisa de Guimarães (2011) que será destacada adiante. Assim, essa realidade já dá seus primeiros sinais de transformações, demarcando, uma maior visibilidade aos bebês, uma identidade profissional aos seus professores, bem como uma identidade específica da Educação Infantil. Dados que evidenciamos nas pesquisas de Cardoso (2016).

Quanto à pesquisa de Scudeler (2015), esta teve como objetivo central identificar e compreender quais as possibilidades de atividades de comunicação emocional dos bebês, na idade entre quatro e doze meses, considerando as condições concretas de educação (espaço, tempo, materiais, relacionamentos), organizadas por professoras de um Centro de Educação Infantil. A partir de suas análises, conclui que ainda há carência de possibilidades de atividades de comunicação emocional, intencionalmente planejada e de conhecimentos que fundamentem as práticas pedagógicas.

Os resultados do estudo de Guimarães (2011) evidenciam o potencial protagonista dos bebês nas interações com os livros. A investigação voltou-se às práticas com crianças com idade menores de dois anos, tendo como foco as interações entre bebês e crianças bem pequenas com o objeto livro. De acordo com as análises, os bebês se relacionam com os livros das formas mais variadas e autônomas, na busca de um parceiro para ler, na escolha do livro, nas vozes que emprestam às imagens, como atualização de experiências anteriores presentes na memória.

A pesquisa apontou, ainda, que tanto o manuseio do livro quanto a escuta de narrativas realizadas pelos adultos da instituição às crianças, possibilitavam modos/jeitos próprios/singulares/específicos de uso/leitura dos livros, não se limitando aos momentos de leitura por parte dos professores.

Tanto a pesquisa de Hampel (2016) quanto Guimarães (2011) evidenciam o potencial autônomo e criativo dos bebês nas relações estabelecidas com os livros ou outros objetos, reafirmando o papel preponderante do professor na promoção dos espaços e tempos, intencionalmente preparados e potencializadores das relações entre os bebês e o meio. A pesquisa a seguir, de Cardoso (2016) substancia as relações vividas pelos bebês entre si e com ambiente de forma a ampliarem suas experiências.

Cardoso (2016) trata sobre as brincadeiras dos bebês no contexto de creche. Esse trabalho traz uma reflexão acerca das práticas que possibilitam a brincadeira entre/com os bebês, bem como a interação com o outro e com o mundo, na troca de experiências e conhecimentos partilhados. A pesquisa foi desenvolvida em um berçário público no município de Juiz de Fora, observando e dialogando com os professores. Este trabalho teve como

referencial teórico a perspectiva sócio-histórico-cultural por acreditar que as mudanças trazem significativas transformações na vida do ser humano. Assim, a partir das análises, foi percebido que existe espaço/tempo para as brincadeiras com os bebês na referida creche. E a prerrogativa para isto foi o envolvimento dos professores em construir uma prática pedagógica que priorizasse seu envolvimento nas brincadeiras com os bebês, através da elaboração de seus planejamentos pedagógicos, os quais tinham como eixo central o brincar.

A pesquisa de Cardoso (2016) nos mostrou que é possível uma mudança de postura profissional, de transformação de si, e à medida que essas transformações internas iam acontecendo, foi possível externalizá-las para as salas de atividades com as crianças. Consideramos, assim, que a transformação começa internamente para depois ser externalizada em ações; o movimento é de dentro para fora, e isso nos mostra que não basta instrumentalizar, “tecnicizar” os conhecimentos, mas antes de tudo “[...] é preciso pensar os conceitos e depois pensar os conceitos na prática” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019, s/p.) Consideramos ainda que pensar os conceitos é internalizá-los, tomar para si, e isto só poderá ser possível por meio da reflexão.

Cardoso (2016) ressalva que foi a partir da utilização de sua metodologia de entrevista dialogada que as professoras teceram narrativas sobre o objeto em discussão. A pesquisadora afirma, fundamentada em Bakhtin (1997), ser um momento no qual, se dá a tomada de consciência levando os sujeitos a repensarem criticamente o assunto problematizado.

Cardoso (2016) também aponta para a necessidade de uma política clara de formação contínua ou um espaço de palavra para os profissionais de creche. Embora a pesquisadora não trate da formação contínua na creche, seu trabalho nos inspira a pensar sobre os elementos promotores de reflexão e transformação das práticas desenvolvidas no contexto de atuação docente.

O trabalho de Zucoloto (2011) é o primeiro a tratar da formação em contexto e investigou a qualidade do atendimento aos bebês e crianças pequenas numa creche do estado de São Paulo, através da utilização da escala ITERS – (HARMS, CRYER e CLIFFORD, 1990) que avalia o ambiente para crianças de zero a trinta meses em instituições infantis. Esta escala constitui-se como instrumento de avaliação da qualidade do atendimento infantil em creche. O problema se desdobrou na relação entre a qualidade na educação da infância e a formação de educadores em contexto para a educação infantil.

Sua reflexão era compreender como uma escala de avaliação num ambiente educativo seria um instrumento que poderia auxiliar o grupo de professores a repensarem sua prática. Os itens que compõem a escala serviram como base para uma reflexão da contribuição

e da concepção sobre a formação em contexto. Zucoloto (2011) defende que a formação em contexto se dá na partilha de ideias, concepções, decisões e saberes, respeitando a autonomia do educador para avaliar sua prática educativa a partir de uma pedagogia da infância na qual torne a criança visível. A pesquisa se pautou nas pedagogias da infância e os pressupostos teóricos de Dewey.

A pesquisadora traz à tona a reflexão de que a qualidade da educação da infância depende da qualidade de seus educadores e ressalta o papel que o coordenador pedagógico e o diretor possuem para a promoção de práticas reflexivas, por meio do desenvolvimento de um trabalho colaborativo na instituição. Aponta ainda que a formação em contexto só terá sentido caso as concepções, como educar, cuidar, escuta e infâncias, crianças e educar com qualidade, estejam claras e bem definidas por todos os profissionais da instituição, principalmente para os professores.

Os dados apontados por Zucoloto (2011) serão importantes para o nosso trabalho, pois a partir deles estabelecemos uma relação entre formação em contexto e a formação contínua no CEI, uma vez que ambas possuem princípios e processos norteadores diferentes, tais como, metodologia de implantação, formadores externos a instituição, uso de instrumentais como escalas para avaliação do ambiente para crianças de zero a trinta meses para avaliação do atendimento prestado a elas, dentre outros aspectos que aprofundamos adiante. O objetivo desta análise tem como propósito ampliar os conhecimentos sobre os elementos que compõem a pesquisa, na tentativa de compreender como as formações contínuas, que contam apenas com os agentes internos da instituição, poderão contribuir para o desenvolvimento profissional e organizacional no CEI, tendo como foco as especificidades dos bebês.

Gonçalves (2014) teve como objetivo aprofundar os estudos sobre as práticas pedagógicas com as crianças de zero a três anos de idade, analisando os indicativos para a docência com bebês e crianças bem pequenas, a partir da produção científica brasileira, cadastradas no banco de teses e dissertações da CAPES entre os anos de 2008 a 2011. Desse modo, foi realizado um mapeamento da produção nacional que tinha como foco de preocupação a educação das crianças de zero a três anos, no contexto da educação infantil, totalizando 48 trabalhos, dos quais 13 constituíram o corpus definitivo analisado.

Gonçalves (2014) conclui que na categoria “estudos sobre a especificidade docente” os dados reafirmam, portanto, que para ser professora de bebês é necessário possuir especificidades próprias para essa faixa etária, caracterizada principalmente pelas ações que envolvem os momentos de alimentação, higiene e sono, dentre outras, que constituem as dimensões educativas. Além disso, emergem indicativos para a própria prática pedagógica,

sobretudo elementos que assinalam e reafirmam a potencialidade dos bebês, chamando atenção para a importância do esforço dos pesquisadores em buscar compreender e legitimar seus pontos de vistas, considerando as suas múltiplas linguagens.

Gonçalves (2014) conclui sua análise enfatizando que é significativa a grande predominância de pesquisas, mesmo com distintas perspectivas teóricas, que se dedicaram a estudar aspectos ligados ao desenvolvimento das crianças de zero a três anos, se comparado aos estudos que tiveram a prática pedagógica. Referente aos estudos sobre a função social da creche e relação com as famílias, todas as pesquisas reafirmam a importância das relações estabelecidas entre famílias e creche/CEI, atribuindo a estas instituições a responsabilidade de revelar para as famílias sua ação fundamentada numa intencionalidade pedagógica. Assim, como resultado da pesquisa pode-se destacar a organização dos tempos e espaços como elementos centrais que segundo a pesquisadora caracterizam a especificidade docente com bebês e crianças bem pequenas.

O trabalho de Gonçalves (2014) reafirma a especificidade da docência com bebês, ao destacar o papel preponderante da família no estabelecimento das relações com a creche/CEI. A relação família/instituição enquadra-se nos pilares da Pedagogia em Participação. As famílias são vistas como parceiras no desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

2.1.7 Formação continuada para professores de crianças de 0 a 3 anos

Como representante desta categoria, Nanaka (2018) objetivou em sua pesquisa a identificação das contribuições e pontos frágeis do uso da documentação pedagógica na formação continuada em um Centro de Educação Infantil (CEI) de Curitiba. Segundo seu estudo, a utilização da abordagem qualitativa propiciou a escuta dos sujeitos sobre sua formação continuada realizada na instituição, em especial para o uso da documentação pedagógica.

A coleta de dados se deu por meio de um questionário utilizado com duas coordenadoras pedagógicas e cinco professoras do CEI. Suas análises levaram a conclusão de que a formação na instituição contribui para a visibilidade, tanto dos bebês quanto de seus professores. A visibilidade se deu, portanto, através de estudos e discussões centradas na documentação pedagógica, possibilitando, assim, mudanças no olhar das professoras sobre si mesmas, além de passarem a entender as crianças, a partir de outra perspectiva, valorizando suas experiências e seus processos de aprendizagem. A qualidade do registro também foi um ponto forte da formação desenvolvida no CEI.

Mediante o levantamento das vinte e cinco publicações, apenas duas trataram da temática formação em contexto como forma de metodologia empregada na pesquisa, cujas produções foram as de Nanaka (2018) e Zucoloto (2011). Isto porque na busca das ECs, consideramos ser a formação em contexto também uma formação contínua que ocorre em contextos de atuação docente, embora reconheçamos as distinções que demarcam cada uma delas.

Tanto Nanaka (2018) quanto Zucoloto (2011) enfatizam a importância da formação contínua no contexto institucional, o que reforça a relevância de nossa pesquisa no sentido de compreendermos sobre os processos de formação e a perspectiva das professoras que atuam com bebês sobre sua formação no CEI, voltadas para as especificidades tanto dos bebês como também do atendimento a essas crianças.

Sobre a relevância da formação no contexto institucional apontada pelas autoras acima, enfatizamos e acreditamos que embora a formação não ocorra no interior da instituição, e partindo dos pressupostos do movimento Formação Centrada na Escola (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002), esta poderá ocorrer em qualquer espaço, desde que as discussões, estudos e as reflexões da prática estejam relacionados às situações vivenciadas no CEI.

As características das formações, tanto a em contexto, com formadores externos, como a que ocorre no CEI, sobre a tutoria do CP, voltadas às especificidades dos bebês, merecem mais investigações, a fim de compreendermos suas potencialidades ou fragilidades. Esta análise é relevante para nosso trabalho, pois no município de Fortaleza as formações que ocorrem no contexto de atuação docente, creches/CEIS têm sido nomeadas “Formação em Contexto”, segundo Programa de Formação de Professores e Coordenadores Pedagógicos 2014 e 2015, do referido município, e bastante difundida entre seus profissionais; termo que não coincide com o utilizado pela Associação Criança. Portanto, esses são elementos que merecem análise, principalmente pelas diferenças marcantes entre elas. Nos questionamos se por algum motivo não estaria havendo equívocos nesse conceito.

Esses dados são importantes também para ampliarmos nossa compreensão sobre as possibilidades de consistência teórica e acompanhamento ao grupo de professores da instituição, quando, por exemplo, a equipe que desenvolve a formação em contexto se retira da creche/CEI, no tocante à formação.

2.2 Análise geral das pesquisas

Retomando as análises, a partir da tabela da EC BDTD, sobre as temáticas que envolvem bebês e a formação contínua de seus professores, foi possível perceber o crescente número de trabalhos que evidenciam estas crianças como protagonistas de suas aprendizagens e desenvolvimento, envolvendo, portanto, uma especificidade própria para o trabalho com elas, reforçando, assim, a importância de nossa pesquisa.

É cada vez mais crescente o número de publicações que dão visibilidade aos bebês, como seres potentes, criativos e inventivos. Porém, no tocante à formação contínua de seus professores, seja no contexto do CEI, creche, ou em nível de Secretarias Municipais, ainda temos muito a avançar. Um número reduzidíssimo de pesquisas com esta temática foi encontrado, apenas duas das vinte e cinco, e se filtrarmos a busca por formação contínua de professores de bebês no contexto da creche/CEI, chega a ser quase inexistente, o que reforça a necessidade de novas pesquisas na área.

Corroborando com essa ideia, Gatti (2019) também tem apontado o número inexpressivo de trabalhos no Brasil que mostram algum tipo de eficácia das formações continuadas, confirmando, portanto, a necessidade de mais estudos sobre essa temática.

Desse modo, encontramos a partir da Tabela 1 BDTD, a pesquisa intitulada “Formação Continuada para Professores de Crianças de 0 a 3 anos”, de Nanaka (2018) e “Educação Infantil em creches: uma experiência com a escala ITER-S, de Zucoloto (2011). Quanto às demais pesquisas, detectamos a partir de suas leituras, que elas se entrecruzam com nossa temática, nos fornecendo elementos relevantes para a idealização de formações que contemplem as especificidades dos bebês. Assim como nos dão subsídios para se pensar e defender uma formação diferenciada que considere as especificidades dessa docência e os saberes necessários para atuação com os bebês, tendo como foco central essas crianças.

Assim, defendemos que por meio de uma formação contínua no CEI é possível transformar práticas equivocadas historicamente construídas em práticas capazes de promover a concretização de uma pedagogia da infância, própria para os bebês. Nesse sentido, Fochi (2013) afirma que os professores são parceiros, e são eles que podem ou não criar as condições para a emergência das experiências dos bebês.

As peculiaridades dos bebês e crianças pequenas requerem um trabalho que considere suas especificidades, que são muitas e complexas, como pudemos perceber a partir da descrição do estado da arte deste tema. Requerem também uma formação que possibilite a reflexão do ser professor de bebês.

Acreditamos que a ausência da temática “Formação contínua de professores de bebês” pode estar ligada ao lugar ocupado pela educação infantil socialmente e, principalmente, o imaginário social que se faz dos professores de bebês por achar que apenas cuidam, ou seja, basta atender suas necessidades básicas de sono, higiene e alimentação. Então, se os bebês durante um longo tempo estiveram na invisibilidade, e só recentemente vem ganhando notoriedade, o mesmo ainda não acontece com a formação de seus professores, embora esta seja anunciada pela maior parte das publicações.

Rodrigues (2018) também detectou em suas buscas dados semelhantes aos de nosso rastreio nas ECs, ao realizar um levantamento sobre publicações que tratassem da formação de professores para EI, e foram raras as produções encontradas que abordassem a formação inicial desses profissionais para a docência com bebês.

Corroborando com nossas análises, tanto Rodrigues (2018) quanto Carneiro (2017) destacam que embora o número de pesquisas relacionadas a temáticas que envolvem bebês e seus professores ainda sejam reduzidas, merecem destaque a evolução que estes vêm ganhando no cenário acadêmico, principalmente entres os anos de 2010 a 2016, na EC BDTD e uma gradativa evolução nas reuniões 34^a, 35^a e 36^a, dos respectivos anos 2011, 2012 e 2013, na EC APEND.

Mostraremos a seguir, de forma geral, o volume de publicações por ano com as temáticas que têm como foco os bebês. Assim, elaboramos nossa segunda tabela, a partir do levantamento na EC BDTD. O propósito deste levantamento foi visualizarmos o quantitativo de pesquisas na área da EI, relacionando-o com a temática “bebês”.

A Tabela 1 contempla o número de publicações por ano, entre os períodos de 2009 a 2018. Neste segundo levantamento, pesquisamos Educação Infantil, e em seguida Bebês. A Tabela 2 BDTD representa detalhadamente a diferença do número de pesquisas publicadas por esta EC, tanto no que se refere à Educação Infantil como aquelas que tiveram como foco de estudo os bebês.

Tabela 2 - BDTD - Produções apresentadas e selecionadas neste banco de pesquisas, anualmente com foco na EI e nos bebês, segundo o período

Período	Pesquisa em Educação Infantil	Pesquisa com foco nos bebês
2009	4	0
2010	4	1

2011	5	5
2012	2	0
2013	11	2
2014	11	3
2015	6	1
2016	7	3
2017	5	7
2018	3	3
TOTAL	58	25

Fonte: elaborada pela autora.

Com base nos dados acima, constatamos que o número de pesquisas que envolvem a temática “bebês” é bem menor se comparado ao total de pesquisas na área da educação infantil, merecendo destaque o ano de 2017 em que há uma inversão nos dados. Acreditamos que esse fato deva-se a visibilidade crescente que os bebês vêm ganhando nas produções científicas e acadêmicas, reforçando cada vez mais a defesa por uma pedagogia da pequena infância.

Merece destaque neste cenário as produções acadêmicas vinculadas ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), onde é crescente o interesse por essa temática. Como demonstra as tabelas, no ano de 2017 das sete produções com foco em bebês, duas foram Faculdade de Educação (FACED)-UFC. Esta universidade tem se destacado nas pesquisas que envolvem a educação e os cuidados com os bebês. É por este motivo que nosso trabalho tem o desejo de ampliar o olhar sobre os elementos que envolvem essas duas temáticas, bebês e suas professoras.

Corroborando com nossa análise, as pesquisas de Silva (2017) e Carneiro (2017) destacam em suas revisões de literatura o interesse crescente pela comunidade acadêmica envolvendo as temáticas ligadas aos bebês, abrangendo cada vez mais a Educação Infantil. As pesquisadoras também ressaltam o quanto os bebês vêm ganhando destaque nas pesquisas vinculadas à FACED da UFC. Assim, detectamos através das leituras dos referidos trabalhos, que as reflexões perpassam pelo currículo, as formas de participação social dos bebês e a formação inicial de professores no curso de pedagogia da FACED-UFC para atuação com os bebês.

Consideramos importante destacar a pesquisa de Rodrigues (2018) que versa sobre a formação inicial dos professores no curso de pedagogia da UFC para atuação com bebês, pois

nos traz dados relevantes que contribuem com nossa pesquisa, visto que a pesquisadora realiza uma entrevista com docentes, discentes e egressos do curso de pedagogia. Estes últimos sujeitos apontam suas expectativas para uma formação que contemple elementos específicos referentes à docência com bebês, portanto, esses dados permitiram o cruzamento com os achados de nosso trabalho. Esta pesquisa, não consta em nossa tabela, pois no momento do levantamento bibliográfico na ECs, este trabalho ainda não havia sido publicado.

O rastreio na ANPEd se justifica pelo fato desta EC realizar reuniões anuais, o que nos permite uma atualização das publicações que envolvem temáticas que se aproximam de nosso objeto de pesquisa, especificamente na área da EI. A busca se deu da seguinte forma: primeiramente foram selecionadas as reuniões científicas nacionais anuais no período delimitado entre 2009 e 2018. A partir daí, acessamos a aba trabalhos e GTs, verificamos anualmente os dois GTS de interesse GT7, destinado a EI e GT8 formação de professores. No GT7 fomos à busca dos trabalhos que abordassem a temática “bebês”, “bebês e seus professores”, e no GT8 buscamos a formação nos contextos de creche, formação na educação infantil e formação de professores de bebês.

Assim, foram selecionados trabalhos das reuniões anuais no período delimitado entre 2009 e 2018, pelos mesmos motivos já explicitados anteriormente. Dessa forma, os trabalhos filtrados dizem respeito às temáticas que estão envolvidas com a educação de bebês, na Tabela 3 e formação de professores de bebês na Tabela 4, como demonstramos abaixo:

Tabela 3 - ANPEd - Produções apresentadas e selecionadas na ANPEd nas reuniões do GT Educação Infantil, segundo o período

REUNIÃO	ANO	TRABALHOS COM FOCO NOS BEBÊS
32 ^a	2009	Educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente
		Infância: sentidos e significados atribuídos por familiares e educadoras de creche
33 ^a	2010	“Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina
34 ^a	2011	“Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina
		Crianças pequenas como sujeitos de direitos
		Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas
		Os bebês na pesquisa sobre creche e pequena infância
		Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças?

		Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês.
		O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem
		O lugar da creche na Educação Infantil
		A constituição da linguagem e as estratégias comunicativas entre e dos bebês no contexto coletivo da educação infantil
35 ^a	2012	As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras?
36 ^a	2013	A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil
		Constituindo o bebê como um conceito teórico no interior da sociologia da infância
		As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica
37 ^a	2015	
		Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na educação infantil
		Berços, fraldas, mamadeiras, chupetas e sucatas: cultura de creche aqui e lá, ontem e hoje
38 ^a	2017	Onde estão as crianças da carochinha? Investigando a produção de conhecimento de uma creche universitária 28GT8 – 17GT7

Fonte: ANPEd (2018).

Tabela 4 - ANPEd – Produções apresentadas e selecionadas na ANPEd nas reuniões do GT Formação de Professores de Educação Infantil, segundo o período

REUNIÕES NACIONAIS	ANO	TRABALHOS COM FOCO NOS BEBÊS
32 ^a	2009	Professoras na educação infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação.
33 ^a	2010	Página sem funcionamento
34 ^a	2011	-
35 ^a	2012	-
36 ^a	2013	-
37 ^a	2015	-
38 ^a	2017	O lugar da formação de professores de educação infantil em cursos de pedagogia: formação menor para o trabalho com crianças pequenas?

Fonte: ANPEd (2018).

A busca na ANPEd demonstra que também, assim como na EC 1 BDTD, as pesquisas relacionadas à formação contínua de professores de bebês é quase inexistente. Com base nos dados acima, constatamos que as pesquisas que envolvem a temática “bebês” como participantes principais vêm ganhando destaque gradativo na área, porém ao compararmos com o número de pesquisas no campo da pedagogia, esse quantitativo ainda é insignificante.

Conforme Tabela 3 - ANPEd, nos anos de 2011 a 2013, encontramos apenas três trabalhos voltados à formação contínua, algo que nos chama a atenção por se tratar de um grupo de trabalho voltado às discussões próprias dessa temática. Portanto, apenas uma temática que se refere à formação contínua na educação infantil. Embora a pesquisadora Côco (2018) sugira que tanto a formação inicial quanto a contínua deva estar pautada na especificidade da EI, esta aborda aspectos globais desse nível de ensino, não especificando o que é peculiar do cuidar/educar bebês. Nas reuniões que se seguem encontramos mais duas pesquisas, que tratam da docência na EI, a partir da perspectiva das professoras, de Rebolo e Brostolim (2015), e sobre a formação de professores para a EI nos cursos de pedagogia, de Gomes, M. (2017).

A partir dos dados revelados nas EC1 e EC2, percebemos um número significativo de trabalhos com o foco nos bebês, embora o número de publicações sobre a formação de seus professores não tenha acompanhado esse crescimento. Como verificamos na Tabela 1 da EC1 - BDTD, das vinte e cinco produções compreendidas entre 2009 a 2018, que tratam do tema “bebês”, três abordam a temática formação de professores de crianças de zero a três anos de idade. Assim, na EC 2 - ANPEd, no GT7, Educação Infantil - EI, e GT8, formação de professores - FP, nos referidos anos, também não detectamos trabalhos com o tema “Formação contínua de professores de bebês”.

Analisando a Tabela 3 - ANPEd verificamos no GT 7-EI um número expressivo de produções que tratam da temática “bebês”. Esta, gradativamente vem ganhando maior visibilidade, praticamente em quase todas as reuniões anuais. Isso porque consideramos o termo creche contemplando a temática, uma vez que esta instituição destina-se a crianças com esse grupo etário. Já na Tabela 4- ANPEd- GT 8, nas reuniões 34, 35 e 36 nem sequer existem essa temática, mesmo no grupo destinado a essa discussão, algo que nos chama atenção. As duas produções existentes versam sobre a formação de professores de EI de forma geral, não especificando a sua atuação aos bebês. Assim nos anos compreendidos entre 2009 e 2018, das sete reuniões encontramos apenas três fazendo referencia ao trabalho com eles.

Embora a formação continuada para a Educação Infantil no Brasil esteja assegurada na Lei nº 12056/2009 e que muitas ações de formação já sejam ofertadas aos professores da educação Infantil nos municípios brasileiros, uma análise mais profunda dessas formações,

como meio de compreendê-las e conhecê-las, inclusive como subsídios para a idealização de formações contínuas voltadas aos professores que exercem a docência com bebês em seus contextos de atuação que atendam essa faixa, ainda não se faz presente nas ECs, sendo necessário, portanto, ampliarmos nosso olhar acerca das características que a compõem.

Assim, embora saibamos que nas últimas décadas se tem dado uma atenção maior por parte do poder público à formação contínua de professores na educação infantil, visando melhoria da qualidade no sistema educativo, podemos destacar a partir das buscas nas ECs sobre as possíveis causas da baixa expressividade de pesquisas sobre formação contínua de professores de bebês, que poderá está associada ao imaginário coletivo histórico de que para ser professor de crianças bem pequenas as habilidades maternas são suficientes para garantir atendimento a essa faixa etária. Ficou evidente pelas pesquisas que os professores que atuam com bebês se utilizam de conhecimentos de suas vivências com outros bebês que não seus alunos para exercerem sua docência, o que denuncia certo despreparo e falta de acompanhamento aos professores.

Consideramos que este despreparo poderá está associado à falta de conhecimento teórico, falta de momentos para a reflexão no coletivo e uma desvalorização dos conhecimentos e experiências dos docentes que atuam com os bebês possuem e que poderiam ser partilhados entre os pares, em momentos planejados para esse fim.

Estes dados nos levam ao seguinte questionamento: Será que outro fator, que poderá estar relacionado ao número reduzido de pesquisas sobre a formação contínua de professores que atuam com bebês, está relacionado ao imaginário coletivo que ainda permeia na nossa sociedade de que para cuidar de bebês bastam os conhecimentos ligados aos cuidados com alimentação e higiene, sem a necessidade de cientificidade exigida nas práticas voltadas a esse público?

Por fim, ressaltamos que os trabalhos analisados apontam para a emergência de uma formação contínua de professores que valorizem suas experiências e o estabelecimento da relação teoria e prática, da autoformação, da coletividade e das trocas de experiência. Ou seja, é importante que se leve em consideração a especificidade do trabalho com os bebês a fim de contribuir para uma melhor compreensão das dimensões que envolvem o educar e cuidar, resultando assim, na melhoria no atendimento aos bebês e crianças bem pequenas e suas famílias.

Acreditamos ser imprescindível uma formação contínua que leve em consideração elementos, tais como, observação e escuta aos professores, atenção as suas demandas formativas, formações em que se privilegiem momentos coletivos de discussão teoria/prática

para suscitar na equipe o gosto por aprender em companhia, bem como a visibilização de mudanças nas próprias concepções pessoais e profissionais dos docentes (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002), elementos que poderão contribuir para a transformação de práticas cotidianas vivenciadas nas instituições de Educação Infantil.

Os dados analisados a partir dos achados nos intrigam, pois encontramos uma vasta bibliografia sobre formação de professores. No entanto, quando se refere à EI, esse número tende a diminuir, e se compararmos com as produções voltadas à docência com bebês esse número cai consideravelmente.

Ao realizarmos as análises das pesquisas listadas, conseguimos englobá-las em duas categorias, aquelas que têm os bebês como foco principal e aquelas em que seus professores são o centro de interesse. As primeiras evidenciam o potencial dos bebês, sua autonomia, suas relações afetivas e comunicativas entre pares, contrariando a imagem historicamente construída de criança em que tudo lhe falta, vista muito mais como objeto que como pessoa. Já no que se refere à análise do segundo grupo, formação de professores, percebemos que muito ainda precisa ser feito, transformando concepções, práticas e saberes. A nova imagem de crianças e infâncias na perspectiva de seus professores não tem acompanhado o mesmo ritmo e avanços das descobertas acerca da potencialidade dos bebês.

Portanto, esses dados denunciam as lacunas na formação inicial, mesmos nos cursos de pedagogia que já contam com disciplinas voltadas à EI. Rodrigues (2018) nos mostra que falta estudo e reflexão sobre o quê e para quê ser professora de bebês, tanto sua formação inicial quanto contínua.

3 BASE TEÓRICA

Este capítulo sintetiza os fundamentos teóricos que subsidiaram a presente investigação acerca da formação contínua de professores no contexto de um Centro de Educação Infantil, apreendendo a perspectiva de professoras que atuam com bebês na rede municipal de Fortaleza acerca da formação contínua nos seus contextos de trabalho.

Buscamos como referencial teórico um diálogo com os novos conhecimentos produzidos sobre a infância, a criança e os bebês. A especificidade do trabalho docente nesta primeiríssima etapa da Educação Básica justifica as opções teóricas dessa pesquisa.

Propomos inicialmente um diálogo a partir da construção social, histórica e cultural dos conceitos de infância e criança e como os bebês se configuram contemporaneamente nessas novas concepções. A caracterização do trabalho com os bebês também é discutida a partir das especificidades da atuação docente e do papel da coordenação pedagógica na promoção de estratégias formativas que possam ser mobilizadoras da reflexão sobre o trabalho específico com a primeiríssima infância.

Acreditamos, assim, que estes aportes teóricos nos subsidiaram a pensar numa formação contínua no contexto de atuação docente comprometida com as especificidades da docência com os bebês.

3.1 Os bebês: trajetória histórica, novos sentidos

Os conceitos sobre criança e infância ao longo da história da educação infantil se complementam e se reconstróem, conforme o tipo de sociedade e cultura. Por isso uma busca ao passado nos permite um panorama contextualizado de como esses sentimentos foram sendo reformulados de acordo com cada época.

Ao nos reportarmos ao passado nos deparamos com uma diversidade de significados e conceitos sobre as crianças e suas infâncias e estes são estabelecidos pelos aspectos relacionados à cultura, política, economia e também à religião, colaborando assim para a constituição de seus sentimentos. Estes também acabam por alterar-se com o tempo.

Para uma melhor compreensão dos conceitos de infância e criança buscamos fundamentação teórica à luz dos estudos de Philippe Ariès (1981), para descrever sobre criança e infância de forma mais global, Del Priore (1998), que nos remete a aspectos relacionados à educação no Brasil; Kuhlmann Jr. (1999), Kramer (2000), Corazza (2002) e Azevedo (2013), para refazermos esse percurso histórico, a fim de entendermos como as crianças deixam seu

anonimato e ganham status de cidadã histórica e de direitos. Embora saibamos que, muitas vezes, o que está escrito no papel nem sempre se efetiva no real, principalmente no caso da garantia de direitos das crianças, conhecer é libertar. Assim, o primeiro passo para a efetivação de uma militância para concretização dos direitos de todas as crianças desse país passa pelo conhecimento.

É em busca desta compreensão que nos reportamos a Del Priore (1998, p. 8), que já na apresentação de seu livro nos instiga com as seguintes reflexões:

Numa sociedade desigual e marcada por transformações culturais, teremos recepcionado, ao longo do tempo, nossas crianças da mesma forma? Sempre choramos do mesmo jeito a sua perda? O que diferencia as crianças de hoje, daquelas que as antecederam no passado? Por que somos insensíveis às crianças que mendigam nos sinais? Por que as altas taxas de mortalidade infantil, que agora começam a decrescer, pouco nos interessam?

Diante dessas indagações, a autora conclui que “olhar para trás” ajudará a iluminar os caminhos que agora percorremos, entendendo melhor o porquê de certas escolhas feitas por nossa sociedade.

Azevedo (2013) referencia seu estudo sobre a construção do sentimento de infância em Ariés, Corazza, Del Priore, Badinter, Kramer, Kuhlmann Júnior, além de outros autores que se debruçam sobre essa temática. Ao reunir essas pesquisas foi possível traçar um panorama que indica a não existência do objeto discursivo, denominado hoje de infância, nem tampouco da figura social e cultural chamada criança.

A visão de infância, a partir de Platão, atravessa duas linhas de pensamento. A primeira perspectiva, representativa do racionalismo cartesiano, atravessa a pedagogia cristã com Santo Agostinho. Via a infância como um mal necessário, animalesca e primitiva, devendo ser corrigida nas suas tendências selvagens. A segunda linha marca o renascimento e chega às nossas escolas por meio de Rousseau, defendendo que a verdadeira educação consiste no preparo adequado das almas. Assim, Platão, Descarte e Santo Augustinho defendiam que o papel da escola seria de transformar as crianças em homens dotados de linguagem, capazes de pensar e agir racionalmente (AZEVEDO, 2013).

Desse modo, a imagem de criança e infância ultrapassa dois extremos que vão de má, perversa e instintiva a pura, sem perversão, originária. Ou seja, passou-se assim, de uma concepção que via a natureza da criança como ruim e perversa para outra que a entendia como pura e originária. Portanto, surge a necessidade de protegê-la para preservá-la do lado impuro

da vida, iniciando um longo período de enclausuramento, antes de ser solta ao mundo, e a esse processo deu-se o nome de “escolarização” (AZEVEDO, 2013).

Ao se pensar num espaço de proteção das crianças ao mundo das tentações dos adultos chegou-se à “escolarização”. Inicialmente, nesse espaço, as crianças eram todas juntas sem distinção de idades, vindas de longas experiências com as famílias e com os mais velhos. Com o passar do tempo, as configurações de organização vão mudando e as crianças passam a ser separadas por idades. A cada idade, um espaço reservado a elas. Assim, surgem as classes, embora, fora da escola, ainda se presenciassem contextos em que elas estavam juntas independentes da cronologia.

Rocha (1997) afirma que esta orientação às crianças, a partir das “leis naturais” é justificada por uma preocupação em formar na criança o homem de amanhã, vislumbrando a realização de uma sociedade harmoniosa e equilibrada. Segundo a autora, a infância como depositária de esperanças para um futuro melhor, pondo em suas mãos essa responsabilidade, permanece na busca de preservação da natureza infantil e disciplinação.

Percebemos, a partir dos autores supracitados, que a visão de criança historicamente construída, a partir de sua natureza, é também polarizada, ora vista como inocente, ora vista como má. Isso repercute numa pedagogia em que prevalece na ação do educador, seja de inculcar regras, na transmissão de modelos e disciplina, seja em que sua função deveria guiar-se pelos interesses e necessidades infantis.

Sobre o sentimento de afeição, Azevedo (2013), referenciada em Ariés (1981), destaca que este autor parte de uma pesquisa sobre os hábitos, a vida e os costumes da sociedade antiga e medieval para comprovar que o sentimento de infância surge no final do século XVII e que esse fato é consequência do aparecimento da escola e da organização familiar. Desse modo, vai se construindo uma valorização do sentimento de afeição para com a criança. Com isso ela passa a ser vista como extensão do sentimento de amor entre os cônjuges.

A autora afirma, ainda, que a noção de infância é uma invenção dos tempos modernos, surgindo uma caracterização da criança, que demarca um tratamento especial para esse ser, em que resultou na

- assimilação da criança ao anjo;
- a diferenciação do vestuário;
- a restrição ao espaço de convívio e, com isso as relações, o vocabulário, as brincadeiras;
- a diferenciação na literatura. Alguns livros começam a ser proibidos para crianças ao mesmo tempo em que se começa a produzir outros para elas [...] de forte conteúdo disciplinador (AZEVEDO, 2013, p. 40).

Para Kramer e Horta (1982), a ideia de infância está carregada de significações ideológicas que adquirem maior especificidade ao se ligarem às ideias de tempo e de origem, e à ambiguidade da ideia de natureza. Este estudo da imagem da criança no pensamento pedagógico comum permite, desde já, esboçar as direções principais da utilização ideológica da ideia de infância.

Sobre essa ideia de criança elaborada socialmente, e sobre a expectativa que se impõe a ela, as autoras destacam que

O adulto elabora uma imagem da criança como um ser contraditório, fraco, inacabado, imperfeito e desprovido de tudo e atribui estas características à própria "natureza infantil". Mas esta ideia de natureza está apenas dissimulando as relações da criança com o adulto e com a realidade social. Na realidade, estas características presentes na imagem que o adulto apresenta da criança e que ele atribui à "natureza da criança", são a expressão das relações entre a criança e o adulto em um quadro social determinado. A imagem da criança no pensamento pedagógico comum é a imagem elaborada por um adulto e uma sociedade que se projetam na criança, de uma criança que procura identificar-se ao modelo criado por esta projeção. Esta imagem visa apenas dissimular ideologicamente determinadas formas de relacionamento que o adulto e a sociedade estabelecem com a criança (KRAMER; HORTA, 1982, p. 26).

Para Kramer e Horta (1982) não é apenas a dimensão social da relação da criança com o adulto que é dissimulada ideologicamente pelo pensamento pedagógico comum, mas também o conjunto das relações entre a criança e a sociedade.

Assim, percebe-se que as significações socialmente dadas às crianças e às infâncias estabelecem uma forma de relacionar-se com elas, por meio de práticas e ações que se materializam no atendimento organizacional voltado a elas.

Dessa forma, as primeiras instituições que surgiram para o atendimento sistemático às crianças datam da segunda metade do século XVIII e século XIX na Europa. Nasceram, então, da Revolução Industrial a “Escola Infantil” ou “Jardim de infância”. Seguindo o exemplo, outros países também deram início ao processo de criação de suas instituições. Essas instituições surgiram com objetivos assistencialistas, sendo caracterizadas de jardins da infância; as concepções de criança eram românticas, de um ser puro e frágil que precisaria dos cuidados e proteção de um adulto (AZEVEDO, 2013).

Ainda de acordo com a autora, tendências pedagógicas românticas, cognitivas e críticas para o trabalho com a Educação Infantil se espalharam por todas as épocas. A manifestação dessas tendências na prática docente foi influenciada pelas modificações políticas e repercutiram, inclusive, na formação dos professores brasileiros. Assim, para cada uma dessas tendências, uma postura pedagógica diferente era exigida do docente. Azevedo (2013) ressalta

que essas tendências foram se construindo apoiadas nas mudanças de concepção de criança, não significando o desaparecimento de uma em detrimento da outra.

No Brasil, a construção do sentimento de infância, quando da colonização do país, é marcada inicialmente pelo abandono dos bebês, venda de crianças filhas de pais escravos, violência, trabalho escravo, ações que perduraram por mais de três séculos no país. No entanto, em contraposição ao autoritarismo imposto pelos adultos às crianças, surge também uma história de amor materno e paterno, de afeto e de humanidade para com as crianças, afirma Del Priore (1998).

Nessa mesma perspectiva, Azevedo (2013) afirma que a história do atendimento à infância no Brasil é marcada por tendências diferenciadas em função das concepções de infância que orientavam esse atendimento. Assim, estabelece três grandes momentos do atendimento às crianças das classes sociais desfavorecidas, os quais são, em primeiro plano, o atendimento à criança brasileira desde o descobrimento até a fase de 1930, quando se inicia a fase de valorização da infância e o reconhecimento da necessidade de atendê-la; em segundo, de 1930 a 1980, quando se concretizam trabalhos de assistência social e educacional à infância, tendo em vista, principalmente, o “desenvolvimento nacional”; e, por fim, de 1980 até a atualidade, evidenciando alguns importantes fatos/eventos, deste período em relação à Educação Infantil.

Percebemos, portanto, que a história do sentimento de infância e criança no Brasil, e de seu atendimento institucionalizado, está vinculada à concepção que determinada sociedade tinha em cada momento histórico. Assim, conforme as sociedades se transformam política e socialmente, também mudamos nossa forma de pensar e, de modo especial, de conceber as crianças, as infâncias, os bebês, enfim a Educação Infantil. O atendimento nas instituições de educação, também se dá mediante as concepções que se vão construindo.

Dessa forma, segundo Barbosa (2009), foi se configurando um atendimento à primeira infância de acordo com a ideia assistencialista. Assim, as propostas para os bebês e as crianças bem pequenas eram vistas apenas como necessidades para órfãos ou crianças em situação de risco.

Por meio das lutas pelo direito à educação é que se foram configurando e garantindo o acesso à educação institucionalizada e de qualidade cada vez mais cedo às crianças. Assim, os bebês e crianças bem pequenas passam a frequentar cada vez mais cedo os espaços de convívio coletivo institucionalizado.

Portanto, as demandas por creches e pré-escolas vêm se ampliando, na medida em que o preconceito a essas instituições também vai se transformando, é o que afirma Barbosa

(2009). As creches deixam de serem vistas como espaço apenas de armazenamento dessas crianças e, graças aos novos estudos, pesquisas e reflexões sociológicas, vêm se demonstrando o quanto as experiências dessas crianças em espaços coletivos de interação trazem benefícios, desde que planejadas e bem pensadas.

Os avanços científicos, e as pesquisas na área da educação, tais como o de Fochi (2013), Bondioli (1998), Ramos (2006, 2010), Barbosa (2009), Vygotsky (1994), Wallon (2007), têm demonstrando a importância das interações sociais para o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas. Assim, os estudos acerca da vida coletiva das crianças têm crescido consideravelmente nos levando a refletir sobre que espaços podem ser mais bem organizados, a fim de favorecer o seu desenvolvimento.

Para Barbosa (2009), os conhecimentos científicos sobre os recém-nascidos e suas potencialidades vêm se atualizando no sentido de tirá-los do lugar de seres incapazes, demonstrando o quanto são capazes, contribuindo, assim, para os seus processos de aprendizagem.

Ramos (2012) destaca que, ao lado das conquistas políticas que respaldam a Educação Infantil, novos conhecimentos confirmam que embora os bebês não tenham ainda consolidado a linguagem oral, eles estabelecem relações ricas e variadas interações com seus pares, mostrando-se sensível às diversas manifestações afetivas do ambiente cultural no qual se inserem. Os bebês compartilham atenção e emoções por meio de expressões fisionômicas, gestuais, vocais, posturais e rítmicas, traduzindo sua comunicação e suas disposições internas para o encontro social.

O trabalho de Ramos (2012) tem demonstrado que os bebês têm uma enorme competência sociocomunicativa, tornando-se parceiros dinâmicos nos processos comunicativos. Portanto, apesar de não ter estruturado a fala, a criança expressa seus interesses e motivações através de seus recursos motores, vocais, de expressividade de sua fisionomia e de seus movimentos e nas diversas informações que ela captura na relação que estabelece com o seu parceiro.

Esses, e outros estudos aqui não apontados sobre as competências dos bebês, como os de Bondioli (1998); Fochi (2013, 2015); Ramos (2006, 2010); Falk (2016) e Malaguzzi (1999) rompem completamente com o paradigma de criança dependente do adulto, que não estabelece relações com o outro que, por falta da linguagem verbal, não há comunicação, e tantas outras descobertas que demonstram o quanto os bebês são potentes em sua relação com o outro e com o mundo.

Fochi (2015) nos mostra a potencialidade dos bebês nos contextos de vida coletiva, evidenciando a forma como eles se encontram, se comunicam através do olhar, do toque, do corpo, da exploração, das descobertas de si, do outro e do entorno. Ações desenvolvidas por essas crianças que durante muito tempo foram vistas pelos adultos como impossíveis de serem realizadas nos revelam agora outra imagem de criança.

Como afirma o autor, uma nova percepção de bebês faz surgir também uma nova visão de educador, um educador que permite e não cerceia; que potencializa e não molda; que interage, se relaciona, no sentido mais profundo do termo; que, ao relacionar-se sente, vive e se regozija com cada descoberta das crianças. O autor nos fala que sua intenção de pesquisa é tornar visíveis as ações dos bebês, mas, na nossa interpretação acabam por tornar visíveis, também as ações dos professores que atuam com essas crianças. A nosso ver, a potencialidade dos bebês nasce também de um adulto que acreditou, permitiu e interviu, de forma planejada, pensada e refletida sobre a ação de educar cuidar e cuidar e educar destes pequenos seres.

Segundo Barbosa (2009), as características dos bebês exigem que o dia a dia seja muito bem planejado, com espaços pedagógicos criados e preparados especialmente para eles, materiais disponibilizados e selecionados, bem como desafiadores, a fim de que possam contribuir para seu desenvolvimento. Para Tardos e Feder (2011), as condições que as rodeiam determinam as possibilidades de realizar essas experiências em que competências poderão ser desenvolvidas. Entendemos que a docência na EI é complexa e desafiante, com especificidades próprias que a tornam um trabalho diferente dos demais docentes de outros níveis educacionais. No entanto, na própria EI, o trabalho com os bebês exige saberes bem mais específicos, como os que mencionaremos adiante.

No bojo desses saberes está o desenvolvimento de práticas, garantidas por meio de um currículo integrado e indissociável das ações de educar e cuidar. Portanto, julgamos necessária a clareza do que cabe a cada uma dessas ações para a docência, com o intuito de desconstruir práticas equivocadas e oportunizar experiências em que os bebês sejam protagonistas de sua aprendizagem.

Desse modo, defendemos a importância de se oportunizar experiências em que os bebês sejam respeitados como pessoas ativas, criativas e, portanto, seres potentes e competentes. Diante disso, é preciso que os educadores tenham clareza das ações de integralidade entre o educar e cuidar que serão desenvolvidas junto aos bebês. É sobre este aspecto que iremos discutir na próxima a seguir.

3.2 “Naquela hora, o que ele queria mesmo era carinho...”- as singularidades do educar e cuidar de bebês na Educação Infantil

O título deste excerto foi uma reflexão feita por uma professora iniciante de uma turma de bebês, no momento de atuação com este agrupamento, no período de inserção dessas crianças no CEI. De acordo com o relato da professora, era início de ano e, para receber as crianças, a professora havia feito um lindo plano de aula para ser efetivado com elas naquele momento. Porém, tamanha foi sua frustração ao se deparar com muitos bebês chorando, querendo o seu colo, acalento e aconchego. Pensou também na execução do seu planejamento, a roda de história, de conversa, tudo por água abaixo.

Diante daquela situação, a professora relatou que muitos foram os sentimentos e emoções que lhe invadiram e afirmou que decisões rápidas tiveram que ser tomadas. Portanto, essa situação a levou a pensar que aquele seria um momento de, primeiramente, estreitar relações de confiança entre ela e os bebês, pois sendo um adulto totalmente estranho aos bebês, uma vez que era o primeiro contato entre ambos e que permaneceriam juntos o dia e o ano inteiro, seria necessário estabelecer laços de confiança. Foi nesse momento de muito choro e emoções que ela pensou: Não estariam os bebês, naquele momento inicial, necessitando muito mais de cuidado? Foi então que resolveu abandonar o seu planejamento para acolher as crianças.

Parece haver nesta sensível reflexão da professora que, lindamente, percebeu a maior necessidade daqueles bebês, uma sutileza quase imperceptível em sua fala, certa dicotomia nesta relação entre cuidar e educar; como se considerasse que, ao atender a criança no seu sentimento de insegurança, medo, desconforto por algo que estivesse provocando aquele choro, não estivesse em sua ação promovendo a integração dessas duas dimensões.

Trazer à tona esta situação tem como propósito nos levar a reflexão sobre como a relação educar e cuidar de bebês e crianças pequenas em creches e CEIs vem se constituindo de forma a garantir os direitos das crianças de viver experiências que potencializem seu desenvolvimento, de forma integral, pleno e feliz.

Para tanto, se faz necessário retomarmos os aspectos legais que ao longo da história referendam um currículo para Educação Infantil, em que as ações de cuidar e educar sejam verdadeiramente indissociáveis. Abordamos aqui sobre a legislação após a Constituição Federal de 1998, por esta ter sido um marco para a EI no Brasil, uma vez que reconheceu o direito da criança pequena o acesso à educação em creche e pré-escolas (CERISARA, 1999). Portanto, trataremos uma análise dos documentos após a Constituição de 1998, a fim de entendermos como

os aspectos da educação e do cuidado de bebês são garantidos em tais documentos que respaldam a EI, bem como a reflexão sobre educar e cuidar de bebês no CEI.

Cerisara (1999) afirma que durante as últimas décadas foi possível observar que os trabalhos desenvolvidos em creches e pré-escolas seguiam duas linhas de ação: uma assistencialista, as quais eram dadas um caráter não educativo; e outra educativa, “supostamente” em que o trabalho realizado assemelhava-se às práticas do ensino fundamental. Esta dicotomização acabou por gerar também uma diferenciação no atendimento a quem se destinavam essas ações. Aos pobres caberia um viés mais assistencialista, através de um modelo hospitalar/familiar; e aos afortunados, uma educação escolarizante, bem como a desvalorização de uma em detrimento da outra.

A partir do movimento de luta de diversos segmentos da sociedade civil organizada, tais como representantes de órgãos públicos, movimentos em torno da criança, adolescente e mulheres pelo direito à educação pública e de qualidade a todas as crianças, independentes de cor, raça e religião; portanto, um movimento historicamente construído, levou a um avanço no debate acerca das necessidades dessas instituições de caráter educativo, as quais deveriam ser distintas do espaço escolar (no sentido das práticas semelhantes ao ensino fundamental, sem respeito às diversidades das crianças), familiar (mas, no sentido de complementar) e hospitalar (CERISARA, 1999).

Dessa forma, os avanços na garantia por direitos não se deu sem entraves de concepções, de ações. Arelado a esse movimento, alguns dispositivos legais foram importantes para outorgar o reconhecimento e a efetivação dos direitos das crianças, dentre eles estão a Constituição Brasileira de 1988, assegurando o direito da criança pequena à educação e dever do Estado; o *Estatuto da Criança e Adolescente* (ECA) de 1990, que traz como contribuição significativa a definição de um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância. O ECA também teve forte influência sobre a *Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN), promulgada em 1996. A nova Lei trouxe como contribuição mais importante para a Educação Infantil o seu reconhecimento como primeira etapa da educação básica, estabelecendo forma de atendimento e avaliação (AZEVEDO, 2013).

Contudo, sobre a LDBEN, Azevedo (2013) ressalta alguns percalços, como por exemplo: embora a lei faça uso do termo “Educação Infantil”, remetendo-se a ideia de integração das crianças, esta apresenta novamente uma estrutura pedagógica fragmentada quando estabelece o atendimento em creches para crianças de até três anos e pré-escola para as de quatro e cinco anos. Para a autora, isto significa retroceder a um momento anterior à Constituição de 1988, quando se avançou na discussão sobre a EI em relação à separação das

crianças em creches e pré-escolas. Para Azevedo (2013), tal divisão estimula práticas antigas de fragmentar o educar e cuidar.

De acordo com Azevedo (2013), após a promulgação da nova Lei, o MEC lança nova publicação referente à Educação Infantil, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI), em 1998, que integra a série *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN). Tal documento deveria orientar o trabalho dos professores dessa faixa etária. Ao RCNEI couberam muitas críticas. Alegava-se que este documento apresentava forma e conteúdos contraditórios e confusos teoricamente, bem como várias concepções de criança equivocadas e simplificadas, sem um aprofundamento, ao longo de todo o documento, sem uma correlação entre as concepções teóricas e o conteúdo expresso na referida proposta.

Uma série de outros dispositivos legais como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI), de 17 de dezembro de 1998, também passaram a orientar a organização das instituições de EI. Tais Diretrizes expressavam uma concepção de EI em que educar e cuidar de crianças de zero a seis anos deveria estar associada ao tipo de sociedade a qual se destinaria essa educação. Também expressavam as práticas para o alcance de tal objetivo. No entanto, as Diretrizes reforçavam ainda a utilização da RCNEI para a orientação das práticas docentes. Enfatizava, ainda, que as instituições escolares, ao elaborarem suas propostas curriculares, deveriam ter o cuidado de não anteciparem rotinas e procedimentos do ensino fundamental (AZEVEDO, 2013).

No cenário brasileiro, nos últimos trinta anos, presenciamos a promulgação de uma série de dispositivos legais em que as concepções de criança e infância foram tomando forma e se constituindo de maneira a considerarem os bebês e crianças bem pequenas como sujeitos históricos e de direitos. Vale ressaltar que até chegar a essa concepção um grande movimento de luta dos movimentos sociais, fóruns de EI, bem como os avanços nos conhecimentos acumulados da área garantiram esse novo olhar aos bebês e crianças bem pequenas. Portanto, a legislação tem expressado essas transformações. Dessa forma, foi necessária uma revisão e atualização da DCNEI (1998), resultando, dez anos depois, nas novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009b). Cruz (2013) descreve sobre o processo em que resultou tal dispositivo:

[...] foi desencadeado um processo amplo e participativo, iniciado pelo estabelecimento de um convênio de cooperação técnica entre a Coordenadoria de Educação Infantil do MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o qual originou um grande movimento nacional de estudos e debates sobre o currículo da Educação Infantil. Um dos documentos produzidos nesse processo, “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações

curriculares” (MEC/SEB, 2009a) serviu de base para a elaboração de “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica” (MEC/SEB, 2009). Um texto-síntese dos pontos básicos foi discutido em audiências públicas promovidas pela Câmara de Educação Básica do CNE nas cidades de São Luís, Brasília e São Paulo. Além disso, um grande número de entidades, universidades, fóruns estaduais de educação infantil, profissionais e pesquisadores da área participaram de debates sobre a proposta inicial e puderam contribuir para a elaboração final deste documento (CRUZ, 2013, p. 12).

Cruz (2013, p. 14) também destaca a definição de criança trazida neste documento e como nele é vista a função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil, expressa da seguinte forma:

A definição de criança contida neste artigo parte da ideia de que ela é o centro do planejamento curricular. Estando nessa posição, é decisivo que seja considerada em todas as suas especificidades, pois só assim o planejamento (como também a avaliação) da prática pedagógica ganha sentido e pode ser adequado. Além de reafirmar a condição da criança como sujeito histórico e de direitos, é ressaltado que ela constrói a sua identidade pessoal e coletiva através das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia.

As DCNEI (BRASIL, 1999b) concebem a criança como um ser total, completo e indivisível. Sendo assim, determinam que as instituições de Educação Infantil, ao elaborarem suas propostas pedagógicas, devem “promover práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível” (BRASIL, 1999).

Portanto, acreditamos que tal definição assume uma visão de criança potente, que interage, comunica e expressa desejos, sentimentos, cria, inventa, afeta e é afetada por aqueles que a cercam. Daí a importância das primeiras relações estabelecidas com elas, pois a forma como o adulto apresenta o mundo aos bebês tem grande relevância para as significações que estes farão do mesmo.

Sobre o educar e cuidar, referida lei em seu artigo 7º, inciso II, determina que a Educação Infantil deve “[...] assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” DCNEI (BRASIL, 2009b).

De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009b), as práticas desenvolvidas nas instituições de educação infantil devem contemplar de forma integrada as ações de cuidar e educar expressas através de uma proposta pedagógica que assegure os eixos norteadores da EI, que são as interações e brincadeiras, bem como os princípios políticos, éticos e estéticos.

Contudo, apesar desses dispositivos representarem alguns avanços quanto às concepções de criança, infância e de EI, e de reconhecerem a especificidade dessa faixa etária,

esses dispositivos não especificam um currículo para os bebês, conforme é ressaltado no trabalho de Carneiro (2017) da seguinte forma:

As DCNEI (BRASIL, 2009b) não trazem nenhuma referência a respeito do tema “currículo para bebês”, apesar de no Parecer CNE/CEB 20/2009 (BRASIL, 2009g), documento que antecede a publicação das DCNEI (BRASIL, 2009b), serem feitas algumas menções acerca da singularidade da educação e cuidado das crianças de zero a três anos de idade, inclusive, expressando certa preocupação com a educação das crianças dessa faixa etária, notadamente, ao afirmar que “tem se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches” (CARNEIRO, 2017, p. 42).

Como assevera Carneiro (2017), apesar de orientarem a elaboração das práticas pedagógicas para as creches e pré-escolas, as DCNEI (BRASIL, 2009b) não especificam as idades que compõem esse universo, deixando essa organização a cargo das instituições, não privilegiando as peculiaridades do trabalho com os bebês em creches. E aponta que ambas as *Diretrizes para Educação Infantil* (DCNEI), de 1998 e 2009, não mencionam o termo bebê nenhuma vez. No entanto, Carneiro (2017) afirma que o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, documento que o precede, por sua vez, menciona o vocábulo bebê, embora o faça apenas três vezes.

Portanto, acreditamos que, no tocante ao trabalho específico com os bebês, impõem-se grandes desafios, sejam eles de concepção, atuação, formação inicial e contínua e legislação. Contudo, apesar desse cenário de provocação, a luta para dar visibilidade aos bebês vem crescendo através das pesquisas acadêmicas na área educacional. Compreendemos que o documento publicado pelo MEC *Práticas Cotidianas na Educação Infantil*, lançado em 2009, traz grandes contribuições para a ressignificação do trabalho voltado aos bebês, à medida que faz uma reflexão acerca das práticas desenvolvidas com essa faixa etária, bem como a reflexão da formação de professores para o exercício dessa docência, principalmente no desenvolvimento de um currículo no qual o educar e o cuidar sejam indissociáveis.

O documento possibilita compreender o binômio educar e cuidar numa perspectiva de direitos dos bebês, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas em uma perspectiva mais ampla dos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se (BRASIL, 2009a).

Assim, de acordo com referido documento, educar e cuidar de bebês significa:

Em primeiro lugar, o ato de cuidar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e

inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas 68 conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo. E, finalmente, o ato de educar nega propostas educacionais, que optam por estabelecer currículos prontos e estereotipados, visando apenas resultados acadêmicos, que dificilmente conseguem atender a especificidade dos bebês e das crianças bem pequenas como sujeitos sociais, históricos e culturais, que têm direito à educação e ao bem estar (BRASIL, 2009a, p. 69).

Corroborando com essa ideia das relações entre educar e cuidar, Kuhlmann Jr. (1999) pergunta sobre o que é ser educacional, demonstrando que equívocos foram constituídos na nossa história. E assevera que “educacional” não pode reduzir-se a um trabalho focado no desenvolvimento de aprendizagens específicas, ou na antecipação de conteúdos e metodologias do ensino fundamental, geralmente centrado na transmissão, na tutela do movimento da criança e no conhecimento legitimado.

De acordo com a história da EI no Brasil, percebemos que a forma como o atendimento às crianças foi se constituindo historicamente acabou por gerar ideias no imaginário adulto, principalmente nos professores, concepções equivocadas sobre o que seja cuidar e educar bebês. Assim, costumou-se menosprezar momentos de cuidado com a saúde e bem estar dessas crianças, estabelecendo nas instituições educativas uma fragmentação no trabalho oferecido a elas. Ao educar, caberiam às mesmas práticas desenvolvidas no ensino fundamental, tais como as várias horas em que os bebês permanecem por longos tempos a espera da próxima atividade, realização de tarefinhas escolares para pintar, colar ou andar com os bebês enfileirados e cercados por um elástico.

Barbosa (2009) assevera que há uma especificidade na pedagogia voltada aos bebês, na qual consistem como centralidade as interações e as brincadeiras, que devem ser propiciadas através de um currículo que faça parte de seu cotidiano as práticas sociais, a partir de experiências vividas principalmente com o corpo, por meio das brincadeiras e das relações estabelecidas com seus coetâneos e com os adultos profissionais da instituição de EI. Essas experiências permitirão que, mais tarde, os bebês sistematizem os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

Sobre essa pedagogia, com peculiaridades no atendimento aos bebês, Barbosa (2010, p. 6) destaca:

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.

Assim, de acordo com Barbosa (2010), o cotidiano na sala de referência com bebês se constrói através de atos de cuidado e educação.

Guimarães (2008) declara sobre as ações de cuidado que, para atender as necessidades do outro como ser em sua singularidade, é necessário uma sensível interação entre quem cuida e quem é cuidado, ou seja, o estabelecimento de vínculos. As interações constantes e os vínculos estabelecidos entre as crianças do berçário e os educadores são de caráter afetivo.

Corroborando com esse pensamento, Barbosa (2009) afirma que educar bebês implica em colocar-se à disposição das crianças, tanto física como emocionalmente, e destaca que esta é uma postura que exige do profissional que lida com os bebês, responsabilidade e comprometimento.

Portanto, educar e cuidar de bebês são missões complexas, que requer dos docentes que atuam com eles, saberes específicos, tais como: assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento das crianças e suas necessidades infantis, pela vulnerabilidade das crianças e pelos aspectos éticos que o envolvem, assim como as relações partilhadas com a família, a centralidade na socialização e a natureza integrada do currículo (KATZ; GOLFFIN, 1990, *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002). Assim, as peculiaridades desse trabalho configura uma identidade própria aos docentes que atuam com bebês. Retomando o início desta subseção sobre a atitude da professora que precisou fazer escolhas diante da realidade docente com bebês, Portugal (2009) assevera que, ao educador de crianças pequenas, é necessário o desenvolvimento das dimensões pessoais como a empatia, intuição e autenticidade.

Para Laeveres (1998, *apud* Portugal 2009) as dimensões acima são cruciais para o desenvolvimento profissional de professores que trabalham com bebês, permitindo a evolução de uma perspectiva técnica, na qual o professor centra-se em si mesmo e no outro, no caso o bebê. Portanto, o trabalho com bebês e crianças pequenas requer ainda competências como sensibilidade e responsabilidade que, nas palavras de Portugal (2009) significa:

Um educador acederá ao significado e motivações da criança, quando for capaz de estabelecer contacto com a criança, ganhar a sua confiança, fazendo com que esta queira partilhar os seus sentimentos, experiências e opiniões. É tarefa do educador estimular e envolver as crianças nas actividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, o que é que é realmente importante para elas, quais as suas motivações, que sentido dão às actividades. A sensibilidade do adulto implica o reconhecimento dos “sinais” que a criança emite devendo ser capaz de “ler” a expressão da criança, compreender a sua implicação nas actividades, perceber o significado dos seus actos e que questões é que se lhe levantam. É igualmente tarefa

do educador, o estabelecimento de uma relação afectuosa com a criança, experienciando esta o apoio e disponibilidade do adulto. A sensibilidade necessita de ser complementada com responsividade, isto é, o educador comunica a sua atenção, respeito e compreensão da experiência da criança, tornando claro que está disponível para apoiar a criança (PORTUGAL, 2009, p. 13).

Acreditamos, assim, que a postura profissional, a partir da apropriação da concepção de criança ativa, competente, curiosa, questionadora, com desejos, imaginação e fantasias próprios, pode significar uma mudança radical na prática pedagógica, no currículo construído e praticado e que requer, portanto, uma formação contínua que assegure ao professor a reflexão como ponto de partida para a transformação das práticas voltadas aos bebês e crianças bem pequenas, nas quais eles não sejam apenas o centro, mas o Ponto de Partida, o Centro e o Fim (GAMBOA, 2011, p. 52). Nessa direção, “É preciso, portanto, qualificar o sentido do termo cuidado, entendendo que é uma função fundamental na creche, é uma perspectiva importante” (GUIMARÃES, 2008, p. 45). Como afirma ainda a própria autora, o binômio educar e cuidar na creche/CEI “[...] demanda formas de relacionamento com as crianças e com as famílias que desafiam a tradição escolar, o que por sua vez, caracteriza o trabalho nessas instâncias educativas” (p. 42). Portanto, requerem também uma forma própria e específica de formação contínua que possa favorecer a reflexão da especificidade do educar e cuidar de bebês em espaços de vida coletivos. E é sobre isso que discutiremos a seguir.

3.3 A formação contínua de professores que atuam com bebês no contexto do Centro de Educação Infantil

Iniciamos nossa reflexão sobre a importância dos contextos de trabalho para o desenvolvimento profissional dos professores que neles atuam, pois é na instituição escolar que o professor aprende sua profissão (CANÁRIO, 1998, p. 9).

A perspectiva que vê a escola como um locus fértil para o desenvolvimento do professorado advém de um movimento que teve início na década de 1970, na Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos (OCDE). Essa organização foi pensada para responder sobre a ineficácia da formação de professores, tanto inicial quanto a formação contínua, principalmente esta última, por não levar em consideração as situações e problemas dos contextos vividos pelos docentes (ALMEIDA, 2013, p. 11).

O movimento OCDE concebe a escola como uma unidade de mudança e desenvolvimento profissional dos professores, acreditando que a prática reflexiva é efetiva para as mudanças das ações pedagógicas, conforme considera Garcia (1999).

Para compreendermos melhor o sentido dado ao termo “desenvolvimento profissional”, iremos descrever cada um dos termos que o compõem. Assim, o conceito de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade, superando a justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores, ao mesmo tempo em que pressupõe uma valorização de seu caráter contextual, organizacional, orientado para a mudança. Esta abordagem supera, ainda, o caráter individualista das atividades de aperfeiçoamento de professores. Desse modo, desenvolvimentos pessoal e profissional ocorrem no contexto do desenvolvimento de atuação do professor (GARCIA, 1999).

Ainda sobre o lócus do desenvolvimento profissional dos professores, é importante destacar que, ao falar de formação centrada na escola, autores como Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002), Garcia (1999), Sousa e Placco (2013) afirmam que esta não se limita ao espaço físico da instituição, podendo acontecer inclusive fora dela. Contudo, denominar a formação centrada na escola quer dizer que a formação parte de suas demandas contextuais.

Assim, considerando que a escola não é um lugar neutro, Sousa e Placco (2013) afirmam que sua complexidade deriva de suas práticas, das relações que os profissionais e as crianças estabelecem entre si, das relações com a Secretaria de Educação, com os sistemas de ensino, com as políticas públicas, com a literatura, com as famílias e com a comunidade. Portanto, a escola sofre influências de muitos aspectos que estão fora dela e que precisam ser consideradas nos processos de formação. Os autores destacam que

Esta acepção implica tomar a escola como geradora das demandas da formação e alvo das ações formadoras. Isto porque estão contidas na escola, ideias, ações, formas de organizações de práticas, que ultrapassam seus muros - há uma porosidade de dentro para fora e de fora para dentro, caracterizando um movimento dialético permanente, em que algumas ações e alguns acontecimentos adquirem maior ou menor visibilidade, sem anular, no entanto, outras possibilidades e impossibilidades, que por sua vez, produzem essas mesmas ações em evidências. (SOUSA; PLACCO, 2013, p. 26).

Desse modo, a escola passa a ganhar visibilidade, a partir de uma concepção que a vê inserida em um contexto mais amplo, situada histórica e socialmente, refletindo em marcos legais que lhes conferem um estatuto, tal como um espaço possível de transformação.

A escola como foco das políticas educacionais, principalmente aqui no Brasil, ganha força a partir da década de 1990. De acordo com Vieira e Albuquerque (2000), um primeiro momento para entender a emergência da escola no debate da política educacional é o Seminário sobre Qualidade, Eficiência e Equidade na Educação Básica, promovido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), realizado em novembro de 1991. A partir

daí, inúmeros eventos com o foco centrado na gestão escolar passam a fazer parte das agendas nacionais e internacionais, dentre eles, o Plano Nacional de Educação para Todos, em 1993, e a Conferência Nacional de Educação para Todos, em 1994. Desde então, o Brasil tem passado por transformações na área educacional, advindas de legislações que tem impactado significativamente na EI, como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996.

Ao nos debruçarmos sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 pudemos perceber que referida Lei aborda dois pontos fundamentais que merecem destaque para a discussão desse trabalho, no tocante ao lócus da formação contínua e as atividades que nela poderão ser desenvolvidas, expressos nos seguintes artigos:

Artigo 62. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós graduação. (Incluindo pela Lei n. 12.796, de 2013).

Artigo 67. Os sistemas de ensino promoveram a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho.

Notamos que os referidos artigos reforçam a ideia de que a formação contínua dos professores poderá ocorrer também no contexto de trabalho profissional, assegurando como parte integrante de sua valorização, atividades que complementem esses momentos como estudos e planejamento no horário de exercício docente.

Assim, as reformas educacionais no Brasil passam a ser efetivadas a partir da *Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - LDBEN 9394/96. Talvez uma das mais significativas esteja relacionada ao campo da formação de professores, seguindo uma tendência internacional de universalização da formação de professores, considera Cruz (1996).

A LDBEN 9394/96 assinala que a formação de professores de todos os níveis, seria realizada em nível superior, admitindo-se a formação em nível médio para professores das séries iniciais e da educação infantil. Preconiza, ainda, que após a década da educação, dezembro de 2007, somente seria admitido professores formados em nível superior. A mesma legislação ressalta ainda a capacitação em serviço como uma tendência àquela determinação.

Com relação à formação continuada, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a

Educação Básica, em seu inciso 5º, dispõe como um dos princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

X - A compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirada nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica.

É importante ressaltar que há um consenso entre os autores que tratam da EI, os quais afirmam que a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* é caracterizada como um dos documentos mais importantes no processo de ascensão da EI, atestando que esta é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, social e intelectual, complementando que a EI deve ser oferecida em creches e pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos de idade (ZUMPARNO; ALMEIDA, 2012).

Ao realizarmos um apanhado bibliográfico dos documentos que regem a EI à luz dos autores como Azevedo (2013), Zumpano e Almeida (2012), percebemos a existência de outros documentos importantes que também tiveram contribuições naquele contexto histórico, tais como a elaboração dos *Referenciais Curriculares para a Educação Infantil* (RCNEI) em 1998, que integram os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e tinham como finalidade auxiliar os profissionais da EI nas creches e pré-escolas, na construção e desenvolvimento de um currículo que atendesse as necessidades das crianças pequenas. Também merece destaque a instituição das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, de 2009, que passou a nortear a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas das instituições de EI.

Desse modo, tais documentos acabaram por repercutir transformações que impactaram a EI. Segundo Zumpano e Almeida (2012), estes se centravam no reconhecimento da importância da identidade da criança, sua família, de professores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais desse nível de ensino. Portanto, as propostas pedagógicas deveriam estar articuladas a essas particularidades.

Entendemos, portanto, que a partir desse contexto de transformações social e de dispositivo legal, também são exigidas novas competências profissionais daqueles que são os maiores responsáveis pela ação educativa na escola, os professores. Dessa forma, a formação docente, desde então, passa a ser vista como relevante passo para atender as necessidades de uma qualificação profissional que conheça as especificidades da EI e de seus contextos. A

formação, então, é entendida não como a tábua de salvação para todos os males da educação, mas como uma possibilidade, a partir do desenvolvimento profissional do professor e de toda a organização institucional, de prestar um atendimento equitativo e de qualidade a todas as crianças e suas famílias.

Dessa forma, apesar de vislumbrarmos um contexto em que se configuram dispositivos legais assegurando os direitos das crianças enquanto cidadãs, e das recentes pesquisas na área da filosofia, história, pedagogia, sociologia e antropologia, as quais vêm defendendo a EI como um espaço de desenvolvimento de uma pedagogia própria, dando-lhe novos sentidos, ainda presenciamos muitos desafios que se impõem às instituições de Educação Infantil, por vezes complexos, tais como: falta de espaços adequados, falta de material, recursos que não chegam a tempo hábil, sem contar muitas vezes com o despreparo dos profissionais, não sempre por culpa deles, mas por uma graduação que não lhe conferiu conhecimentos suficientes sobre as questões específicas da EI. Atrelado a este cenário, as pesquisas como as de Leite (2013) e Chaves (2015) têm demonstrado que as formações contínuas também deixam a desejar em muitos aspectos, atuando, por exemplo, com temas muito gerais e descontextualizados, poucos momentos para a reflexão das práticas, metodologias que não levam em consideração a forma de aprender do adulto e suas necessidades, dentre outros aspectos.

Em um contexto mais amplo, somam-se a estes a crescente complexibilidade da sociedade, as inúmeras reformas educacionais, mudanças do perfil profissional e a urgência na garantia de atendimento às necessidades das crianças, principalmente a formação precária e inadequada dos educadores para a atuação com os bebês e crianças bem pequenas. Esses são, portanto, desafios que se impõem tanto para a formação inicial quanto para a formação contínua nos contextos de Educação Infantil, tais como universidades, creches e Centros de EI.

Sobre os desafios enfrentados ao longo da história pela Educação Infantil, nos deteremos nas reflexões acerca dos conhecimentos relacionados aos bebês e crianças bem pequenas, bem como a formação contínua que essa nova demanda requer aos seus professores.

Sobre este aspecto, Barbosa (2009) salienta que a Educação Infantil, como área de estudos da pedagogia, desde o século XIX, tem se preocupado com as crianças bem pequenas. Porém, os estudos e propostas foram pensados e efetivados para as crianças maiores de quatro a seis anos. Segundo a autora, grande parte desse discurso deve-se aos preconceitos voltados aos bebês e crianças bem pequenas, uma vez que estes eram vistos como incapazes. Esses preconceitos também recaíam sobre seus professores e instituições que realizavam esse atendimento. Contudo, nos últimos anos, a demanda pelo atendimento educacional a esta faixa

etária tem se multiplicado, gerando uma superação desse preconceito, principalmente pelos estudos que vem demonstrado que um atendimento de qualidade nessas instituições pode contribuir para o desenvolvimento das crianças.

Outro fator apontado pela autora para a superação desse preconceito diz respeito aos conhecimentos científicos sobre os recém-nascidos e suas capacidades, tirando-os do lugar de incapazes de interagir com o mundo, mostrando cada vez mais o quanto essas crianças são potentes, pois se utilizam de diversas linguagens como o gesto, o choro, e tantas outras, para interagir com o mundo e com aqueles que o cercam. Graças a esses estudos, sabemos hoje que os bebês enxergam, reconhecem vozes e contribuem ativamente nos seus processos de aprendizagem (BARBOSA, 2009).

A partir desse enfoque, Hollanda (2007) aponta para o profissional da Educação Infantil, atribuindo-lhe um novo papel. As novas exigências para esse profissional pautam-se no crescente reconhecimento social da importância da educação para os primeiros anos de vida em relação ao desenvolvimento cognitivo-linguístico, socioemocional e psicomotor da criança. Esse conhecimento advém das contribuições teóricas originadas de autores socioconstrutivistas, como Piaget (1986), Vigotsky (1994, 2001), Wallon (2007, 1995), bem como Bondilli e Mantovani (1998), e de pesquisadores nacionalmente conhecidos como Barbosa (2009), Kramer (2000), Fochi (2013, 2015) Rocha (1997), Guimarães (2008), Ramos (2006, 2010) e tantos outros que têm contribuído para a reflexão de uma educação infantil em que se respeitem os direitos dos bebês e crianças bem pequenas, em sua forma de agir, pensar e se desenvolver.

Desse modo, pautados nos autores acima citados, acreditamos que o trabalho com os bebês e crianças pequenas possuem especificidades que os diferenciam de outros níveis de educação. Logo, destacamos que tanto os programas de formação contínua ofertados pelas secretarias de educação dos municípios e estados quanto à formação contínua em contextos de atuação dos professores, em creche e Centros de Educação Infantil, precisam contemplar as especificidades dos bebês e de atuação de suas professoras. A especificidade desses profissionais advém das características próprias das crianças dessa faixa etária.

Sobre a especificidade da ação docente para a educação infantil, Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002) ressaltam que há dimensões específicas desse profissional. As peculiaridades da profissão dizem respeito aos seguintes aspectos: as características dos contextos de trabalho e suas respectivas missões e as características das tarefas desempenhadas pelos professores.

Sobre as características das crianças pequenas, a autora destaca a globalidade, que diz respeito à forma como a criança aprende e se desenvolve. É considerada, portanto, um ser

integrado que, ao estabelecer relações com o ambiente, influencia-o e é influenciado por ele. Assim, esse desenvolvimento não pode ser compreendido como separável, pois as crianças desenvolvem ao mesmo tempo aspectos afetivos, cognitivos e sociais. A vulnerabilidade, que está relacionada à dependência que as crianças têm com os adultos nas rotinas de cuidado. As crianças muito pequenas ainda são “imaturas” e por isso não conseguem realizar sozinhas as tarefas de cuidado como a higiene e a saúde, dependendo, assim, dos outros para realizar suas atividades e satisfazer suas necessidades. Desse modo, elas necessitam constantemente de cuidados físicos e psicológicos. Devido a essa vulnerabilidade (física, emocional e social) surge a necessidade de uma atenção privilegiada a esses aspectos que constituem um fator de diferenciação da profissão. A vulnerabilidade também está associada à dependência da criança com relação à família.

A outra característica apontada por Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002) diz respeito aos contextos de trabalho dos professores da Educação Infantil. Estes contextos oferecem variadas condições de trabalho, com diferenças nos padrões de interação entre professores e crianças. Na EI a interação é considerada também um diferenciador do processo educativo, pois ela é o centro do processo, principalmente as que envolvem as crianças. A diversidade de interações, com as quais as crianças se envolvem na instituição configura-se como uma singularidade das funções do professor de EI. As autoras consideram que esse elemento deve constar nos cursos de formação para professores.

Finalmente, a última característica apontada por Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002) revela a diferenciação do trabalho dos professores de EI em relação aos demais profissionais das outras etapas da educação e aponta as seguintes diferenças: o alargamento do papel do professor, a diversidade de ideias e incumbências, a fragilidade da criança, a socialização como foco, a relação com as famílias das mesmas, as questões éticas reveladas em virtudes da vulnerabilidade delas e, por último, o currículo integrado. A autora destaca as relações entre cuidar e educar, entre função pedagógica e função de cuidado nessa etapa, fato que torna mais específico ainda o papel do professor da EI em relação aos demais professores de outras etapas da educação.

Sobre a especificidade da ação docente dos professores da EI, Lima (2013, p. 53) destaca que:

Devido às especificidades da professora de Educação Infantil, é necessário considerarmos programas de formação continuada que, para atender às necessidades do desenvolvimento da criança, não basta apenas a capacitação profissional da professora, mas também a capacitação pessoal, capaz de dar conta da complexidade dessa etapa da vida. Assim, os programas de formação de professores precisam

assegurar o desenvolvimento de uma prática reflexiva, pois a infância constitui um período de grande impacto no processo da constituição do ser como pessoa.

A pesquisadora destaca a necessidade de também ser contemplada nos programas de formação de professores a capacitação pessoal, pois esta exige envolvimento ético, conhecimento, sentimentos e competências que assumem a dimensão moral da profissão, para lidar com a complexidade do trabalho nessa etapa da vida. Para tanto, é necessário que esses professores possam ter momentos pensados, planejados, compartilhados, em que a reflexão seja o elemento que conduza as suas práticas.

Sobre esse aspecto, Cruz (1996) enfatiza a necessidade de se pensar cursos de formação continuada que, além de promoverem informações e o desenvolvimento de habilidades, possibilitem também a mudança de atitudes e valores determinantes para uma ação efetivamente solidária e enriquecedora junto às crianças e as suas famílias.

Os conhecimentos científicos e as novas pesquisas que apontam a potencialidade dos bebês nos faz pensar que é necessária uma formação inicial e contínua que aborde temas sobre as ações de educar e cuidar dessas crianças, em espaços coletivos de educação, tais como creche e CEI, levando em consideração as suas especificidades.

Na tentativa de responder nossa inquietação acerca da idealização de uma formação contínua no lócus do CEI, em que contemplasse, de alguma forma, as especificidades que envolvem a docência com bebês, fomos mais uma vez buscar nos documentos oficiais que dispõe sobre a formação inicial e contínua do professor de educação básica, (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, LDBEN 9394/96, em seus artigos 62 a 67) o que estes nos dizem sobre esse aspecto e, embora os mesmos não especifiquem uma formação para a EI, a questão que se levanta é: Que formação assegurar aos professores que lidam diretamente com os bebês e crianças bem pequenas, com vistas à construção de saberes peculiares a essa faixa etária? Essa questão decorre exatamente pela multiplicidade de aspectos, saberes e experiências exigidos pela criança, de acordo com Rocha (2001). Portanto, o trabalho com eles, bebês e crianças bem pequenas, requer uma formação contínua, também específica para seus professores.

Corroborando com esse pensamento, Cipollone (1998) afirma que é preciso pensar em um modelo pedagógico para a formação na creche/CEI, no que concordamos totalmente.

Rocha (2001) aponta que, por causa das peculiaridades das crianças nos primeiros anos de vida e enquanto sujeito em constituição, exige se pensar em objetivos que contemplem as dimensões de cuidado e outras formas de manifestação e inserção social, próprias desse momento de vida. Enfatiza, ainda, que na educação das crianças menores de seis anos em creches e pré-escolas, as relações culturais, sociais e familiares têm uma dimensão ainda maior

no ato pedagógico. A autora afirma que, em virtude da multiplicidade de fatores que estão presentes nestas relações, principalmente nas instituições responsáveis pelas crianças pequenas, as especificidades desse público

exigem um olhar multidisciplinar que favoreça a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil e tenha como objeto a própria relação educacional-pedagógica, expressa nas ações intencionais que, diferentemente da escola de Ensino Fundamental, envolvem além da dimensão cognitiva, repito, as dimensões expressiva, lúdica, criativa, afetivas, nutricional, médica, sexual etc [...] (ROCHA, 2001, p. 33).

Bondioli e Mantovani (1998) também definem a ação educativa com crianças pequenas como uma “pedagogia das relações” e, embora de acordo com as autoras, essa expressão seja muito utilizada, ainda se tem pouca clareza sobre ela. Porém destaca que ela é frequentemente usada para designar a especificidade educativa de creches.

Embora, como já dito anteriormente, as pesquisas recentes apontem os bebês como atores sociais em potência, as relações estabelecidas entre adulto-bebê se tornam específicas, exatamente pela peculiaridade do atendimento a essa faixa etária, pois a condição de sujeição aos adultos que lhe cercam, acabam por lhe conferir certo grau de dependência, porém, não em estado permanente.

Sobre o papel que o adulto representa nesta relação, Barbosa (2009, p. 37), destaca:

Ao educar e cuidar de crianças pequenas, o professor não oferece apenas aquilo que sabe, mas também aquilo que é através das interações. Há uma especificidade clara no trabalho do professor de educação infantil que é a de ter a sensibilidade para as linguagens da criança, para o estímulo à autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos e, também, para se colocar no lugar do outro, aspectos imprescindíveis no estabelecimento de vínculos com bebês e crianças pequenas.

Ao enfatizar a responsabilidade do professor sobre a relevância das relações estabelecidas com bebês e crianças bem pequenas, a autora destaca que a formação precisa integrar o desenvolvimento das sensibilidades e das capacidades intelectuais dos professores, pois eles são profissionais, como tantos outros, para os quais a relação é uma ferramenta de trabalho.

Aqui destacamos que, no caso da docência com bebês, essa relação é marcada por outras formas de comunicação e linguagens que requerem do professor dessa etapa, sensibilidade, escuta e observação para interpretar o significado de suas ações.

Fundamentada na teoria Waloniana, portanto, socioconstrutivista, Ramos (2006), destaca o processo de desenvolvimento dos bebês, que ocorre por meio de complexas redes de relações das crianças entre si e das crianças com adultos, em ambientes sociais. Daí decorre que o ambiente é concebido tanto como espaço social de experiência como instrumento de desenvolvimento. Assim, no ambiente educacional da creche, as interações das crianças e educadoras são promotoras de desenvolvimento que conduzem tanto a representação como a linguagem.

Esse desenvolvimento, de acordo com Ramos (2006), possibilita a criança descobrir e iniciar ações em seu ambiente, selecionar parceiros, objetos, e áreas para a realização de suas atividades, enfim, possibilita escolhas, modificando assim, o ambiente através de seus comportamentos.

Os trabalhos de Ramos (2006, 2010) nos trazem grandes contribuições para entendermos como os bebês em ambientes coletivos, de espaços educativos, são potencialmente sujeitos de engajamento interpessoal, ou seja, desde muito cedo são capazes de estabelecer relações sociais e afetivas. Destaca também que o desenvolvimento das competências sociocomunicativas das crianças começa a se dar por meio de suas interações sociais.

Ramos (2006), ao trazer à tona as proposições conceituais de Wallon, reafirma a ideia da interlocução ativa do bebê humano, que vai se adaptando individualmente às circunstâncias do meio e construindo significados graças às relações interindividuais, reforça a concepção da relevância das interações, entre seus coetâneos e adultos que com eles convivem, reforçando, de maneira especial, o papel que o professor exerce na sua atuação junto a eles, no desenvolvimento de suas competências de inter-regulação comunicativa.

Esses achados nos fazem pensar sobre uma formação contínua no contexto de atuação docente, no caso especial desta pesquisa, no CEI, que contemple a forma como os processos comunicativo-expressivos dos bebês e crianças bem pequenas em interação são construídos. Esses dados reforçam cada vez mais a importância das primeiras relações estabelecidas entre adultos e bebês, e o quanto estas precisam fazer parte dos programas formativos em contexto.

Acreditamos, então, que devido às especificidades dos bebês e a docência com eles, há saberes que precisam ser vivenciados, partilhados e refletidos, numa formação de professores, seja no CEI ou em outro espaço destinado a sua atualização.

Nessa perspectiva, Cipollone (1998) destaca como uma das estratégias para a atualização permanente nas creches os conteúdos, temas a serem refletidos pela instituição que realiza esse atendimento. E aponta alguns deles, tais como: a adaptação da criança na creche, a

superação das mães por ocasião da entrada da criança na creche, a acolhida e os relacionamentos preferenciais que lhe são oferecidos na creche. Além disso, refere à comunicação e o trabalho de grupo, assim como as dinâmicas de grupo, de comunicação e de relação das técnicas de informação, através de uma experiência direta de aprendizagem coletiva, que se dá na atualização. Finalmente, ressalta a comunicação entre as crianças nas suas relações, nas suas amizades, nas trocas dos brinquedos e, por último, a autonomia e a identidade das crianças. A autora sinaliza que esses temas são tratados geralmente com um enfoque psicológico e que, em sua opinião, não favorece o surgimento da dimensão pedagógica.

Cruz (1996), ao pensar numa formação contínua para professores da Educação Infantil, propõe como dois grandes conjuntos de informações a serem trabalhados os seguintes aspectos: as informações referentes às crianças e suas famílias. E englobam saberes como, informações referentes à criança e a sua família, ao desenvolvimento infantil em suas múltiplas dimensões (cognitiva, social, afetiva e motora), a história, às condições socioeconômicas, os costumes, os valores, as brincadeiras etc, das famílias. Já a segunda categoria compreende os saberes relacionados à creche/pré-escola e ao trabalho que desenvolve junto às crianças e suas famílias, como histórico do atendimento tópicos de linguagem, matemática, ciências, artes e atividades físicas, informações sobre o delineamento da programação, planejamento de rotinas e atividades, organização do espaço e dos materiais, elaboração de avaliações dados sobre a necessidade e problemas nutricionais da infância, a organização de cardápios e sobre a saúde da criança pequena (cuidados básicos, principais intercorrências, definição, promoção de hábitos saudáveis, primeiros socorros ética, legislação, sobre a criança e sobre o funcionamento de creches e pré-escolas).

Cruz (1996) nos lembra que esses temas não se esgotam, e que se faz necessário uma sensibilização no sentido de continuar se aperfeiçoando num processo de busca de informações como parte integrante de sua prática profissional, o que representa uma grande conquista. Alerta que, embora sejam contempladas as disciplinas como as de linguagem, matemática, ciências, artes, não significa que se deva dar aulas dessas disciplinas.

Podemos dizer que a autora traz temáticas globais com foco em toda a EI, não se limitando aos bebês. Supomos que a educação e cuidado destes aparecem quando essas temáticas fazem referencia à creche. Porém, acreditamos ainda sim, ser necessária a delimitação clara e específica de abordagens para a atuação com os bebês.

Machado (1998) também apresenta conteúdos semelhantes a Cruz (1996), porém aparecem temáticas voltadas aos bebês como destacaremos logo a seguir. A partir de um levantamento bibliográfico em nível nacional sobre a formação específica do professor da EI,

Machado (1998) defende uma formação para esses profissionais, integrada, estrita e ampla. Estrita, no sentido de contemplar as peculiaridades do trabalho com as crianças pequenas; e ampla, ao articular os valores socialmente reconhecidos aos saberes próprios dos profissionais. Para tanto, a autora propõe quatro eixos básicos a serem contemplados nas propostas de formação específica da área, como descrevemos a seguir.

Com relação ao “Crescimento e desenvolvimento de crianças pequenas”, Machado sugere que se estude conceitos básicos do desenvolvimento infantil, conceitos básicos de saúde, aspectos genéricos à educação e cuidado de crianças de zero a seis anos, manifestações de crescimento e desenvolvimento peculiares às idades e as particularidades de cada agrupamento. Tais particularidades podem incluir aspectos culturais, raciais, de gênero, de formação da identidade e sexualidade. Sugere também que não se deixe de lado o movimento, as múltiplas linguagens, o desenvolvimento da curiosidade, da imaginação, da capacidade de observação e de experimentação. Enfatiza os brinquedos e brincadeiras como elementos essenciais, assim como o cuidado com os primeiros dias da criança na instituição, as outras adaptações e a atenção com crianças com necessidades especiais e em situação de risco.

Com relação aos “Profissionais da educação infantil e seu cotidiano”, sugere como conteúdos a importância da definição de um projeto para o trabalho dos profissionais junto às crianças e suas famílias, envolvendo valores e definição do papel dos profissionais. São destacadas ainda, as características próprias do trabalho junto a bebês e crianças pequenas, as interações entre crianças, crianças e adultos nas mais variadas atividades, incluindo nestas, o período de transição para o ensino fundamental, a organização dos espaços, dos materiais disponíveis e das rotinas instituídas e, por último, a articulação da dinâmica da vida em grupo às necessidades individuais.

Quando pensa a “Identidade profissional”, Machado (1998) enfatiza a apropriação de conhecimentos, habilidades e valores que permitam a consolidação da competência profissional e o fortalecimento da identidade da categoria, focando-se em diferentes aspectos, tais como preconceitos e estereótipos; trabalho em equipe e junto às famílias; ética profissional, utilização de instrumentos para observação, registro planejamento, acompanhamento, avaliação do trabalho realizado; autoavaliação; possibilidades de acesso, permanência na formação e progressão na carreira; saúde e energia física do profissional; e, finalmente, formas de organização e participação enquanto categoria profissional.

Como quarto e último eixo, relaciona-se aos “Sistemas educacionais”, destacando-se o enfoque das representações sociais nas relações entre mães e professoras, incluindo as modalidades de atendimento a EI de parcial, integral ou regular. Outro conteúdo relevante diz

respeito ao conhecimento da(s) lei(s), destacando a especificidade do campo da educação infantil, suas conquistas e desafios atuais em uma perspectiva histórica. Faz parte ainda deste bloco os temas relacionados à educação infantil nos sistemas educacionais, as competências das esferas federal, estadual e municipal, fontes de recursos disponíveis; organizações governamentais e não governamentais e privadas. Também são abordadas as semelhanças e diferenças entre creches, pré-escolas, centros de educação infantil e escolas de ensino fundamental, a família contemporânea e educação de crianças pequenas, interfaces com as áreas da saúde, da assistência social, do trabalho, da cultura, dos esportes e outras.

Acreditamos que as temáticas apresentadas até aqui poderão contribuir para um programa de formação contínua no contexto no CEI. Porém, é preciso ouvir dos professores como se sentem desafiados no trabalho com esse grupo etário, em seus contextos de atuação, a fim de percebermos suas reais demandas formativas. Pois, muitas vezes, aquilo que supomos necessário nem sempre condiz com as reais demandas institucionais, uma vez que cada uma das instituições possui cultura própria.

Nessa perspectiva, Rodrigues (2018), ao realizar uma pesquisa com diferentes sujeitos (docentes, discentes e egressos), vinculados ao curso de Pedagogia presencial da FACED-UFC, observou diferentes interesses ao relatarem sobre o conjunto de conhecimentos que julgam ser necessário para a formação de professores de bebês. Relataremos os interesses dos egressos que já atuam na educação infantil, sobre os saberes que julgam necessários para atuação com bebês, pois, apesar de serem professores iniciantes, acreditamos que seus interesses podem aproximar-se dos interesses de professores com um tempo maior de experiência com bebês.

A partir dos achados de Marques (2018) tivemos a curiosidade de verificarmos também o currículo do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Ceará – UECE a partir de 2009, ano de nosso recorte temporal, e percebemos que o currículo desta universidade também não contempla disciplinas para a docência com os bebês.

Segundo pesquisa que realizamos no site da Universidade Estadual do Ceará (UECE), o curso de pedagogia presencial possui a mesma grade curricular desde 2008, constando apenas com duas disciplinas voltadas a EI. Já quanto ao curso de pedagogia da UFC, analisamos apenas sua última reformulação, no ano de 2014, e constatamos as seguintes disciplinas voltadas a EI: obrigatórias, psicologia da educação um e dois e estágio em EI e como optativas, educação matemática na EI, literatura infantil e educação da criança.

Quanto às lacunas na formação inicial, de acordo com Marques (2018), para o grupo de egressos pesquisado, que já atuam na educação infantil, os conhecimentos sobre os materiais

pedagógicos e atividades específicas para bebês foram os mais enfatizados. A pesquisadora atribui a preocupação com os conhecimentos relacionados aos materiais pedagógicos e aos tipos de atividades específicas para os bebês, ao fato de estes recursos ainda se mostrarem escassos ou quase inexistentes nas instituições em que estes desenvolvem seu trabalho, prejudicando suas práticas cotidianas, uma vez que esses conhecimentos não necessariamente são aprendidos no “dia a dia” das instituições.

Assim, a partir do exposto, supomos que muitos profissionais que hoje atuam com turmas de bebês possam apresentar lacunas quanto a sua formação docente com estas crianças. Portanto, é urgente uma formação contínua em espaços de atuação docente onde a pesquisa e a reflexão sobre a discussão contemporânea acerca das infâncias, crianças e, enfatizando aqui, os bebês, se façam presentes em lócus profissional, como uma forma de criar uma identidade própria aos professores e espaços educativos institucionais que atendem esse grupo etário. Porém, uma questão nos inquieta: A quem caberia a busca ou inserção desses saberes na instituição CEI?

Desse modo, entendemos que os saberes pertinentes ao desenvolvimento profissional dos professores, de acordo com Ramos (2006), Cipollone (1998), Cruz (1996) e Machado (1998), poderão mostrar-se eficazes na proposição de problemas e na tomada de consciência de teorias implícitas que sustentam o fazer cotidiano do educador, que poderão ser contemplados através de estratégias formativas que promovam a reflexão crítica sobre a prática, tomando como referência as dimensões coletivas (NÓVOA, 1995), contribuindo para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e valores.

Assim, compreendendo a ação pedagógica como complexa e advinda de uma multiplicidade de saberes, compreendemos que estes podem ser possibilitados a partir de estratégias formativas que tenham as práticas pedagógicas com os bebês o mote para reflexão. São essas possibilidades que veremos a seguir.

3.4 As estratégias formativas como possibilidades de desenvolvimento profissional dos professores

A bibliografia em torno das estratégias formativas, ressaltadas neste argumento, tem como objetivo iluminar sobre as possibilidades de um trabalho coletivo, colaborativo e reflexivo entre pares. No caso deste trabalho, os professores em seus contextos de atuação docente. A ideia é pensarmos de que modo as estratégias poderão ser promotoras do

desenvolvimento de saberes específicos acerca dos bebês, bem como estas poderão ser geradoras de uma cultura em que prevaleçam a escuta mútua, o prazer de aprender com o outro e o valor da aprendizagem em companhia. Deste modo, proporcionar práticas em que a escuta, a observação e a reflexão das práticas desenvolvidas com os bebês seja fonte de inspiração para o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

Para abordar acerca desta temática recorreremos aos estudos de Alarcão (2008), Alarcão (1996), Garcia (1998), Nóvoa (1995), Cipollone (1998), que destacam algumas estratégias formativas a serem desenvolvidas em instituições escolares. Estas têm como objetivo suscitar a reflexão das práticas no exercício da docência. Os autores citados apontam as estratégias como uma possibilidade de crescimento e desenvolvimento profissional, pois as metodologias empregadas em todas elas tem a prática como elemento fundamental de análise e reflexão constantes. Esse exercício da reflexão se dá à luz das teorias, visando, assim, uma cientificidade ao trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil, afirma Cipollone (1998), particularmente aquelas que atendem crianças de zero a três anos.

Vale ressaltar que tais estratégias são apontadas pelos referidos pesquisadores como uma possibilidade de trabalho a ser elaborado na formação inicial de professores, em especial nos anos de estágio. No entanto, se o estágio supervisionado tem como uma das funções possibilitar aos futuros professores uma aproximação com a realidade da sala de atividades, no caso da Educação Infantil, possibilitando uma reflexão teórica sobre a prática, do vivido e observado, acreditamos que estas estratégias também podem auxiliar os professores no exercício de sua função no contexto de trabalho docente, pois a ideia é que os professores ganhem autonomia nos seus processos formativos.

Portanto, é importante esclarecermos que discutiremos sobre estratégias que visam também a autoformação do professor, que poderá se dar tanto individual como coletivamente, sob a mediação de um formador, que no caso específico dos Centros de Educação Infantil diz respeito ao Coordenador Pedagógico (CP).

Consideramos que as estratégias formativas são recursos que poderão ser utilizados pelo CP e tem como objetivo o desenvolvimento da capacidade de reflexão das práticas, trocas de experiências, partilhas. Discussão de possíveis situações problemas vividos no contexto educacional fugindo, assim, dos modelos exclusivamente transmissivos de temáticas generalistas que não levam em consideração a realidade das instituições de EI; modelos que ainda hoje perduram nas formações contínuas de professores.

Acreditamos que as estratégias formativas podem ser um caminho que se apresenta ao CP para as transformações conceituais almejadas, bem como se apresentam como propostas

efetivas de intervenção na prática educativa. Estas poderão ser planejadas e organizadas cuidadosamente, sob um olhar atento às demandas que emergem na instituição. Mediante a observação atenta do CP ao grupo, este poderá escolher quais saberes e estratégias melhor se adequam aquele contexto específico, lançando mãos dessas ferramentas de trabalho.

De acordo com Alarcão (1996), as estratégias de formação em serviço constituem o meio de formar professores reflexivos, isto é, professores que examinam, questionam e avaliam criticamente a sua prática. O mesmo autor nos aponta algumas estratégias de reflexão/formação que podem ser desenvolvidas na instituição escolar, sob a mediação do CP. São elas: perguntas pedagógicas, narrativas, análise de casos, observação de aulas, dos projetos de trabalho e a investigação ação. Descreveremos a seguir, de forma breve, cada uma delas, por acreditarmos em seu potencial transformador.

As perguntas pedagógicas são realizadas pelo CP ao professor. Assumem grande importância ao incitarem questionamentos sobre as práticas e as teorias de ensino-aprendizagem e a sua validade. Tem como objetivo levar o professor a refletir e desvendar as forças sociais, culturais e políticas que tem vindo a moldar o ensino e que impedem aos professores de mudar suas práticas mais enraizadas.

Alarcão (2008) alerta para o fato de que, para serem denominadas de perguntas pedagógicas, estas têm que apresentar uma intencionalidade formativa, como meio de desenvolvimento profissional. Tal ideia se fundamenta em Tom (1987) e Smyth (1989), dois estudiosos que têm salientado o valor dessa estratégia formativa, citando quatro tipos fundamentais de perguntas, hierarquicamente organizadas e integradas em um processo. Assim, inicia pela descrição dos eventos educativos, passando a reconstrução de concepções e práticas e finalizando pela interpretação e confronto de perspectivas.

As perguntas de descrição, outra estratégia, situam-se ao nível do que os professores fazem ou sentem acerca das dificuldades/facilidades, entraves, anseios, dúvidas, etc., no contexto de atuação profissional. Já as indagações de interpretação, focalizam-se no significado das ações ou dos sentimentos e, como o próprio nome sugere, é uma tentativa de interpretação das situações relacionadas às práticas pedagógicas dos docentes. Finalmente, as perguntas de confronto, são aquelas realizadas a partir das situações expostas pelos professores ao grupo. É o confrontar do que está posto (a situação em si) com o que poderia ser, e que pode provocar mudança.

Expor o fazer pedagógico é se expor. Por isso, traz a novidade (as reflexões levantadas a partir dos fatos expostos) e, por vezes, o incômodo de outros olhares. Pode indicar, deste modo, a possibilidade do início da mudança, da reconstrução e da inovação.

As perguntas pedagógicas, a nosso ver, podem ser realizadas no tempo de planejamento do professor no CEI. Mesmo que o CP não disponha de longo tempo para estar com os docentes, pensamos ser possível lançar questionamentos relativos à atuação docente com os bebês. Ainda que não seja possível no mesmo instante o diálogo com o professor, esse poderá ficar a refletir e, em outro momento oportuno, retomar com o CP. As perguntas poderão gerar narrativas de experiências que foram vividas pelo professor ou por toda a equipe e ser enriquecedoras.

As narrativas, segunda estratégia apontada por Alarcão (2008), são registros escritos sobre fatos, acontecimentos, experiências profissionais da atuação docente. Como geralmente é difícil ganhar o hábito da escrita, o pesquisador sugere algumas perguntas para ajudar nesse começo, tais quais: O que aconteceu? Como? Onde? Por quê? O que sentimos, eu e/outras pessoas envolvidas? O que penso relativamente ao que aconteceu? Certamente, o recurso permite uma reflexão da ação e vai se dando à medida que a escrita vai acontecendo. Esta estratégia terá sentido a partir do momento em que o professor registra suas práticas, reflete e partilha sobre esses registros com seus pares, assentando-se no trabalho coletivo e colaborativo entre colegas. Pressupõe que haja partilha das narrativas entre os membros do grupo, para contarem as suas histórias, abrindo-as à reconstrução, desconstrução e significação. Dessa forma, o autor ressalta que

As narrativas podem incidir sobre o próprio professor, assumindo assim um caráter autobiográfico, mas podem também ter como foco de atenção, os alunos, a escola, o comportamento da sociedade ou dos políticos perante a educação, isto é, tudo aquilo que permita compreender as finalidades e os contextos educativos (ALARCÃO, 2008, p. 54).

Assim, percebemos que essa ferramenta permite ao professor tomar consciência de seu percurso formativo, tornar-se sujeito cognoscente de seu processo de aprendizagem, crescimento, desenvolvimento e evolução. Também permite compreender aspectos mais abrangentes que envolvem a educação. Pode ser utilizada também para uma avaliação formativa e para a promoção da reflexão sobre a ação.

De acordo com Alarcão (2008), para o desenvolvimento da habilidade metacognitiva, o professor contará com a mediação do CP na medida em que este pode ajudar a estruturar as narrativas partindo das perguntas mais simples para as mais complexas; ajudar na análise das mesmas, de modo que possam tirar conclusões sobre os diferentes padrões de atuação docente; criar um clima onde essas narrativas sejam partilhadas, habituando a equipe

de professores a dividir, discutir e tentar gerir as angústias e os sucessos contidos nessas narrativas, que poderão ser formativas para todos.

Finalmente, a terceira estratégia apontada por Alarcão (2008) são as análises de casos. Assim como as narrativas, elas são registros reais de situações problemas ocorridas no cotidiano das salas de atividades. São descrições de um determinado acontecimento, que podem ser interpretadas, dissecadas e reconstruídas, com base nos pressupostos teóricos aos quais, muitas vezes, os professores não têm consciência.

Segundo McAnnich (1993, *apud* Alarcão, 1996) esta proposta de construção ou análises de casos sobre o ensino tem três objetivos, quais sejam: desenvolver o conhecimento teórico dos professores, ajudando-os a enxergar através das lentes das diversas teorias anteriormente adquiridas. Além disso, visa orientar os discentes para um desenvolvimento epistemológico que integra o conhecimento científico e pessoal. Finalmente, busca encorajar a aplicação desses conhecimentos teóricos à prática pedagógica, num contexto de questionamentos e críticas.

De acordo com McAnnich (1993 *apud* Alarcão, 1996), o estudo de casos, ou sua construção, possibilitam o envolvimento ativo do professor no seu processo de desenvolvimento profissional, na medida em que a análise, a reflexão e a discussão detalhada sobre os acontecimentos descritos são dialogados e partilhados com todos, permitindo, assim, a escuta e confronto de vários pontos de vista sobre uma mesma situação. Contudo, a análise ou construção dos casos, não é tarefa fácil, devendo o CP ajudar o professor na organização dos mesmos, planejando, definindo os conteúdos e os níveis de que a análise reflexiva se revestirá. Os autores sugerem que, no início, o CP analise casos construídos por outros, por escrito ou em vídeos, para que sirvam de inspiração aos professores. Nesse momento, as perguntas pedagógicas poderão auxiliar nessa aprendizagem compartilhada, pois contribuem para análise e reflexão dos mesmos. Mas tarde poderão construir e partilhar os seus próprios casos de modo que a formação e os conhecimentos adquiridos se tornem mais eficazes.

De acordo com Shulman (1992, *apud* Alarcão, 1996, p. 109) as fases de construção de um caso se comparam a uma peça em três atos, e os define da seguinte forma: 1) Planejamento e definição dos objetivos de que se quer ensinar; 2) O que aconteceu, as dificuldades e os problemas, as incertezas, os conflitos não solucionados e, por último, 3) A resolução do conflito, a recapitulação, a reflexão. Esses aspectos podem ajudar o CP a obter um conhecimento mais profundo sobre o sucedido e sobre a repercussão que teve em si próprio, como uma espécie de autoavaliação do percurso da formação, e este como formador, bem como

a repercussão que teve a formação na práxis dos professores. Assim, o estudo de casos promove uma cultura, na instituição, de colaboração e reflexão partilhada à luz das teorias.

Outra estratégia que poderá ser utilizada é a observação de aulas, que se dá através da observação de aulas dos colegas e /ou de outros professores ou, ainda, observação das aulas dos professores para possível reflexão e feedback das situações observadas. Esse recurso não pode se dar de qualquer maneira, requer planejamento por parte de quem observará e, antes da efetivação desse recurso, deve ser partilhado com o professor o objetivo da observação, os pontos que serão analisados, enfim, o que será visto para posterior discussão.

A observação de aulas tem por finalidade, de acordo com Giovani e Tamassia (2013), analisar as interações que são construídas entre professor, crianças e as experiências trabalhadas, além de observar as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor durante a realização das experiências. As autoras afirmam que também é uma ótima estratégia para que o CP perceba as lacunas na formação inicial e as necessidades formativas do grupo de professores, facilitando o planejamento de um programa de formação com foco na realidade em que está inserido. Contudo, é preciso que o CP eduque o olhar ao realizar essa estratégia. É preciso neutralidade ao observar o outro, sem julgamento, buscando entender o que está por trás de cada ação e o que poderia ser melhorado. Sob essa ótica, Alarcão (1996, p. 118) afirma que

O papel do supervisor, ao promover atitudes reflexivas no professor, deverá ser sempre de monitorar, sem dirigir em excesso a formação/investigação que pode ser desenvolvida utilizando uma ou outra estratégia anteriormente apontada, de modo mais ou menos profundo conforme as necessidades detectadas no grupo de professores. Deve, contudo, ter sempre em mente que as estratégias não se excluem, pois todas servem para fazer compreender aos intervenientes que o ato de educar está sempre contextualizado e é extremamente complexo.

Entendemos que as estratégias aqui apontadas permitem ao grupo de professores refletirem sobre sua real situação, dentro de seu contexto de trabalho. As situações são analisadas, interpretadas, dissecadas e reconstruídas com base em pressupostos teóricos que alicerçarão suas práticas, podendo o CP optar por aquela(s) que lhe parece(m), mas adequada(s) à situação de formação. Elas não são exclusivas e, como afirma Alarcão (1996), podem ser utilizadas em conjunto. Para a implementação de um programa de formação de professores reflexivos não é suficiente a adesão a um único meio de formação, ou seja, ao recorrer-se de uma estratégia, poderá também estar trabalhando com outra ao mesmo tempo, pois elas se correlacionam. Assim, a observação de aulas recorre às perguntas, o estudo de caso pode servir-

se das narrativas, o trabalho de projeto pode ser um tipo de investigação-ação. Elas são complementares, não se substituem.

Outro ponto fundamental que defendemos ser relevante diz respeito ao caráter ético, político e social a que estão relacionadas todas elas, uma vez que a educação não se faz sem cunho ideológico. É importante reafirmar, a partir de Zeichner (*apud* Alarcão, 1996) que a reflexão não se pode situar apenas nos aspectos micro do ensino-aprendizagem, mas atingir os aspectos macro que envolvem toda a educação, pois pressupõe um modelo de sociedade, portanto, um projeto de mundo.

Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), ao falar das Pedagogias em Participação⁶, afirma que princípios éticos e políticos estão na base de uma pedagogia democrática que deve ser vivida desde a mais tenra idade, e que assim, deverá fazer parte de um projeto mais amplo, social e não apenas local, limitado à instituição em sua proposta pedagógica.

Dessa forma, acreditamos que o CP poderá ajudar a construir uma comunidade de participação no CEI, onde bebês, crianças bem pequenas e professores sejam sujeitos desse processo, principalmente a partir dos professores para que, ao sentirem, experienciem com o corpo, possam compartilhar com as crianças, processos de autoria, autonomia e participação.

Portanto, o CP tem um papel relevante no desenvolvimento dessas estratégias, que podem ser criadas por ele, a partir do olhar atento às necessidades da equipe. Ele poderá montar um plano de ação para delinear de que forma poderá melhor atender os professores. Para tanto, é preciso que organize e planeje seu trabalho estrategicamente, de modo a provocar análises e reflexões que tenham como base a ação do professor (a experiência), o conhecimento produzido acerca do assunto em pauta e a construção coletiva de propostas de melhoria ou superação (teoria e prática implicadas) (PESSOA; ROLDÃO, 2013).

Autores como Vasconcellos (2010) e Carvalho e Gonçalves (2000) apontam outras estratégias promotoras de reflexão do trabalho docente, que acreditamos também serem possíveis de realização no CEI, como as reuniões pedagógicas semanais ou, acrescentaríamos aqui, mensais, em virtude das demandas do CP no CEI. Vasconcellos (2010), por exemplo, descreve as reuniões pedagógicas semanais como uma estratégia de formação em serviço, tendo a prática como principal referência para uma reflexão sobre ela. O autor defende que estudar

⁶ A Pedagogia em Participação é a perspectiva da Associação Criança. É uma pedagogia que vem sendo desenvolvida desde o final dos anos 1990 e utilizada em vários centros de educação infantil de Portugal e de outros países. A Pedagogia-em-Participação é atualmente utilizada em parceria com a fundação Aga Khan Portugal em diversos contextos na área da grande Lisboa.

em livros, artigos, etc. é relevante. Indaga, no entanto sobre o porquê de não estudar a própria prática, tornando-a objeto de conhecimento. E o autor segue afirmando que

Ter a prática como objeto, contudo, não pode significar uma “feira” de relatos de experiências, onde um fala, outro fala, mas não há confronto das práticas, entre si e o referencial da escola, nada é sistematizado. A prática pela prática não nos leva muito, é preciso que seja atravessada pela visão crítica. O processo de mudança da realidade exige a prática (o que muda a realidade é a ação), bem como a reflexão sobre ela (uma vez que não é qualquer ação que produz a mudança que desejamos). O foco do estudo deve ser, pois, a prática objetiva do grupo. Os textos, os livros devem ser buscados para ajudar a decifrar a realidade, para mudá-la, e não o contrário: querer primeiro se preparar, ter “toda clareza teórica” para só depois partir para a prática (VASCONCELLOS, 2010, p. 67).

A outra estratégia de formação em serviço apresentada é o vídeo que, segundo Carvalho e Gonçalves (2000), é um recurso facilitador da reflexão. As experiências dos professores podem ser gravadas tanto pelo CP como por outros professores. Posteriormente, são analisadas individualmente ou em grupo. Desse modo, ao fazer com que os professores discutam e reflitam sobre suas próprias ações é dada a eles a oportunidade do questionamento e da tomada de consciência de suas concepções sobre diferentes aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

Acreditamos, por uma experiência desta pesquisadora com este recurso, em uma especialização em psicomotricidade relacional, no Centro Internacional de Análise Relacional – CIAR, em que as sessões com as crianças eram filmadas para posterior análise no estágio supervisionado, nos foi permitido observar o quanto a utilização do vídeo permite ao professor se enxergar em atuação, perceber todas as nuances envolvidas naquele contexto, materiais dispostos na sala, envolvimento das crianças, interações entre seus coetâneos, entre professor e criança, enfim, algo muitas vezes difícil no momento de promoção das atividades às crianças.

Carvalho e Gonçalves (2000), assim como Vasconcellos (2010), destacam que é relevante nos momentos de discussões coletivas, refletirem sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala, pois algumas delas são tradicionais, apresentando alguns equívocos, necessitando, portanto, serem enfatizadas para maior aprofundamento e compreensão dos aspectos envolvidos nas ações dos professores, crianças, e de todos os participantes naquela cena. Destacamos aqui, de acordo com a especificidade da EI, aqueles que envolvam as interações (professor/criança, criança/criança), organização do ambiente, disposição dos materiais e outros aspectos que de acordo com o CP e os professores em comum acordo e planejamento, poderão ser observados.

Portanto, o vídeo se torna uma verdadeira atividade de metacognição, “[...] criando, oportunidades de tomada de consciência e promovendo um salto de qualidade às práticas pedagógicas” (CARVALHO; GONCALVES, 2000, p. 73).

Garcia (1999) também aponta algumas estratégias formativas que se assemelham com as citadas por Alarcão (1996, 2008), as quais têm como objetivo desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, adquirindo uma maior autoconsciência pessoal e profissional. Para este autor, as estratégias apontadas se dividem em dois grupos: aquelas que requerem a observação e análise do ensino de classe; e as que têm como pretensão potencializar a reflexão do professor através da análise da linguagem, dos seus construtos pessoais e conhecimento.

A primeira delas, a “Redação e análise de casos”, apresenta a utilização dos casos como estratégias na formação de professores e os definem a partir de uma dupla perspectiva: os professores podem ler, analisar e discutir casos já elaborados e que lhes são oferecidos por meio de documentos, ou podem redigir um caso relacionado com seu próprio ensino para que, posteriormente, seja analisado e dissecado em grupo.

A segunda, “Análise de biografias profissionais”, segue alguns passos para a sua realização. O professor faz uma descrição do contexto da sua realidade atual de trabalho. A seguir, faz uma descrição da sua atual forma de ensinar e do currículo em utilização. Partindo daí, monta uma descrição das suas reflexões sobre a sua vida pessoal e profissional e, finalmente, constrói um projeto relativo às suas preferências profissionais futuras a partir de uma avaliação crítica pessoal. Esta estratégia possibilita uma consciência de seu percurso profissional revivendo descontinuidades e discrepâncias e dar-lhes um significado consciente para explicar futuras ações.

A terceira estratégia proposta por Garcia (1999) é a “Análise dos constructos pessoais e teorias implícitas”, cujos constructos “[...] são objetos mentais que permitem ordenar o mundo e estabelecer relações com ele” (p. 157). Os professores modificam os seus constructos a partir das experiências que vão tendo, como também das reflexões pessoais ou em grupo. As teorias implícitas constituem uma componente estrutural do pensamento do professor, que podem ser teóricas e práticas. Para os professores terem consciência das suas teorias, e para alterá-las ou modificá-las, é necessário torná-las externas, resultando numa estratégia importante para a mobilização da reflexão.

A quarta estratégia apresentada por Garcia (1999) é a “Análise do pensamento através de metáforas”. O autor afirma que ela serve de “[...] instrumento de análise para

averiguar algo sobre a natureza do pensamento e sua relação com o contexto no qual adquire significado” (p. 166). Enquanto estratégia de formação, as metáforas permitem expressar pensamentos, fatos e crenças. Assim, podem ser utilizadas para descrever a atividade mental requerida pelo ensino e refletir concepções sobre o mesmo.

As estratégias até o momento citadas podem ser implementadas como parte de um programa de formação contínua de professores, em qualquer nível de ensino, ou instituição, seja escola, creche ou CEI. Também aplicável em formação inicial. Contudo, encontramos na literatura específica da EI algumas estratégias apontadas por Cipollone (1998) como próprias para a composição de um plano de formação pensado para a creche/CEI.

Cipollone (1998) aborda uma perspectiva diferenciada de estratégias formativas. A autora enfatiza que há uma pedagogia da creche que tem em seu cerne o estar com as crianças, exigindo, portanto, um saber fazer. O fazer é a substância do projeto pedagógico, e esse fazer é do mundo da não linguagem, devendo, no entanto, ser conhecido, tornado comunicável, para que se possa falar em projeto.

Do fazer ao projeto existe o determinar-se do entrelaçamento entre teorização e ação, em busca de um modelo que consiga descrever a complexidade e a especificidade dos processos formativos naquele local, naquele tempo e naqueles sujeitos. Uma pedagogia da integração entre abordagens disciplinares, entre culturas, entre profissionalismo operante na creche, em uma estrutura global de tipo metodológico, as inter-relações existentes naquele contexto e que determinam os processos formativos (CIPOLLONE, 1998, p. 122).

Percebemos, a partir do trecho acima, que Cipollone (1998) defende uma integração entre os saberes que dão forma, que estão na constituição do ser professor de bebês na creche, os quais lhes subsidiam nas suas ações, conferindo-lhe assim, um saber que se materializa nas práticas pedagógicas, um saber fazer na creche. Esse contexto também é formado pelas culturas que nele se constroem, que se configuram pelos atos, ações, práticas, conhecimentos, experiências, situações partilhadas que outorgam uma pedagogia específica da creche/CEI.

Assim, se consideramos, para as crianças, o espaço como um segundo educador, não seriam também para os profissionais docentes o contexto da instituição um educador? Onde as relações como confiança, respeito, autonomia, parceria, que permeiam ou não esse contexto, também são apreendidas?

Corroborando com essa ideia, Tardif (2014) salienta que a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes com os quais mantém diferentes relações. É, pois, um

saber plural, formado por saberes oriundos da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais e que, portanto, são integrados.

Para a formação na creche, Cipollone (1998) defende uma proposta em que haja a integração de práticas e teorias para a construção de novos conhecimentos, na busca de um modelo que consiga descrever a complexidade dos processos formativos na creche, e que, portanto, é preciso uma pedagogia da integração entre abordagens disciplinares, culturas e profissionalismo operante neste contexto. Essas inter-relações determinam os processos formativos na creche, desta forma, requer uma estrutura metodológica global para dar conta de tamanha complexidade.

A partir dessa perspectiva, a autora trata das seguintes estratégias como possibilidade da construção do profissionalismo da creche: análises das necessidades formativas, a confiança, os conteúdos, a verificação, os métodos, a pesquisa, o laboratório e análise institucional. A análise das necessidades formativas se dá a partir de um levantamento das necessidades, que se apresentam no cotidiano da creche. Este levantamento se dá através da observação, em colaboração com os professores; das relações estabelecidas no creche/CEI, entre professores/bebês, entre os bebês, entre professores e outros profissionais, pois todos estão envolvidos no processo de educar e cuidar de crianças bem pequenas. As necessidades podem surgir de uma situação problema, como dificuldades na promoção de experiências para os bebês ou crianças bem pequenas, dificuldades apresentadas pelos professores quanto ao desenvolvimento infantil e tantos outros relacionados ao cuidar e educar crianças na EI.

É apontada ainda como estratégia a confiança, que no processo de formação é um parâmetro importante e deve ser conjugado de maneira oportuna com a necessária evidência dos pontos de crise na operatividade do educador. A confiança deve se estabelecer entre o grupo, professores, auxiliares e CP, para que todos possam se sentir acolhidos e respeitados em seus tempos, ritmos e saberes. Logo, faz-se necessária para um desenvolvimento ético na formação.

Já os conteúdos são os temas que emergem a partir das necessidades que se impõem no cotidiano da creche; temas dos diversos contextos da educação e de suas relações que envolvem, por exemplo: o cuidar e educar bebês em creche, a relação com suas famílias e a comunidade. As temáticas emergem a partir da observação, verificação e análise do grupo, a partir da reflexão dos pontos nevrálgicos para possíveis soluções.

Com relação à verificação, sabemos que é uma forma de avaliação dos resultados da atualização permanente realizada na creche/CEI. Ela é uma parte integrante da metodologia da formação enquanto pesquisa sobre si mesma, na medida em que verifica a atualização

permanente dos professores, seus processos, resultados e sobre a ação educacional. A verificação produz clareza no percurso da formação para o coletivo de educadores, contribuindo para a identificação dos problemas e autonomia na tomada de decisões e de responsabilidade na escolha das estratégias de superação dos problemas verificados na prática. “Isto constitui um critério de produtividade da atualização”, diz Cipollone (1998, p. 135).

Os métodos estão relacionados às metodologias empregadas na formação. Devido sua complexidade requer diversos métodos, adequados ao trabalho em grupo, a organização institucional, a produção direta de materiais, e a realização de uma relação entre teoria e prática.

Quanto aos métodos, podemos ressaltar, mais uma vez, a necessidade de variadas formas, modos de promover a reflexão dos professores no CEI, pois apesar da dificuldade do CP, em virtude de suas demandas, estas podem se apresentar como uma saída possível, para a criação de uma comunidade de partilha, estudo e reflexão.

Outra estratégia apresentada por Cipollone (1998) é a pesquisa, considerada como um método de formação que consiste em desenvolver nos professores as habilidades da observação. Assim como em qualquer pesquisa, exige do pesquisador um saber observar, olhar, perceber as nuances, com uma postura de tomar distância. Essa habilidade também pode ser vivenciada no CEI com os professores de bebês. É uma técnica que ativa o sujeito na aprendizagem, a partir da observação da realidade. As situações observadas serão confrontadas em grupo a partir das hipóteses teóricas com base nas quais se fez a observação. O confronto com outros pontos de vista leva a problematização, cujo professor passa a assumi-los também, permitindo uma visão global da situação observada. Contudo, a forma como o grupo ganhará autonomia para a realização da observação, dependerá da condução de quem estará à frente desse processo. É uma forma de pesquisa-ação, a partir do momento em que tem como objetivo detectar os elementos do contexto e da relação para a obtenção da modificação do ensino-aprendizagem.

O laboratório é o local onde se materializa a ação educacional. São os contextos onde as práticas, as ações, os atos educativos acontecem. Não é uma estratégia em si, mas é o espaço onde os saberes, os conhecimentos, as trocas, as relações se realizam e se tornam aprendizagens. É o espaço onde se abstraem as situações que serão o mote da reflexão.

Por último, a análise institucional, que está relacionada a uma autoanálise do grupo, tendo como ponto de partida todo o processo de implementação da formação, tais como: análise das necessidades formativas, os resultados da formação, as metodologias da pesquisa formação. Nesta análise cabem os aspectos informais do contexto, como os aspectos do ambiente, as relações que nele são estabelecidas, em outras palavras, o currículo oculto.

Queremos deixar claro que as estratégias apresentadas têm por finalidade auxiliar o CP no CEI a dinamizar o processo de formação contínua naquele contexto, uma vez que sua principal função é formar professores. Os conhecimentos dessas ferramentas poderá possibilitar ao CP desmitificar algumas concepções de formação no contexto do CEI e compreender que ela pode se dar de diversas maneiras, através da observação das atividades em sala, e de trocas de experiências e outras.

As estratégias são apresentadas neste trabalho, a fim de compreendermos como o CP e os professores de bebês no CEI vivenciam estas ou outras possibilidades de formação no contexto de atuação docente.

É importante ressaltar que as estratégias devem ser promovidas no CEI mediante um olhar atento do CP á demandas que se apresentam, implícita ou explicitamente, nesse contexto. Não simplesmente centradas no professor, mas, como salienta Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002), partindo de um processo centrado nas necessidades daqueles a quem os professores servem, ou seja, as crianças, as famílias e a comunidade. Não é uma atividade exclusivamente direcionada aos professores (CIPOLLONE, 1998). A análise das necessidades formativas deve levar em consideração todos os sujeitos determinantes da creche/CEI, e isso envolve todos.

Sobre a análise das necessidades formativas na creche/CEI, Cipollone (1998) chama a atenção os vários instrumentos existentes para a coleta de informações, os quais servem para indicar as diretrizes da atualização, mas alerta de que estes não permitem que sejam detectadas as especificidades das necessidades, pois é preciso momentos de observação precisa. Também não pode ser reduzida a definição dos métodos e instrumentos a serem utilizados para a realização da atualização. As necessidades emergem de situações mais complexas, que advêm de outros contextos institucionais e sociais mais amplos do que somente o contexto de creche. Essa análise não acontece de uma só vez antes de iniciar as atualizações, mas também durante o processo. Destaca que

[...] é necessário saber observar os problemas que requerem posteriores aperfeiçoamentos e modificações da ação formativa. Em suma a pesquisa preliminar á formação refere-se aos educadores (às expectativas, às necessidades individuais, aos pontos críticos do próprio trabalho); à instituição nos seus aspectos organizacionais, nos objetivos e nas exigências que esta faz a formação; a descrição das tarefas que conotam o profissionalismo sobre o qual se intervém (CIPOLLONE, 1998, p. 133).

Desse modo, percebe-se que a instituição de Educação Infantil é quem estabelece o que e como devem organizar o seu processo formativo, pois é neste lugar onde afloram, adquirem e se explicitam as demandas formativas.

Sobre as escolhas acerca do(s) modelo(s) formativo(s), bem como espaços e tempos, outro aspecto importante que julgamos ser considerado diz respeito ao planejamento dessas ações que precisam seguir princípios democráticos. Pensar assim é conceber o professor como partícipe do seu processo de formação contínua, não como um mero espectador, mas como um profissional que atua ativamente em um processo de investigação, ação e reflexão sobre as experiências que promove aos bebês e crianças pequenas.

Nessa perspectiva Cipollone (1998, p. 131) salienta que “[...] quanto mais o coletivo de professores desenvolve a função de projectualidade e de pesquisa, tanto mais poderá constituir o lugar onde afloram, adquirem e se explicitam as necessidades formativas” e que, portanto, deve ser um objetivo na qual a atualização deve estar propensa.

Concordamos com Carvalho e Gonçalves (2000) ao afirmarem que as estratégias apontadas são facilitadoras do processo de reflexão e transformação, na medida em que possibilitam ao professor refletir sobre suas próprias ações em sala, na atuação com as crianças. São recursos que promovem o questionamento das suas concepções sobre diferentes aspectos envolvidos no desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e crianças bem pequenas. Essa prática pode ser tão ou mais relevante do que simplesmente transmitir conceitos de um dado conteúdo, comumente presenciado nas formações contínuas de professores.

Assim, pensar na forma como os professores participarão do seu processo de formação contínua requer planejamento para a execução de uma série de passos a serem seguidos, com muita seriedade e cientificidade. Além disso, é importante torná-los conscientes desse processo, desenvolvendo sua autonomia, valorização, a partir de uma escuta e observação atenta, assim como deve ser feito com os bebês na EI.

O CP no CEI tem um relevante papel na promoção dessas, e de outras situações, em que a reflexão da prática, à luz das teorias, se faça presente no cotidiano da instituição. Dessa forma, ele assume o papel de mediador, de interlocutor, de orientador, de investigador do grupo e com o grupo.

Trazendo para mais próximo de nossa pesquisa, iremos agora nos debruçar na discussão acerca do papel do coordenador pedagógico junto aos professores de bebês. É sobre isso que trataremos na próxima subdivisão.

3.5 O Papel do coordenador pedagógico no desenvolvimento da Formação dos Professores para a docência com bebês

Buscamos como referência para esse debate os pressupostos dos teóricos italianos Bondioli (1998) e Malaguzzi (1999), por serem referências para o Brasil e outros países, no atendimento às crianças e suas famílias em instituições de EI, bem como, por se destacarem por meio de modelos de formação contínua de professores em contexto de atuação, tendo o CP como formador, visando o desenvolvimento profissional trazendo uma discussão profunda e fértil para nosso debate.

Pensamos que seus pressupostos nos ajudarão na reflexão acerca do potencial formativo nos contextos coletivos de trabalho docente, a fim de compreendermos como poderá ser possível ou não as adaptações teórico-práticas da realidade daquelas instituições, ao contexto de um CEI, situado em Fortaleza. Embora saibamos que os aspectos culturais e históricos possuem um significado na forma como se constroem um projeto de sociedade, que tem início desde a primeiríssima infância e que refletem em espaços de vida coletiva, como nas instituições italianas em Reggio Emília, pensamos que tal intento pode ser possível.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica constatamos que o desenvolvimento de experiências com a primeiríssima infância desenvolvida naquele país demonstra o envolvimento compartilhado entre gestão, professores e coordenação pedagógica, sempre na busca de um atendimento de qualidade às crianças e suas famílias. Nesse processo o CP tem um relevante papel no desenvolvimento profissional e institucional, por ter como uma de suas principais funções, a formação de professores no contexto institucional, favorecendo tanto o desenvolvimento profissional dos professores quanto da própria instituição.

Assim, no que diz respeito aos modelos de atendimento às crianças pequenas, bem como ao processo de desenvolvimento profissional dos professores, mediado por uma coordenação pedagógica, esses referenciais muito nos inspiram. Conforme Bondioli (1998), a história da coordenação pedagógica na Itália, surge junto com a história do atendimento educacional à criança pequena na rede oficial, sendo a presença deste profissional considerado padrão qualitativo necessário para o credenciamento das creches dessa região, conforme legislação local.

De acordo com Pereira (2014), ao realizar um levantamento bibliográfico sobre o trabalho da coordenação pedagógica na Educação Infantil, deparou-se com um reduzido número de trabalhos sobre a coordenação pedagógica em ambientes coletivos de educação e no

cuidado de crianças pequenas, tornando-se um desafio à reflexão sobre a profissionalidade específica dessa função, o que convoca novos estudos sobre o tema.

No Brasil, a figura do coordenador pedagógico esteve atrelada à história da criação do curso de pedagogia. No entanto, não esteve sempre identificada com este nome, contando com outras denominações, a saber: inspeção, supervisão pedagógica, escolar, educacional, assistência pedagógica e orientação pedagógica.

Contudo, muitas foram as críticas a essa formação, por entendê-la como uma fragmentação do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na escola, passando-se a defender uma formação generalista, na qual caberia ao profissional que assumisse um cargo de gestão, o conhecimento holístico de sua função.

Desse modo, conforme esse breve percurso histórico do CP no Brasil, este vem sofrendo transformações no que diz respeito as suas funções, abandonando a ideia de fiscalizador burocrático, passando a ser cobrado cada vez mais a estabelecer um trabalho de parceria e colaboração junto ao professor. Na contemporaneidade, sua principal função é a de formador, articulador e agente transformador no contexto das instituições de EI, deixando de lado aquela compreensão de vigilância e supervisão.

Segundo Pereira (2014), o trabalho do CP de creche é marcado por uma complexidade de ações que definem a sua profissionalidade específica na EI. Para tanto, precisa ter como referência as particularidades do atendimento aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. O CP na EI assume uma especificidade, exatamente pelas características das crianças de creche, se diferenciando de coordenadores de outras etapas da educação básica. Deste modo, é relevante destacar que o trabalho da coordenação na educação infantil é um trabalho diferenciado dos demais coordenadores que atuam em outros níveis de ensino. Contudo, o trabalho do CP que atua em centros de educação infantil em que há o atendimento as crianças de um ano, ainda é mais específico. Podemos dizer que há uma especificidade inclusa em outra especificidade: o trabalho com bebês.

Embora o trabalho do CP, de forma geral, também abranja os aspectos pedagógicos, administrativos e relacionais, ele precisa ter conhecimentos sobre criança, infância, desenvolvimento infantil e Educação Infantil, suas competências e sentimentos, enfim, sobre as características das crianças pequenas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002).

Acreditamos, ainda, que sua especificidade também está relacionada ao propósito de instigar nos docentes que atuam com a primeiríssima infância a reflexão acerca da articulação entre o educar e o cuidar nas práticas com as crianças. Conhecer os objetivos da EI

também é fundamental para orientar e acompanhar os profissionais que lidam diretamente com os bebês, evitando, assim, práticas equivocadas que não respeitem ritmos e desenvolvimento próprio dessas crianças. Logo, o CP no CEI é aquele que orienta, articula, acompanha e forma docentes em contextos de trabalho. Conhecer sobre o trabalho que deverá ser desenvolvido com e para os bebês poderá contribuir para uma pedagogia da EI que se traduza em práticas pedagógicas que respeitem as singularidades, diversidades, ritmo e peculiaridades dos bebês e crianças bem pequenas.

Alguns pesquisadores como Saitta (1998), Cipoloni (1998), Vasconcellos (2010), Almeida e Placco (2011), Edwards, Gandini e Forman (2006), Carvalho e Augusto (2006), Zumpano e Almeida (2012), Bruno (2006) apontam o CP na EI como responsável pelo acompanhamento das práticas e da formação do professor, com o objetivo de auxiliá-lo a fazer a transposição e adequação da teoria para a prática.

Saitta (1998), ao se referir ao coordenador pedagógico na creche, enfatiza que este tem um papel inovador nos serviços para a primeira infância, configurando-se como instrumento de programação, estudo, organização, verificação e síntese do projeto pedagógico, bem como a garantia do princípio de continuidade da experiência educacional na creche. Embora sua história e atuação sejam recentes, e ainda com algumas lacunas, é necessário esclarecer seu papel, funções e competências.

Portanto, Saitta (1998) define a organização do serviço na creche, o projeto educacional e as competências profissionais dos educadores como elementos qualitativos no atendimento de creche, estando também relacionados ao seu papel, e defende que para uma melhor organização de seu trabalho é crucial que o CP elabore um plano programático, contendo objetivos, metas, ações, planos de formação com os profissionais da instituição e outros elementos que ele achar necessário.

Quanto ao plano programático do CP, lembramos que, na educação, a importância da documentação e do registro se faz necessária, no sentido de acompanhar, relembrar, rever percursos, como forma de análises dos processos de ensino e aprendizagem em todos os níveis, seja das crianças ou do grupo de trabalho ao qual o CP lidera. Assim, o CP pode lançar mão desse recurso para mapear o percurso de trabalho realizado por ele mesmo e pelo professor na instituição, bem como mediar momentos formativos junto a sua equipe docente (TERZI; FUJIKAWA, 2013).

O Plano de ação, nomeado assim pelas referidas autoras, é o planejamento do CP, pensado, organizado e registrado, das ações de formação, e outras demandas que emergem do contexto institucional e que tem como objetivo mapear as situações manifestadas, identificar as

demandas para declarar e organizar suas intenções de trabalho. Ele deve conter diagnóstico, metas, ações e objetivos a serem trilhados, na obtenção da transformação de práticas de qualidade no atendimento às crianças e suas famílias.

Sobre o planejamento desse instrumento, Terzi e Fujikawa (2013, p. 134) afirmam que “Planejar é mapear na realidade contextualizada focos de atuação para converter as intenções delineadas em deliberação de ações. O ato de planejar é antecedido pela leitura meticulosa da realidade cotidiana vivida na realidade escolar [...]”.

Nesse sentido, corroboramos com os autores, pois o plano de ação permite ao CP fazer uma leitura da realidade a partir do delineamento e acompanhamento das ações cotidianas da realidade local. A partir daí, questiona, levanta hipóteses, na tentativa de interpretar o que não está dito, porém posto. Reflete e aponta intervenções na busca do desenvolvimento profissional dos professores e da instituição.

As autoras ainda apresentam algumas orientações para a elaboração de um plano de ação do CP. São as seguintes dimensões que precisam ser consideradas: Quadro situacional e diagnóstico da realidade; Levantamento de hipóteses, metas e objetivos; Intervenções; Cronograma; e Avaliação. Todas essas dimensões, expressas no plano de ação, permitem ao CP realizar, como já foi dito anteriormente, uma leitura do contexto educacional em que atua, e esta deve se dar a partir das referências declaradas na Proposta Pedagógica.

A partir desse contexto, fica claro que a atuação do CP no CEI/creche requer dele algumas habilidades e competências profissionais inerentes à sua função. No contexto da Educação Infantil, sua atuação revela uma especificidade que está relacionada às características dos bebês e crianças bem pequenas, pois há uma diferenciação da natureza do trabalho pedagógico realizado nesse contexto. No entanto, vale destacar que a realização deste trabalho pelo CP não é fácil, em virtude também das lacunas de sua formação.

Quanto às competências desse profissional, Saitta (1998) destaca três pontos fundamentais, compreendidos entre a organização do serviço, como espaços, atividades, pessoal e grupo de crianças. O segundo ponto é o projeto educacional realizado, envolvendo os aspectos relacionados aos objetivos específicos, rotinas, necessidades das crianças, aspectos comunicativos, expressivos e cognitivos na dimensão corpo/ambiente/símbolo. Como último ponto, as competências profissionais dos educadores referentes aos conhecimentos psicológicos sobre a primeira infância e sua cultura na contemporaneidade, capacidade para construir um projeto educacional, as relações entre adultos e crianças e pais e educadores.

A referida autora salienta que essas competências, do tipo pedagógico, estão estritamente ligadas e inter-relacionadas às competências de cunho administrativo. Daí ser

difícil separar onde começa um e termina o outro. Porém, afirma que a administração e solução não fazem parte das funções de uma coordenação que deve, então, ser auxiliada por um conveniente aparato administrativo. Na realidade de Fortaleza, o CP no CEI, não conta com este aparato, sendo só para a realização de todas as atividades administrativas e pedagógicas.

Merece destaque o que Saitta (1998) acrescenta com relação ao trabalho coletivo conduzido pelo CP na instituição de Educação Infantil. O autor salienta que o CP precisa conhecer, decodificar e administrar as dinâmicas relacionais e interpessoais do grupo com o qual convive na creche, e evidencia quatro competências ligadas a essa função: capacidade de análise, de organizar os meios de ação mais eficazes, de síntese e de comunicar. Dessa maneira, o papel do CP é de um profissional que possui competências pedagógicas, que possui capacidade de administrar os grupos de trabalho nos planos da comunicação interpessoal e dos conteúdos.

É consenso entre os autores que o papel preponderante do CP é, em qualquer nível de ensino, o de formar professores. Porém, acreditamos que um coordenador pedagógico com as habilidades e competências para tal não se faz de um dia para o outro, mas requer uma formação sólida tanto inicial quanto contínua.

Segundo Pereira (2014), para que o CP na EI cumpra o seu papel de orientar o trabalho dos professores, articulando o processo de construção da proposta pedagógica, de promover momentos de estudo e formação junto aos professores, um grande desafio precisa ser superado, e diz respeito aos conhecimentos sobre os novos saberes sobre infância, criança e Educação Infantil.

Assim como os professores formados na mesma “escola”, Pereira (2014) explica que também passou no seu processo de formação inicial pelas mesmas lacunas de uma formação que não lhe trouxe elementos suficientes para o trabalho específico exigido para a educação com bebês e crianças muito pequenas. Seu trabalho reforça essa ideia, ao constatar os conhecimentos e atitudes do CP sobre a EI, criança e infância e suas especificidades, se assemelhando aos conhecimentos dos professores.

A esse respeito, a pesquisa de Rodrigues (2018) sobre a formação inicial de professores para a docência com bebês revelou que o curso de Pedagogia presencial da FACED-UFC não tem contemplado suficientemente o estudo sobre a docência com crianças de zero a dezoito meses, apresentando como características a superficialidade dos conhecimentos e a carência de experiências práticas com as crianças de zero a dezoito meses.

Tais dados nos mostram que, ao se falar em EI, as abordagens ocorrem de forma mais generalizadas, sem se deter às especificidades do trabalho com os bebês, o que dificulta a

apropriação de saberes que auxiliariam aos professores nas práticas promovidas a essa faixa etária, dando-lhes maior segurança no seu fazer pedagógico.

Portanto, sendo o CP um profissional mais experiente, que deve auxiliar, acompanhar e orientar os professores na reflexão das práticas pedagógicas que envolvem os bebês, suas rotinas, famílias, torna-se um grande desafio o trabalho em creches e CEIs, uma vez que os conhecimentos que envolvem essa faixa etária são superficiais e incompletos.

Logo, espera-se que o CP apoie, oriente e acompanhe os professores. Mas indagamos: Quem os orienta e quem lhes presta apoio técnico? De que forma isso ocorre? Parece-nos urgente pensar numa formação para estes profissionais, uma formação que considere a especificidade dessa função na primeiríssima infância e que promova a apropriação de conhecimentos, habilidades e valores relativos aos aspectos pedagógicos, administrativos e relacionais, requeridos por elas no sentido de ampliarem e fortalecerem suas possibilidades de realização de um trabalho de qualidade, mais eficiente, ético e democrático.

Ao estimular o processo de tomada de decisão, visando à proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas práticas (GARRIDO, 2006).

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

Dessa forma, abordaremos no próximo capítulo o caminho delineado nesta pesquisa para a obtenção dos objetivos delineados.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO

“Valentim tem me ensinado sobre os caminhos, caminhares e destinos, que o chegar não é mais valioso do que a andança, que o encontro é precioso e necessário.” (Trecho da narração do vídeo *Caminhando com tim tim*).⁷

Este capítulo tem por finalidade apresentar a abordagem de pesquisa que norteou este estudo, bem como as escolhas metodológicas utilizadas para a realização do trabalho de campo. Inicialmente, será explicitado o percurso da pesquisa e, em seguida, serão apresentados os instrumentos e técnicas utilizados para a obtenção dos dados e sua análise, bem como o lócus da pesquisa e os sujeitos que participaram do estudo.

Antes da realização da pesquisa final optamos por realizar uma pesquisa piloto, com o intuito de averiguarmos os instrumentos de coleta de dados. Essa foi uma decisão que nos ajudou a conhecer melhor sobre os aspectos macrossociais que poderiam ou não comprometer o desenrolar da pesquisa, pois como destaca Graue e Walsh (2003), o contexto é um elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos micro e macrossociais, englobando, assim, tanto os aspectos do contexto local como os dos contextos alargados.

Dessa forma, alguns ajustes nos critérios de seleção da instituição e dos sujeitos da pesquisa foram possíveis por meio do piloto previamente efetivado, que será explicitado adiante.

Vale frisar que tínhamos, a priori, uma expectativa quanto ao campo de investigação, de sujeitos e de instrumentos que iriam nos respaldar para obtenção dos dados. Porém, percebemos que o percurso vai se fazendo no caminhar. Assim, os sujeitos participantes, o contexto e outros elementos foram se tecendo junto ao pesquisador, criando novas tramas e que, portanto, foram acolhidas e ajustadas sem, no entanto, perder de vista os objetivos pretendidos. Assim se deu o nosso caminhar: aprendendo a ver, ouvir e escutar, refazer e reconstruir para apreender novos e velhos sentidos e ressignificar o trilhar da pesquisa, que será apresentada no decorrer da descrição deste capítulo.

⁷GERHARDT, Genifer. *Caminhando com tim tim*. 2014. (4min29s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=261&v=1dYukOrq5RI>. Acesso em: 10 jun. 2018.

Para maior clarificação da trajetória metodológica e das escolhas realizadas neste trabalho, apresentaremos também neste capítulo, de forma breve, o desenrolar da pesquisa piloto.

4.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso

Neste projeto de dissertação, segundo os objetivos pretendidos, foi realizada uma abordagem qualitativa que, de acordo com Minayo (1994), considera o fenômeno social nas transformações dadas pelo sujeito, ou seja, julga que os fatos não podem ser considerados sem historicidade, fora de um contexto social, político, econômico.

Diante disso, ponderamos que o trabalho com a pesquisa de cunho qualitativo melhor atendeu aos objetivos planejados para este trabalho, uma vez que lidamos “com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21).

Logo, essa opção justifica-se pelo interesse desta pesquisa em investigar quais os elementos que caracterizam a formação contínua em um Centro de Educação Infantil, na perspectiva dos professores de bebês. Para isso, buscamos apreender os significados atribuídos por esses agentes sociais, o que se supõe adentrar no campo dos desejos, aspirações e expectativas daqueles que foram os sujeitos deste objeto de estudo. Portanto, esta pesquisa teve como preocupação identificar os saberes que as professoras de bebês consideram pertinentes e necessários às suas práticas, bem como analisar como essas professoras avaliam as estratégias formativas utilizadas no CEI para sua formação.

O método de pesquisa utilizado foi o estudo de caso, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada de um sujeito, grupo de pessoas, de uma comunidade (FREITAS; PRODANOV, 2013). Também se justifica o estudo de caso uma vez que esta pesquisa se propôs a trabalhar em condições contextuais.

Yin (2015), para definir estudo de caso, o divide em duas partes. A primeira está relacionada ao escopo deste método de pesquisa, e assim o define:

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o caso) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes (YIN, 2015, p. 17).

Foi, também, intenção desta pesquisa, entender as variáveis envolvidas no processo de formação no CEI pesquisado, embora tivéssemos a clareza da difícil definição da causalidade de um fenômeno, visto que eles são influenciados por uma série de fatores. Ainda assim, vislumbrávamos caracterizá-los, revelando estes fenômenos e os fatos que os influenciavam.

A segunda parte da definição de estudos de caso está relacionada à dificuldade de clareza entre o fenômeno e o contexto, posto que não é tão simples distingui-los, exatamente por pertencerem ao mundo real e que, por isso, necessitam de outras características metodológicas de um estudo de caso.

A investigação do estudo de caso enfrenta situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e como resultado conta com muito mais fonte de evidências, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e com outro resultado. Beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise dos dados (YIN, 2015, p. 18).

Gil (2009) corrobora com esse posicionamento, pois destaca que o estudo de caso possui um delineamento pluralista. Não se opõe a outros delineamentos, pelo contrário, os complementa.

Dessa forma, adotamos os pressupostos de Yin (2015) que afirmam que o estudo de caso é usado em muitas situações, e contribui para o conhecimento acerca dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados. Assim, a escolha por este método de pesquisa justificou-se pelo seu objeto de estudo, a formação de professores de bebês, em um Centro de Educação Infantil. Portanto, enquadrava-se perfeitamente no conceito de estudo de caso para este autor, que afirma ser uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo (o caso) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes.

Laville e Dionne (1999) apontam como uma das vantagens mais marcantes deste método de pesquisa a possibilidade de aprofundamento ligado ao caso particular. Apesar das muitas vantagens, o estudo de caso recebe críticas, cuja censura recai sobre a prerrogativa de suas conclusões de difícil generalização. Quanto a isso, os referidos autores destacam:

É verdade que as conclusões de tal investigação valem de início para o caso considerado, e nada assegura, a priori, que possa se aplicar a outros casos. Mas também nada o contradiz: pode-se crer que, se um pesquisador se dedica a um determinado caso, é muitas vezes porque ele tem razões para considerá-lo como típico de um conjunto mais amplo do qual se torna o representante, que ele pensa que esse caso pode, por exemplo, ajudar a melhor compreender uma situação ou um fenômeno complexo, até mesmo um meio, uma época (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 156).

Percebe-se assim, de acordo com os autores, que a profundidade ligada ao caso particular não exclui, contudo, toda forma de generalização, dado que o pesquisador tem uma ideia clara e precisa sobre o que pesquisa, bem como escolhe casos exemplares que lhe ajude a compreender os fenômenos envolvidos no caso particular.

Uma característica do estudo de caso que reafirmaram sua utilização nesta pesquisa é sua natureza holística ao investigar o caso como um todo, considerando a relação entre as partes que o compõem, pois a crença é de que os sistemas humanos apresentam uma característica de totalidade e integridade e não apenas uma coleção de traços, o que exige do pesquisador competência para análise e interpretação de dados, conforme Gil (2009).

4.2 As questões e os objetivos da pesquisa

Ao investigar a formação contínua no contexto de atuação docente a partir das perspectivas das professoras de bebês, pretendeu-se retratar em profundidade sobre os saberes pertinentes à prática docente com os bebês, bem como as estratégias formativas desenvolvidas nesse contexto. Os dados nos permitiram, ainda, compreender os processos que influenciam e fundamentam a forma como a formação contínua se estrutura e se desenvolve, dialogando com o contexto social, econômico, político e cultural em que o CEI creche se insere. Nesse sentido, as questões que nortearam este estudo e que ajudaram a compreender melhor sobre a formação contínua no CEI a partir das perspectivas das professoras de bebês foram: 1) Quais saberes os professores de bebês consideram pertinentes às suas práticas? 2) Como os professores avaliam as estratégias de formação continuada desenvolvidas no CEI? Ambas resultaram na nossa questão central: Quais são as perspectivas das professoras que atuam com bebês na rede municipal de Fortaleza acerca da formação contínua nos seus contextos de trabalho?

A partir das indagações acima, delineamos como objetivo geral: apreender a perspectiva de professoras que atuam com bebês na rede municipal de Fortaleza acerca da formação contínua nos seus contextos de trabalho. Os objetivos específicos foram: a) Identificar os saberes que os professores de bebês consideram pertinentes e necessários às suas práticas no CEI a partir da formação continua; b) Analisar como as professoras de bebês avaliam as estratégias formativas utilizadas na sua formação no CEI.

4.3 A pesquisa piloto

Segundo Yin (2015), o estudo de caso piloto tem como objetivo ajudar o pesquisador a refinar seus planos de coleta de dados, tanto com relação aos conteúdos dos dados como aos procedimentos seguidos. Possui um aspecto formativo, esclarecendo inclusive aspectos conceituais.

Yin (2015) afirma que a pesquisa piloto pode assumir o papel de um laboratório, permitindo que o pesquisador observe diferentes fenômenos a partir de diferentes ângulos. Pode também proporcionar informações relevantes sobre as questões de campo e a logística da investigação de campo. Ressalta, por fim, que as observações e os relatórios do caso piloto devem ser pautados nas lições aprendidas sobre os procedimentos de campo.

Portanto, com esse intuito, decidimos que realizaríamos uma pesquisa piloto, antes da pesquisa final, para testagem dos instrumentos de coleta de dados. Este procedimento nos auxiliou na busca pela instituição que seria realizado o trabalho de campo na pesquisa⁸ “real”, ou seja, a pesquisa principal (YIN, 2015, p. 102).

Para a pesquisa piloto seria necessário uma instituição com características semelhantes à instituição da pesquisa “real”, ou seja, que estivesse enquadrada nos seguintes critérios delineados abaixo: a) possuir turmas de Infantil I, consideradas no município de Fortaleza, como turmas de bebês, pois muitas vezes chegam à instituição com 10 meses de vida; b) possuir mais de uma turma de Infantil I, o que sugere no mínimo quatro professores que planejem e troquem experiências entre si; c) promover momentos formativos com os professores.

Dessa forma, chegamos ao CEI onde ela ocorreu por meio de um levantamento prévio entre os seis Distritos, junto às técnicas de educação que os acompanhavam. O contato com as mesmas se deu por telefone e pessoalmente, a fim de que nos apontassem que instituições realizavam em seu contexto de trabalho algum tipo de formação. Após isso, quatro Distritos Educacionais foram selecionados, por se aproximarem dos critérios de escolha desta pesquisa, já mencionados anteriormente.

Neste processo, detectamos poucas instituições que atendessem aos critérios, o que nos deixou um pouco decepcionadas pelo tamanho e investimento em formação da rede de ensino. Em algumas delas não foi fácil realizar nem mesmo a entrevista inicial (que tinha como

⁸ Neste trabalho, em virtude da realização de uma pesquisa piloto, adotaremos a nomenclatura pesquisa “real” conforme Yin (2015) para designar a pesquisa que será efetivamente realizada, após seus instrumentos de coleta já ter sido testados, refletidos e/ou reelaborados na ocasião do estudo piloto.

objetivo detectar inicialmente o CEI que realmente realizasse formação no contexto), devido ao pouco acolhimento de algumas coordenadoras pedagógicas, uma vez que muitas desculpas foram apontadas para não receber a pesquisa. Então, desistimos de alguns distritos.

Entramos em contato com as coordenadoras dos CEIs selecionados para permissão de uma entrevista prévia com as professoras de turmas de bebês, a fim de detectarmos a existência ou não de formação no contexto do CEI. Entendíamos que para uma investigação acerca da formação realizada junto aos professores de bebês, em seus contextos de atuação profissional, seria importante termos a certeza da ocorrência destes momentos. Assim, consideramos que seria mais rico partirmos de algum tipo de cultura formativa em andamento na instituição, mesmo que fossem somente aquelas agendadas pela própria secretaria de Educação do Município, com temáticas e datas já predefinidas; fato que nos permitiria captarmos elementos necessários para o desenvolvimento de nosso trabalho, acerca da perspectiva dos professores de bebês, sobre sua formação no contexto do CEI, considerando as especificidades desse agrupamento.

Dessa forma, escolhemos o CEI que melhor se enquadrava aos critérios delineados e realizamos a pesquisa piloto. O mesmo foi indicado pelo Distrito Educacional DE como uma instituição com boas práticas em formação e que, por isso, se destacava das demais.

Estar em lócus de pesquisa é estar aberto para perceber todas as variáveis que poderão compor os elementos relacionados e envolvidos com o objeto desta pesquisa. Assim, permanecemos durante aproximadamente um mês na instituição selecionada para a execução das observações e entrevistas, a fim de coletarmos os dados imbricados na formação dos professores de bebês, a partir de suas perspectivas, para o trabalho com estas crianças, levando em consideração as especificidades dos bebês.

A efetivação do caso piloto nos possibilitou rever alguns procedimentos para coleta de dados e assim decidimos que a pesquisa “real” deveria acontecer em outro lócus, apontado pelo DE como uma instituição referência de boas práticas formativas com os professores.

4.4 O lócus de pesquisa

A princípio realizamos uma pesquisa bibliográfica, a partir dos autores e pesquisadores que abordam as seguintes temáticas: bebês, formação de professores e formação em contexto. Neste momento, respeitamos as seguintes etapas da pesquisa: busca de fontes, leitura do material, fichamento, organização lógica do assunto e redação do texto.

Esse momento, como afirma Freitas e Prodanov (2013), destina-se à obtenção da forma como se encontra atualmente o problema, de que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto. Portanto, “[...] a teoria informa o significado dinâmico daquilo que ocorre e que buscamos captar no espaço em estudo” (CRUZ NETO, 1994, p. 56).

Para Cruz Neto (1994), o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo. Este recorte espacial é ocupado por um grupo de pessoas, sujeitos de uma determinada história a ser investigada.

Assim, partindo da construção teórica do objeto de estudo, segundo Cruz Neto (1994), o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos.

Para o segundo momento, já havíamos realizado um levantamento junto aos DEs da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, com o objetivo de selecionarmos o CEI em que seria realizada a pesquisa. Como já referido anteriormente, no momento da pesquisa piloto, nosso intuito era selecionarmos uma instituição que, de alguma forma, já possuísse uma prática de formação no seu contexto e que se diferenciasse das demais por já exercer, ainda que minimamente, uma cultura formativa.

Acreditávamos que, só assim, teríamos elementos que nos ajudariam a compreender a perspectiva que as professoras tinham da formação contínua no contexto do CEI a partir da especificidade do trabalho com os bebês. Partir desta realidade seria relevante para compreendermos e aprendermos sobre os anseios, angústias, dúvidas, os prazeres, as descobertas, as alegrias, os sabores e dessabores, do trabalho em uma instituição pública com os bebês. Além disso, nos aproximarmos do que seria uma formação no contexto de sua atuação que pudesse ajudar as professoras no desenvolvimento desse trabalho.

Desse modo, como o estudo deve acontecer no contexto real do caso, a pesquisa de campo foi realizada em um Centro de Educação Infantil. A escolha da instituição deu-se pelo seu tipo de atendimento, crianças matriculadas de um a três anos, e de algumas características que as diferenciam de outras instituições da Rede Municipal de Ensino que atendem Educação Infantil, como creches conveniadas e pré-escolas. As primeiras são entidades parceiras do município com um tipo de gestão diferenciada, com funcionários terceirizados em sua totalidade; e as segundas, restringem-se ao atendimento de crianças de quatro e cinco anos.

Há algumas peculiaridades aos CEIs em detrimento de outras instituições infantis dessa mesma rede, como o acompanhamento realizado a eles por técnicos-formadores que, apesar de deficiente, é um pouco mais sistemático. Outra característica diz respeito à participação mensal de seus coordenadores pedagógicos em formações específicas, promovidas pela própria Secretaria de Educação do Município, com o objetivo de prepará-los para atuarem como formadores dos professores nas instituições em que trabalham. Segundo os documentos orientadores da SME, as formações contínuas devem acontecer em dois momentos: fora da instituição CEI, que ocorre mensalmente em polos de formação de cada distrito Educacional; e o segundo, que deve ocorrer na própria instituição CEI.

Desse modo, a formação está respaldada pelas orientações da Lei do piso, Lei nº 11.738/2008, a qual assegura que na jornada de trabalho, um terço (1/3) seja reservada para planejamento. Poderão estar inclusos nesses momentos, formações contínuas e estudos para os professores, respaldados pelos seguintes documentos orientadores deste município para Educação Infantil: Diretrizes para a Educação Infantil, dos anos compreendidos entre 2015 a 2018; Plano de Formação para professores e coordenadores do município de Fortaleza, também dos respectivos anos. A partir dessa realidade, supúnhamos, de certa forma, já haver uma cultura de formação nos CEIs, nos fornecendo, portanto, elementos para compreendermos suas interfaces.

Inicialmente, tínhamos como critério de escolha que o CEI possuísse, no mínimo, duas turmas de Infantil I, pois entendíamos ser importante haver trocas de experiências entre as professoras dessas turmas, a partir de encontros regulares para a reflexão das práticas, principalmente nos momentos de atividade extraclasse.

Consideramos, a partir de Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002), Vasconcelos (2010) e Imbernón (2010), Nóvoa (1995), Alarcão (2008), estes elementos como relevantes para a profissionalização docente e a transformação de práticas pedagógicas em que os bebês sejam visibilizados a partir das suas ações ativas, criativas e potentes. Contudo, no decorrer da busca pela instituição, nos deparamos com o seguinte contratempo: os CEIs apontados só possuíam uma turma de infantil I, turma na qual os bebês são matriculados. Assim, tivemos que nos contentar com essa triste realidade. Fato que nos parece indicar um grande desafio para a oferta de vagas que atenda a demanda para este grupo etário.

Atualmente, o município de Fortaleza possui, em seu parque escolar, em torno de 405 instituições de EI, dentre elas Creches, CEIs e Pré-escolas, distribuídas em seis Distritos Educacionais. As creches são conveniadas, e sua forma de contratação se dá por meio de Edital de Convocação, através de seleção pública. As pré-escolas estão inseridas nas escolas

patrimoniais e os Centros de Educação Infantil podem estar anexados e situados ou não no mesmo prédio escolar, localizando-se neste último caso, no mesmo bairro, porém distante de sua unidade patrimonial. Geralmente nos CEIs são matriculadas crianças de zero a três anos. Porém, também é comum encontrarmos turmas de pré-escolas.

Os Centros de Educação Infantil de Fortaleza atendem crianças de um a três anos, em tempo integral, porém podem acontecer turmas de agrupamentos de Infantil III parcial. As crianças que se matriculam no Infantil I chegam à instituição com dez meses, ou um pouco mais, sendo caracterizado por Barbosa (2009) como bebês. Desse modo, esta pesquisa tem como sujeitos professores de bebês.

Cada turma conta com dois professores, um com maior e outro com menor carga horária, para que seja possível o seu revezamento nos momentos de cumprimento de hora atividade extraclasse (cumprimento de 1/3 para planejamento). Cada agrupamento de infantil I possui 16 crianças, distribuídas entre dois profissionais, um professor e um auxiliar educacional, conforme, Resolução nº 002/2010 do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza - CME Lei nº. 7.991/96 que estipula a quantidade alunos matriculados na EI de acordo com seguinte artigo: Art. 17. A organização dos grupos decorrerá das especificidades da Proposta Pedagógica e não deverá exceder a relação professor (a) - criança descrita na seguinte tabela:

Tabela 5 - CEI Criança Feliz – Agrupamentos conforme matrículas

FAIXA ETÁRIA	Nº DE CRIANÇAS	PROFESSORES
Até 1 (um) ano	Até 6 (seis)	1 (um)
1 (um) ano	Até 8 (oito)	1 (um)
2 (dois) a 3 (três) anos	Até 12 (doze)	1 (um)
4 (quatro) a 5 (cinco) anos	Até 18 (dezoito)	1 (um)

Fonte: elaborada pela autora.

Desse modo, após o caso piloto, já tínhamos uma noção da instituição onde iríamos realizar o trabalho de campo. Então, entramos em contato com a CP para uma conversa sobre o nosso interesse em desenvolvermos uma investigação naquele CEI, onde permaneceríamos por um semestre.

No contexto pesquisado, as demandas administrativas eram compartilhadas entre CP e agente administrativo. Mesmo assim, percebíamos um volume grande de ações por parte do CP. Presenciamos ainda assim, este profissional no atendimento de pais a para a realização

de matrículas, quando necessário. Percebemos ainda que esta profissional delegava atribuições aos profissionais terceirizados do CEI, o que lhe possibilitava dedicar-se um pouco mais de tempo, às funções pedagógicas, como será detalhado no transcorrer deste trabalho.

4.5 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram duas professoras da Educação Infantil, lotadas nos agrupamentos de Infantil I. Embora, o município de Fortaleza não conte com berçários, podem ocorrer nestas instituições matrícula, no início do ano letivo, a bebês a partir de dez meses, devido ao corte etário, previsto na lei a Resolução CNE/CBE nº 7/2010, do Conselho Nacional de Educação.

Essas profissionais dividem as ações de cuidar e educar com outras professoras que as substituem nos momentos de planejamento, e outras profissionais como é o caso, chamadas de auxiliares educacionais/ e ou assistentes educacionais, algumas efetivadas a partir do concurso de 2014, do município de Fortaleza. Dentre essas duas categorias de professoras, há uma que possui uma carga horária maior junto às crianças, por exemplo: 1/3 de planejamento corresponde semanalmente às 13h de planejamento, o que significa dizer que ela não estará em sala por um dia inteiro, e por duas horas do dia seguinte estará em planejamento na instituição. Enquanto isso, os bebês estarão em sala com a professora que a substitui. Assim, os bebês podem ter até duas ou mais professoras e uma auxiliar, o que irá depender da organização da instituição.

Inicialmente, alguns critérios foram eleitos para a escolha desses sujeitos, tais como os delineados a seguir: a) **Ser do quadro efetivo da rede**: ser estável na função é um critério relevante, pois esse profissional possui grau maior de autonomia em suas ações na instituição. O professor ou coordenador com esse status se sente mais livre e a vontade para tomar determinados posicionamentos e encaminhamentos no CEI, pois não se sente coagido por terceiros em suas tomadas de decisões. No decorrer da pesquisa de campo, este critério precisou ser revisto, pois um dos sujeitos tinha uma situação contratual diferenciada, não sendo profissional efetiva da rede de ensino. Então, tivemos que flexibilizá-lo; b) **Estar no mínimo há dois anos no Infantil I** (agrupamento dos bebês). Este critério foi adotado, por entendermos que este é tempo razoável para o profissional ter a possibilidade de tecer uma reflexão da realidade laboral em que está imerso. Mais uma vez tivemos que flexibilizar este critério em virtude do número expressivo de carências de docentes nesta rede de ensino. Portanto, um dos sujeitos estava apenas há um ano no agrupamento de bebês; c) **Desejar colaborar com a**

pesquisa. Cruz Neto (1994) destaca que após uma apresentação da proposta de estudo aos grupos envolvidos, é importante estabelecermos uma situação de troca, preconizando que

[...] É preciso termos em mente que a busca das informações que pretendemos obter está inserida num jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge à obrigatoriedade. Com isso queremos afirmar que os grupos envolvidos não são obrigados a uma colaboração sob pressão. Se o procedimento se dá dentro dessa forma, trata-se de um processo de coerção que não permite a realização de uma efetiva interação (CRUZ NETO, 1994, p. 55).

Portanto, após estabelecermos acordos, como horário, dias para entrevistas e observações, as duas professoras e a CP aceitaram colaborar com a pesquisa.

As professoras denominadas Utopia e Glaucinha participam das formações oferecidas pela secretaria Municipal, mensalmente nos dias destinados ao seu planejamento e, nos demais dias, estavam na instituição para realização do mesmo, ou conforme calendário letivo, encontros com os pais das crianças de sua turma para entrega de relatórios, ou outros momentos coletivos de formação.

As professoras de bebês participam das formações contínuas externas ao CEI junto com as professoras de pré-escola, ou apenas as que assumem as turmas de infantil I ou a depender da organização do DE, uma vez por mês em um local específico, organizado pelo DE e pela SME deste município. As temáticas da formação são as mesmas para todos os professores indistintamente, de acordo com as narrativas dos sujeitos.

Em alguns dias não foram possíveis observações de seus momentos de planejamento, devido sua ausência na instituição para essas formações externas, denominadas pelas entrevistadas como “formação da SME”.

Nas entrevistas, narrativas deixavam claro essa distinção, se referindo à “formação em contexto” para a formação que ocorria no próprio CEI e “formação da SME ou do DE”, aquelas externas à unidade escolar.

Quanto à nomenclatura “Formação em Contexto”, esta é utilizada pela própria Rede Municipal de Ensino. De acordo com as narrativas, parece ser uma cultura já implementada no discurso das professoras e da própria CP. Para que essas formações aconteçam, as coordenadoras pedagógicas participam de uma formação específica, com o objetivo de discutir sobre a temática geral que será desenvolvida no contexto de cada CEI. Presenciamos dois desses momentos no CEI agendados pela SME, os quais aprofundaremos mais adiante.

Nos dias em que não planejavam as professoras chegavam à creche e já se dirigiam para as salas de referência para receberem as crianças. Já nos dias de planejamento, as

professoras do Infantil I iam para a sala reservada a esse propósito. Lá se reuniam com outras colegas de turmas variadas, Infantil I, II, III e IV. Esse era um momento em que havia muitas trocas entre elas, sugestões de livros, atividades e, principalmente, falavam muito sobre os comportamentos, desenvolvimento e reações das crianças no desenvolvimento de alguns projetos.

Nesses momentos havia sempre livros ou documentos da rede municipal, como auxílio ao plano. Não presenciei orientações por parte da CP às professoras nesses momentos. Por duas vezes houve uma solicitação da professora titular do Infantil I para conversarem sobre uma de suas crianças. Em outro momento, a CP pediu para que a professora titular do Infantil I conversasse com uma mãe que, no mês de outubro, estava matriculando seu filho. Nesse momento, a professora relatou a rotina, deu algumas orientações de como iria proceder para a inserção da criança na sala de atividades. Esse foi um dia bem agitado no CEI.

As professoras tinham duas horas de almoço. As crianças almoçavam em torno de 10h30min, o que permitia alimentar e pôr as crianças para dormir. Às 13h00min retornavam suas atividades. Dirigiam-se à sala enquanto as crianças continuavam a dormir e, a partir das 13h30min, as crianças começavam a acordar.

Quanto à formação inicial das docentes participantes desta pesquisa,⁹ segue abaixo sua formação e experiência com o grupo de bebês, conforme tabela abaixo:

Tabela 6 - CEI Criança Feliz – Salas de Referência

NOME	FUNÇÃO	FORMAÇÃO ACADÊMICA
UTOPIA	PROFESSORA DE MAIOR CARGA HORÁRIA	Graduada em Pedagogia. Especialista em Docência em Educação Infantil.
GLAÚCINHA	PROFESSORA DE MENOR CARGA HORÁRIA	Formação em Letras e Pedagogia. Cursando especialização em Educação Infantil.

Fonte: elaborada pela autora.

⁹ Os nomes das professoras, auxiliar educacional, coordenadora Pedagógica e CEI não serão revelados neste trabalho, sendo utilizados nomes fictícios escolhidos por elas.

4.6 A coleta de dados

Os meios empregados para a obtenção da coleta dos dados foram a observação participante e as entrevistas narrativas, por se tratarem de métodos complementares. Gil (2015) as define como evidências de estudo de caso. A evidência do estudo de caso pode vir de diversas fontes, como documentação, registros em arquivo, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Dessas fontes, inicialmente, havíamos elegido a observação direta como estratégia para esta pesquisa, tendo em vista que nossa intenção apreender o significado que os professores de bebês atribuem à formação vivenciada por eles no CEI. No entanto, conforme a pesquisa foi ocorrendo, a observação foi se desdobrando para um modo mais participativo, pois, em alguns momentos, foi impossível não se envolver, conforme relatamos na seção lócus da pesquisa. Outro motivo que configura este tipo de observação deu-se em virtude das conversas informais com as professoras e a CP, nos corredores, nos momentos de planejamento, no refeitório dos bebês e nas salas de referência.

A experiência de pesquisa nos mostrou a relevância da utilização de vários instrumentos de evidência, pois, em determinados momentos, seu cruzamento permitiu a complementação do fato, o que nos ajudou a compreendê-lo de forma alargada. Essa complementaridade dos instrumentos evita prejulgamentos, equívocos na interpretação, uma vez que as situações pertencem ao contexto maior.

4.6.1 A observação participante

As observações aconteceram em vários contextos nos quais as professoras desenvolviam suas atividades, tais como: momentos de planejamento, de encontros pedagógicos previstos no calendário letivo da SME, ocorridos no próprio CEI; 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 aos professores no contexto do CEI.

Entendemos que a observação desses momentos nos forneceriam elementos para a compreensão de como a instituição e seus professores concebem a formação contínua e como a percebem em seu contexto de trabalho. Observamos se a percebem apenas como momentos estanques, destinados aos estudos coletivos no CEI, ou se a percebem nos mais variados momentos de sua rotina, como no seu planejamento junto à coordenação, na troca de

experiências com demais colegas da mesma turma ou turmas diferentes, visitas da coordenação à sua sala de referência, dentre outros.

A escolha desta técnica nos forneceu, ainda, as condições sociais ou ambientais que estiveram envolvidas no processo de formação no CEI, além de permitir a percepção da realidade do ponto de vista das pessoas pesquisadas (GIL, 2009, p. 75).

Segundo Martins (2008), a observação participante é uma modalidade especial de observação na qual o observador não é apenas um observador passivo, mas pode assumir variadas funções dentro de um estudo de caso e pode, de fato, participar dos eventos que estão sendo estudados. Porém, este autor alerta para o risco no processo de observar e participar. No entanto, este fato será atenuado pela orientação de um referencial teórico e pela execução das tarefas, em acordo com o planejamento e o protocolo de estudo.

Por outro lado Gil (2009) ressalva que poderão provocar no ambiente a ser observado constrangimento nos sujeitos envolvidos, exigindo do pesquisador habilidades, tais como perspicácia, capacidade de memorização de fatos, nomes e fisionomias e, mais importante ainda, que tenha disposição para fazer variar sistematicamente os pontos de vista que assume para observar.

Com essas devidas precauções iniciamos, primeiro, por um reconhecimento do contexto, enquanto aguardávamos a CP, para um primeiro contato no qual ocorreria a apresentação da pesquisadora, objetivo da investigação e acordos firmados. Era o horário do intervalo das crianças e professoras e, nesse primeiro momento de observação, fomos tomadas por um clima de muita alegria e fantasia. As crianças estavam com espaguete de piscina de vários tamanhos nas mãos, outras correndo com uma toalha amarrada nas costas, como se fosse uma capa de super-herói e uma professora fantasiada da mesma forma, corria atrás de algumas crianças. A primeira impressão é que aquele espaço deveria ser diferente, algo que só constataria com o desenrolar da pesquisa.

O contato com os sujeitos da pesquisa na instituição foram acontecendo gradativamente: inicialmente, uma apresentação a CP e as professoras; no segundo momento, coletamos dados quantitativos como número de crianças matriculadas, informações sobre as dependências da instituição, proposta pedagógica, dentre outras informações de cunho administrativo.

A partir da terceira visita passamos as observações dos espaços destinados ao planejamento das professoras, às salas de atividades, a fim de apreendermos em quais momentos e de que forma se davam as formações contínuas das docentes mediadas pelo CP. O local onde as professoras planejam coletivamente é uma sala reservada, ao lado da sala da

coordenação pedagógica, com boas instalações, ar condicionado, um número razoável de tomadas, o que permitia acesso a notebooks, pertencentes às professoras.

As observações aconteceram no segundo semestre, de setembro a dezembro, de duas a três vezes por semana. De início sempre as quartas, quintas e sextas-feiras, para o acompanhamento dos momentos de planejamentos das professoras sujeitos da pesquisa. Posteriormente se deram em outros dias, alternados, e algumas vezes ocorreram o dia todo. Foram observados dois momentos de encontros coletivos. O primeiro foi uma formação conduzida pela Unidade Universitária (UU), tendo como mediadoras a coordenadora pedagógica e uma professora desta unidade de ensino. O segundo encontro, denominado pela Secretaria do município de “Formação em Contexto”, contando com a participação de todas as professoras de Infantil I a III, momentos que serão detalhados posteriormente.

Em alguns momentos em que estávamos no pátio ou corredores do CEI, presenciei a CP conversando com a professora titular do Infantil I, quando esta estava com as crianças numa atividade livre no pátio. Em seguida, a CP entrou em outra sala, sentou e conversou com a professora de referência da turma. Parecia ser algumas orientações à professora.

Também estivemos nas salas de atividades dos bebês para observarmos em que momentos a CP poderia entrar para orientações ou acompanhamento das experiências que, por ventura, as crianças estivessem realizando, situação não observada durante o período de realização desta pesquisa. A exceção se deu num determinado dia em que a segunda professora de referência da turma, chamou a CP para ajudá-la em uma situação ocorrida, de machucado de uma das crianças da turma. Percebi nesse momento que a professora depositava na CP segurança para enfrentar aquele momento. Como de fato, ela agiu com bastante calma e ficou o resto da tarde com a criança para que pudesse observá-la melhor.

Estas observações foram guiadas por um roteiro prévia,¹⁰ tendo como fundamentação algumas pesquisas e livros que tratavam da coordenação pedagógica como as de Pereira (2014), Alarcão (2008), Placco, Almeida, Souza (2011), Bondiolli (1998). Estes trabalhos nos guiaram para as observações em torno do trabalho do CP, uma vez que este é o agente formador na instituição de EI. Também nos iluminaram acerca das estratégias formativas em contexto. Os roteiros nos guiaram no foco de observação.

¹⁰ Os roteiros das observações constam nos anexos desta pesquisa.

4.6.2 As entrevistas narrativas

Outro procedimento de evidência deste estudo de caso que complementaram as observações foram as entrevistas narrativas, principal estratégia utilizada nesta pesquisa, com o objetivo de responder nossos objetivos específicos: identificar os conhecimentos que os professores de bebês consideram pertinentes e necessários às suas práticas no contexto do CEI (1º objetivo específico), bem como analisar como os professores de bebês avaliam as estratégias formativas utilizadas em sua formação no CEI (2º objetivo específico).

Os principais sujeitos participantes das entrevistas foram duas professoras de Infantil I. Contudo realizamos entrevista também com a coordenadora pedagógica do CEI, embora esta não tenha sido eleita como sujeito desta pesquisa, pois achamos importante obtermos informações que complementaríamos as narrativas de nossos principais sujeitos. Tínhamos, assim, o desejo da ampliação de nosso olhar, através das pistas fornecidas por intermédio das entrevistas, sobre as perspectivas docentes acerca da formação que recebiam no CEI tendo em vista, as especificidades dos bebês.

De acordo com Muylaert (2014), as entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, com o propósito de aprofundar aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito da pesquisa a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. Dessa forma, nas narrativas, o autor não informa sobre sua experiência, mas conta sobre ela, tendo com isso a oportunidade de pensar algo que ainda não havia pensado.

As narrativas, dessa forma, são consideradas representações ou interpretações do mundo e, portanto, segundo Muylaert (2014), não estão abertas à comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam a verdade de um ponto de vista em determinado tempo, espaço e contexto sócio-histórico. Não se tem acesso direto às experiências dos outros, se lida com representações dessas experiências ao interpretá-las a partir da interação estabelecida entre pesquisador e entrevistado. Dessa maneira, o objetivo das entrevistas narrativas não é apenas reconstruir a história de vida do informante, mas compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos informantes.

Compreendemos, assim, que as narrativas combinam histórias de vida a contextos sócio-históricos, ao mesmo tempo em que revelam experiências individuais e podem lançar luz sobre as identidades dos indivíduos e as imagens que eles têm de si mesmo, são também

constitutivas de fenômenos sócio-históricos específicos, nos quais as biografias se enraízam. (MUYLAERT, 2014).

Para Gil (2009), a entrevista é uma das técnicas mais importante utilizada no âmbito das ciências sociais, que tem como característica a flexibilidade. É um delineamento adequado para obter informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fizeram ou fazem, bem como explicações ou razões acerca dos fatos precedentes. Esses resultados, contrastados com a observação, lhes conferem valor.

Segundo Ludke e André (1986), uma das vantagens das entrevistas é a captação imediata e corrente da informação desejada. Permite, ainda, correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam eficaz na obtenção das informações.

De acordo com Yin (20015), nos estudos de casos, as entrevistas são uma fonte essencial de evidências, porque a maioria delas é sobre assuntos humanos e comportamentais. Podem, além disso, fornecer atalhos para a história prévia destas situações, ajudando-as a identificar outras fontes relevantes de evidências.

As entrevistas narrativas foram acontecendo ao longo do tempo que estivemos no campo. Marcamos dias e horários prè-estabelecido para sua efetivação, de acordo com disponibilidade das professoras e CP.

O roteiro da entrevista era composto de uma questão central norteadora, na qual, desencadeava toda a narrativa. Era a partir dela que todas as entrevistadas discorriam sobre suas experiências. A medida que sentíamos necessidade de uma maior compreensão, fazíamos intervenções com o desejo de ampliarmos nosso entendimento.

Embora tivéssemos um roteiro orientador, acreditávamos que deixá-las à vontade para tecer suas histórias nos trariam elementos mais próximos da realidade, assim como lhes dariam, também, a possibilidade de reflexão sobre o que conversávamos.

Nas entrevistas narrativas, conforme orientações estabelecidas por Jovchelovitch e Bauer (2002), o informante é encorajado a contar de forma livre a sua história, sem interrupção ou perguntas pelo pesquisador. No entanto, o entrevistador faz perguntas que suscitam narrativas mais detalhadas sobre a história contada, afim de detalhar a vivencia do entrevistado.

Dessa forma, além da questão central, outras questões foram elaboradas para o caso de narrativas muito curtas ou ainda para aprofundar determinadas temáticas.

Assim, após o esgotamento da questão inicial, outras questões foram inseridas com o objetivo de orientar a produção de narrativas mais detalhadas acerca dos relatos das professoras.

Destacamos que muitas foram as conversas informais que tivemos com a coordenação e as professoras. Até mesmo a auxiliar chegou a colaborar com a pesquisa, mesmo que indiretamente. Assim, à medida que os acontecimentos ocorriam, conversávamos, mesmo que brevemente.

Dessa forma, algumas conversas aconteceram na sala de planejamento das docentes, na sala da coordenação, no refeitório das crianças, na sala de atividade, no portão de entrada e nos corredores da instituição.

Acreditamos que as entrevistas narrativas mostraram-se apropriadas para a construção dos dados de nossa pesquisa, pois por meio das narrativas foi possível compreendermos o desenvolvimento profissional das professoras de bebês, a partir de uma formação no contexto de atuação docente, considerando suas perspectivas, quanto as especificidades da docência com bebês.

4.6.3 A análise dos dados

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemática de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros, aquilo que encontrou (BOGDAN; BLIKEN, 1994).

Realizamos a análise dos dados na medida em que aconteceu a recolha dos mesmos em campo, pois entendemos que para um primeiro momento de contato com o campo, a análise poderia acontecer de forma breve enquanto colhíamos os dados gerais; e que após concluída esta etapa, seguiríamos com uma análise formal de todo o conteúdo. Conforme, orientações de Bogdan e Biklen (1994), destacando que em pesquisas qualitativas a análise acontece concomitantemente ao trabalho de campo com o propósito de realizações e redimensionamento das estratégias.

A partir dos instrumentais utilizados nesta pesquisa, a entrevista narrativa seguiu a análise a partir de categorias que, segundo Gomes (2004, p. 70), “[...] se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns, ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série”.

Corroborando com a ideia de simultaneidade entre análise e interpretação dos dados à sua coleta, Gil (2009) ressalva que essa é uma estratégia esperada nos estudos de caso, reafirmando que não há como definir rigorosamente os passos e a sequência adotada nesse processo.

Nesse sentido, também contemplaram as análises dos dados coletados as observações e os registros que compuseram o diário de campo, bem como a consulta de documentos necessários à complementação de dados relevantes, conforme os objetivos pretendidos para este trabalho, considerando também os referenciais teóricos que nos embasaram.

As observações eram datadas com turnos e horários, especificação das atividades e ambientes em que ocorreram, sendo registrados em diário de campo. Nos momentos de formação coletiva do grupo de docentes do CEI foi utilizado também um gravador de voz, para garantir que nenhum conteúdo fosse perdido. Já nas salas de referência dos bebês também realizamos registros por meio de fotografias. Esses dois últimos recursos nos auxiliaram na complementação das entrevistas narrativas, possibilitando, assim, o cruzamento de dados quando necessário.

As entrevistas narrativas foram transcritas concomitantemente à medida que iam acontecendo. Para as análises, realizamos uma primeira leitura concomitantemente ao áudio, a fim de sermos os mais fidedignos possível. Na segunda leitura, o objetivo foi sua categorização. Para isso, elaboramos uma tabela em que continham os nomes dos sujeitos, os objetivos específicos e comentários registrados, a partir das primeiras concepções. Por fim, fizemos novamente uma releitura como forma de confirmarmos as percepções e interpretações.

Vale destacar que as transcrições dos áudios levaram um tempo considerável para sua conclusão, principalmente por optarmos em transcrevê-las e não terceirizá-las. No entanto, isso nos deu segurança na qualidade das informações. Acreditamos que a transcrição pelo próprio pesquisador permite uma retomada dos sentimentos tanto do pesquisado como dos sujeitos participantes, envolvidos nos momentos das entrevistas. Esse processo também nos ajudou na análise e interpretação dos dados, pois à medida que as transcrições ocorriam podíamos configurar as primeiras impressões, confrontadas posteriormente pelas várias releituras, a fim de garantirmos sua fidedignidade.

Segundo Yin (2015), possuir uma estratégia analítica geral é a melhor preparação para a condução da análise do estudo de caso. O propósito é ligar os dados do estudo de caso a conceitos de interesse, para que esses possam fornecer uma orientação nas análises.

Martins (2008) assevera que, de modo geral, a análise dos dados consiste em examinar, classificar e, muito frequentemente, categorizar os dados, opiniões e informações coletadas. Ou seja, a partir das proposições, teoria preliminar e resultados encontrados, construir uma teoria que ajude a explicar o fenômeno em estudo. Ressalva, ainda, a importância do

material bibliográfico que compõe a plataforma teórica do estudo, para a sustentação das análises, comentários, classificações, categorizações, teorizações e conclusões.

Assim, a sistematização geral dos dados construídos a partir da pesquisa de campo nos possibilitou a categorização dos dados sobre a perspectiva das professoras, sobre sua formação no contexto de atuação, considerando as especificidades da docência com bebês.

Procedemos da seguinte forma com os instrumentos de coleta: a) Para as observações organizamos um caderno em que anotávamos todas as situações observadas, reações dos sujeitos, conversas informais, observação dos ambientes e materiais. A ele denominamos de diário de campo, nele tudo era datado; b) Para as entrevistas dos sujeitos, arquivamos em pastas virtuais no Google documentos, também datados e nomeados. Esta ferramenta foi escolhida por acreditarmos ser um meio seguro, sem riscos de perda ou extravio de documento, além da praticidade de irmos incluindo as novas entrevistas e automaticamente estarem salvas; c) Após a coleta e organização dos dados, realizamos uma primeira leitura geral das entrevistas narrativas, escrevendo ao lado de cada uma, as palavras-chave que estavam relacionadas aos objetivos específicos, saberes e estratégias. Assim, partimos para uma segunda leitura, a qual nos permitiu a categorização dos elementos oferecendo subsídios necessários para as análises de todo o material.

É importante destacar que inúmeras vezes realizamos a leitura e releitura dos dados coletados, a fim de percebermos os pontos de divergência e convergência nas narrativas dos sujeitos, principalmente por serem narrativas bem extensas, o que exigiu um cuidado criterioso em abstraímos seus significados, uma vez que as falas de uma mesma situação vivida pelo sujeito que narra se entrecruzam em diversos momentos de sua narrativa.

Com a conclusão das leituras, percebemos que palavras-chave ganhavam maior intensidade, foi então que para a organização dos dados recorremos às categorias de acordo com os pressupostos de Bogdan e Biklen (1994).

Desse modo, a partir do processo de recolha e organização dos dados foi possível sua análise e interpretação buscando responder às questões e aos objetivos propostos desta pesquisa, expressos em dois grandes tópicos. Para isso nos pautamos a luz dos teóricos Bogdan e Biklen (1994).

Como primeiro tópico destacamos os, saberes que os professores de bebês consideram pertinentes e necessários às suas práticas no CEI a partir da formação contínua, tendo as seguintes subcategorias às subcategorias são os itens 6.1.1 6.1.2, etc: desenvolvimento infantil; Especificidade dos bebês e o trabalho com eles; materiais e organização dos espaços (mobiliário, objetos e organização, adequados aos bebês- Arquitetura); A interlocução com

outros saberes (psicologia, arquitetura, fonoaudiologia, farmacêuticos, etc); Primeiros socorros (cuidados pueris, machucados, cortes); Contação de história.

No segundo tópico, as estratégias formativas utilizadas na formação no CEI a partir da perspectiva das professoras, surgiu a categoria: deveria ser específico e não generalizado: contemplando as subcategorias, O planejamento, a formação no CEI Criança Feliz com a Unidade Universitária, a “Formação em contexto” no CEI Criança Feliz, e outras estratégias formativas.

5 CONHECENDO UM POUCO MAIS O CONTEXTO DE ATUAÇÃO DOCENTE - O CEI

Este capítulo tem por finalidade apresentar a instituição onde foi realizada a pesquisa de campo. Desta forma, compreendemos que se faz necessária uma descrição das relações estabelecidas neste ambiente e assim apresentar claramente os eventos que presenciamos durante a realização da pesquisa. Será destaque aos seguintes aspectos como, criação, localização, população atendida, funcionamento e agrupamentos de crianças, quadro de profissionais, focando mais detalhadamente os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Os dados aqui descritos foram construídos a partir das observações, entrevistas empreendidas com as professoras e CP, registros fotográficos e diários de campo, da consulta a documentos da SME e da instituição.

Achamos importante contar um pouco mais sobre o vivido durante esses poucos meses em que passamos no CEI. Uma breve descrição do contexto pesquisado, a fim de compreendermos um pouco melhor sobre como as relações foram e são estabelecidas, histórico e socialmente, num tempo e espaço em que todos, professores, crianças, famílias, funcionários terceirizados, coordenação pedagógica, se constituem enquanto sujeitos e profissionais e, assim, enquanto instituição de Educação Infantil.

Isso posto, entendemos que esse percurso institucional não está pronto nem acabado, mas constitui-se continuamente; e o quanto a complementariedade dos instrumentos de pesquisa para a coleta colabora na construção de um olhar holístico ao contexto, evitando assim, ideias preconceituosas a partir de fragmentos do real.

5.1 Algumas informações sobre a criação, localização, atendimento e estrutura física do CEI

O CEI pesquisado é considerado uma grande instituição para o tipo de atendimento que se destina, possuindo 340 alunos matriculados, que vão desde o Infantil I até o Infantil V, porém havia apenas uma única turma de Infantil I, neste universo, agrupamento que neste município poderá receber crianças a partir de dez meses de idade, a depender do corte etário para matrícula.

Foi criado em 2012 e podemos considerá-lo relativamente novo. Possui em seu quadro funcional, uma coordenadora pedagógica, um agente administrativo (recém-contratado no primeiro semestre da realização da pesquisa), seis serviços gerais, seis auxiliares

educacionais e dezoito professoras. A oferta de creche ocorre em tempo integral, atendendo a crianças de um (um) aos três (três) anos de idade, e com a pré-escola nos turnos manhã e tarde com atendimento para crianças na faixa etária de quatro (quatro) a cinco (cinco) anos, conforme detalhamento da tabela abaixo:

Tabela 7 – CEI Criança Feliz - Quantitativo de crianças, profissionais e de turmas

IDADE	Nº TOTAL DE CRIANÇAS POR TURMA	QUANTIDADE DE DE PROFISSIONAL	NUMERO DE TURMAS EXISTENTES
Grupo de 1(um) ano	16	1 professora e 1 assistente	1
Grupo de 2(dois) ano	20	1 professora e 1 assistente	3
Grupo de 3(três) anos	20	1 professora e 1 assistente	4
Grupo de 4(quatro) anos	20	1 professora	5
Grupo de 5(cinco) anos	20	1 professora	5

Fonte: elaborada pela autora.

Com relação aos espaços pedagógicos, o CEI possui a seguinte configuração espacial:

Tabela 8 – Espaço/ M² do CEI Criança Feliz

ESPAÇOS	M² APROX.
Hall de entrada	26 M ²
Secretaria	13 M ²
Sala dos professores	12 M ²
Pátios	40 M ²
Salas da creche	30 M ²
Salas da pré-escola	30 M ²
Gramado	170 M ²
Refeitórios	38 M ²
Dormitório	33 M ²
Cozinha	16 M ²
Banheiros creche	2,68 M ²
Banheiros pré-escola	20 M ²
Parques	105 M ²
Almoxarifados	6,55 M ²
Banheiros adultos	6,77 M ²
Área de circulação	35 M ²
Área total	577,45 M

Fonte: elaborada pela autora.

5.2 A sala de Planejamento

Embora as observações tenham se dado por toda a instituição, nos deteremos na descrição de dois espaços que foram cruciais para a pesquisa, a sala de planejamento dos professores e a sala de referência dos bebês. Isto porque boa parte de nossas observações aconteceram nesses ambientes. A sala de planejamento dos professores, devido à ocorrência dos encontros coletivos, pedagógicos e demais momentos formativos. Já na sala de referência dos bebês desejávamos compreender como aconteciam nesse ambiente os momentos de observação, orientação etc, entre professoras e CP.

A sala de planejamento era um espaço reservado para esse fim, ficava próxima à sala da coordenação, era pequena, havia ar condicionado e, apesar do tamanho, conseguia comportar um bom número de professoras em realização de 1/3 de hora atividade extraclasse. Nela havia bancadas em que as professoras podiam dispor seus livros e documentos da rede, ou outro material para pesquisa. Nas paredes havia apenas um quadro para informes. Este espaço diferenciava-se da sala de professores, pois nesta ocorriam os encontros de intervalos de lanche dessas profissionais.

Esta realidade nos chamou a atenção por não ser algo comum a outros contextos de EI em que durante a minha experiência profissional, enquanto técnica de educacional, acompanhando instituições de EI, até o momento não havia ainda presenciado. Pensamos que para projetar ações educativas com sentido e significado num tempo e espaço é necessária a criação de um ambiente propício para que o professor possa estar consigo mesmo para: em alguns momentos fazer uma autoanálise de suas práticas, estar com seus pares para trocas de experiência, tirar dúvidas, refletir, enfim, planejar e avaliar suas ações com a crianças.

Destacamos que este não pode ser qualquer local. Ele também deve ser projetado para que os professores possam se sentir acolhidos e “[...] permitir-se ousar, errar, acertar, começar novamente, voltar atrás, ir adiante, dar voltas, e desenhar, inscrever na história a capacidade de maravilhar-se com as crianças abrindo caminhos não percorridos” (REDIN, 2014, p. 37).

Apesar de ser um aspecto positivo do CEI Criança Feliz possuir uma sala própria para o planejamento dos docentes, acreditamos que este espaço físico poderia ser mais bem projetado, no sentido de otimizar a formação do professor no momento de sua hora atividade, como por exemplo possuir uma minibiblioteca com revistas pedagógicas ou livros técnicos para pesquisa do professor, que poderá inclusive ser dos próprios professores e que possam deixar

para trocarem com seus pares, numa espécie de rodízio, ou serem baixados em *PDF*, quando disponibilizados online, CDs para pesquisa, enfim, possuir um acervo para apoio e consulta.

Pensamos que esta talvez não seja a preocupação fundamental sobre a formação contínua de professores em contextos de atuação docente, pois ele não acontece em um único lugar, em único momento, mas em diversas situações e contextos. Até porque, a sala pode ser perfeita, porém, sem nenhuma utilidade; no entanto, numa sala para a realização do planejamento se faz necessário, pois, planejar na própria instituição durante seu horário de trabalho, desconsiderando o sábado, que durante muitos anos os professores perdiam como descanso, é uma conquista dos docentes, portanto, devem fazer valer este direito. Este ambiente pode ser uma excelente oportunidade para o surgimento, inclusive, de uma cultura colaborativa de aprendizagem profissional.

É preciso ocupar bem, duplamente, este espaço/tempo e espaço/físico. Acreditamos também que a estrutura das áreas destinadas aos docentes poderá ter impacto direto na produtividade, no relacionamento entre as pessoas, no intercâmbio de ideias e, conseqüentemente, na qualidade dos serviços prestados na instituição.

Nas bibliografias referentes ao planejamento na EI e sobre formação de professores da EI, também por curiosidade pesquisamos em artigos, sites destinados à educação, blogs e notamos que em nenhum momento é pensado na organização de um espaço físico adequado, com um bom acervo bibliográfico para pesquisa e planejamento do professor, em seu contexto de atuação. Assim, nos surgiu o seguinte questionamento: Se exigimos tanto que o professor de bebês, em sua organização da rotina com as crianças pense em espaços e tempos que permitam “a interatividade, experimentação, a descoberta de novas soluções e a busca de alternativas para darem sentido e significado ao que fazem” (REDIN, 2014), porque, então, enquanto pesquisadores, instituição escolar e poder público, relegamos essa realidade aos docentes?

O CEI pesquisado nos levou a refletir, outrossim, sobre a diferença entre os lugares, sala dos professores e sala de planejamento, algo até então não percebido por nós em nossas experiências em instituições escolares. Assim, para nós, a sala dos professores deve ser um lugar de encontros, descanso, risadas, comunhão de alimento do corpo e também da alma, já a sala de planejamento poderia realmente ser um ambiente laboral de reflexão da prática e tudo que este ambiente poderá propiciar para se pensar num trabalho com os bebês.

É comungando desse pensamento que Vasconcellos (2010) defende que a escola deve ser uma nova estrutura, em que favoreça a reagregação do homem, permitindo o encontro, a reflexão, a ação sobre a realidade, numa práxis libertadora. Acreditamos, portanto, que esses ambientes poderão ser espaços físicos para o resgate desse coletivo.

5.3 A sala de referência

A sala de referência onde as crianças do agrupamento de bebês frequentavam é ampla, com uma disposição de materiais e mobília modificada com frequência pela professora e auxiliar, conforme o tipo de experiência a ser promovido aos bebês.

Este ambiente além de amplo, de certa forma era arejado, pois havia uma circulação de ar permitida pelo jardim de inverno, porém nele não havia plantas, mas alguns objetos como carretéis de madeira, bambolês, bolas, e outros materiais de sucata que as crianças utilizavam em algumas brincadeiras. Às vezes eles pulavam para essa área e brincavam com o que tinha lá.

Figura1 – Jardim de Inverno



Fonte: acervo pessoal.

Havia também um banheiro, pequeno, sem trocador, com um chuveiro e aparelho sanitário de tamanhos normais, portanto, não adaptado para as crianças.

Na porta de entrada havia fotos dos bebês com seus nomes, seguido de um pequeno relato acima das fotos, explicando um pouco sobre elas estarem nesse local. Foi quando descobrimos que este lugar havia sido escolhido pelos próprios bebês, segundo esta documentação.

Nas paredes havia fotos das crianças em atividade, com o desenrolar de alguns projetos e experiências desenvolvidos naquele ano. As fotos eram acompanhadas de uma pequena descrição do ocorrido, algo semelhante à documentação pedagógica. Não visualizamos alfabeto, ou outros quadros comuns em sala de referência como calendário, aniversariante do mês etc.

Figura 2 – Porta de Entrada



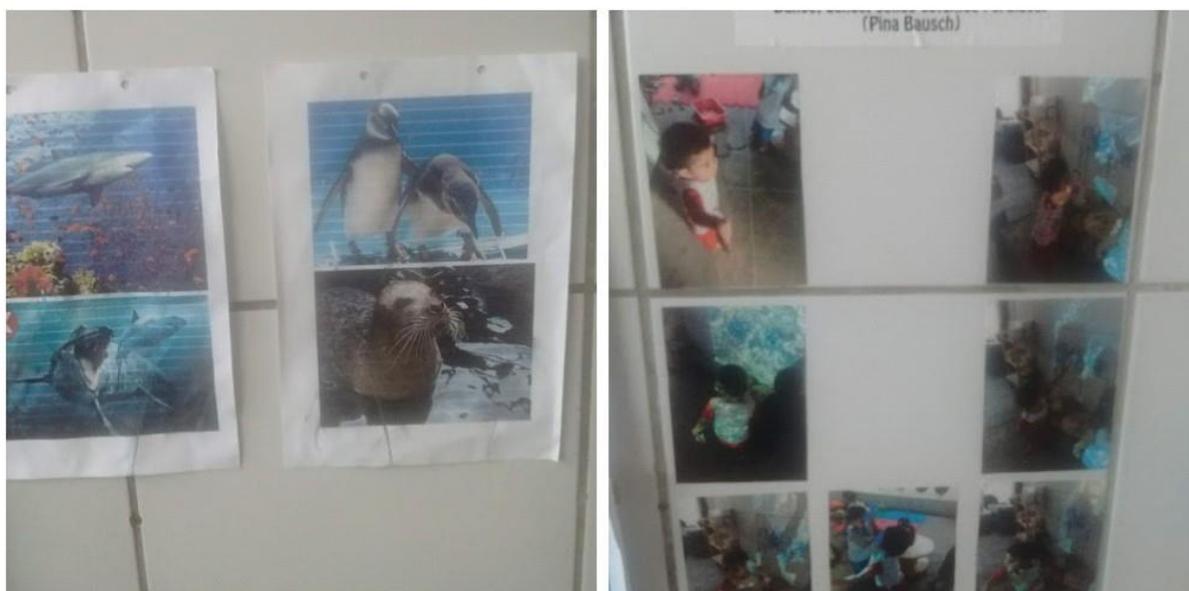
Fonte: acervo pessoal.

Figura 3- Projetos



Fonte: acervo pessoal.

Figura 4 - Experiências vivenciadas pelos bebês



Fonte: acervo pessoal.

Na parede do lado direito da sala havia um cabideiro horizontal onde as crianças penduravam suas mochilas, e quando necessário retiravam e colocavam seus pertences.

Figura 5 – Cabide das mochilas dos bebês



Fonte: acervo pessoal.

A hora do banho pela manhã era bem diversificada. Em nossa experiência presenciamos banho de piscina, “chuveirão” num espaço aberto destinado a esse momento, banho de mangueira, banho de chuveiro no banheiro, banho de mangueira dentro da própria sala. A tarde era mais comum que o banho fosse de chuveiro.

Quanto aos materiais, percebemos que havia muitos brinquedos de pelúcia, de variados tamanhos e formas, bolas do mesmo material, e outros brinquedos de plástico em bom estado, uma quantidade considerável de fantasias, capas e outros objetos que ficavam numa estante baixa, a altura dos bebês. As crianças faziam uso desse material sempre que queriam. Havia liberdade de movimentos e escolhas, sem hora determinada para isso. Na estante, objetos como celulares reais sem uso, teclados, e brinquedos também ficavam expostos como uma espécie de convite para as brincadeiras. O jacaré de pelúcia tinha uma preferência especial pelos bebês, porém, nunca presenciamos conflitos por causa dele.

Acreditamos que essa preferência se deve as propriedades desse brinquedo, pois os bebês podiam carregar debaixo do braço para todos os lados, deitavam sobre ele quando ouviam histórias, sentavam, enfim, muitas eram suas utilidades. Segundo a professora a maior parte desses materiais foi adquirida com recursos próprios.

Figura 6 – Estante de brinquedos



Fonte: acervo pessoal.

Figura 7- Brinquedos e fantasias



Fonte: acervo pessoal.

Bassedas (1999) considera materiais todos os recursos que possam ser utilizados na sala de referência com uma finalidade educativa. Ressalva, assim como outros autores, a exemplo de Ramos (2012), Craidy e Kaercher (2001), a importância da diversidade de materiais, pois os bebês aprendem sobre o mundo físico na exploração dos objetos. Pouco a pouco as ações exploratórias vão se alargando e organizam as suas descobertas em conceitos básicos de funcionamento.

5.4 Organização do espaço e materiais na sala de referência

Sobre a organização do interior da sala, segundo Ramos (2012), o professor pode preparar um ambiente propício à exploração da criança por meio de objetos a serem alcançados, objetos com diferentes texturas que oportunizam várias descobertas sensoriais, variações na topologia espacial, dentre outras conquistas.

Na perspectiva da pedagogia em participação, a sala ganha densidade pedagógica com as decisões dos educadores, a partir da seleção de materiais pedagógicos, brinquedos, artefatos multiculturais, favorecendo assim, o brincar e o aprender.

Corroborando com os autores e a perspectiva supracitada, Nabinger (2017) afirma que os bebês exercem seu potencial criativo por meio de objetos de diferentes formas, tamanhos e texturas, volumes, cores etc.; exercitando livremente sua motricidade e assim, gradativamente reconhecem suas habilidades e competências.

É ainda por meio da exploração dos objetos que a criança poderá compreender fenômenos importantes sobre o mundo, em completa liberdade e sem a menor intervenção dos adultos professores ou familiares, Zinser (2017).

Dessa forma, a disponibilidade dos brinquedos e outros materiais ao alcance das crianças é um elemento valioso para o desenvolvimento cognitivo e psíquico dos bebês, pois defende Piaget, que é preciso que as crianças estejam constantemente estabelecendo relações entre objetos e eventos.

No entanto, não basta ter uma sala com uma grande diversidade de materiais, brinquedos, artefatos se eles não são disponibilizados a altura dos bebês e pior ainda, as crianças não podem usufruí-los, sendo cerceados desse contato. A liberdade de escolha e de movimentos nessa idade é primordial para a aquisição de muitas funções às crianças: avanços do seu pensamento, desenvolvimento da autonomia, da capacidade de representação da linguagem, a emergência de significados, a imitação, a diferenciação de papéis sociais, a transmissão e recriação de elementos culturais significativas e coletivamente agradáveis (RAMOS, 2012).

Afinal as DCENEI estabelecem como eixos norteadores das práticas na EI as brincadeiras e as interações, e acreditamos que para que ambas ocorram é fator fundamental que o professor organize o espaço, dispondo os materiais pedagógicos, conforme aponta Bassedas (1999), de forma a torná-lo um terceiro educador.

Na abordagem Pikler o espaço e os materiais, devem cuidadosamente ser preparados e organizados de forma a possibilitarem a brincadeira livre dos bebês. Essa abordagem recentemente vem ganhando muitos adeptos.

A partir dessa abordagem Zinser e Nabinger (2017) destacam que a liberdade de movimentos e a brincadeira livre são importantes para o desenvolvimento saudável da personalidade da criança, pois a criança que tem a possibilidade de experimentar essas experiências ganha confiança em si mesma em situações problemáticas que surgem nas instituições, e pensamos que também para a vida adulta. Assim, em todos os níveis de seus desenvolvimentos, sua própria ação a ajuda a aprender a fazer coisas que lhe dão sentimento de êxito, tão fundamentais para qualquer ação cotidiana.

Contudo, ressaltamos mais uma vez que promover um ambiente favorável ao desenvolvimento do movimento livre e espontâneo dos bebês, requer dos professores a organização de um espaço seguro, com a disposição de objetos adequados a cada etapa de desenvolvimento do bebê, e observação atenta dos processos pelos quais as crianças passaram.

Zinser e Nabinger (2017) salientam que o desejo infantil de brincar nasce de uma necessidade fundamental, e que a vida de uma criança em todas as suas etapas consiste basicamente nesta atividade. O brincar do bebê tem origem desde o descobrimento inicial das mãos, da sua manipulação, a exploração com objetos, até o ponto em que ela começa a construir com eles.

Durante o período que estivemos na sala de atividades percebemos as três profissionais, Utopia, Glaucinha e Auxiliar educacional permitirem o livre movimento dos bebês. Ainda de uma forma um tanto quanto, controlada dos movimentos, a Glaucinha permitia que os bebês pudessem se movimentar na sala, percebíamos certa tensão de sua parte, talvez por ser professora iniciante, tanto na turma de bebês quanto na educação de forma geral, é como se ela estivesse também reaprendendo a partir das crianças e a partir da observação de suas colegas, outras práticas com um agrupamento tão específico como os bebês.

Também havia na sala uma estante baixa com alguns portadores de texto, revistas de venda de cosméticos, e em outra estante ficavam alguns poucos livros paradidáticos, disponíveis para uso sempre que os bebês queriam fazer suas leituras. No entanto, acreditamos que poderia ter uma maior diversidade desses portadores, como revistas com imagens de crianças, animais, casas, gibis, pois as crianças também se interessam por outros universos, e quanto maior sua ampliação, mais possibilidades de desenvolvimento de comportamentos leitores. Porém, também compreendemos que sua aquisição não é fácil. Alguns desses materiais hoje só encontramos na internet, como Cláudia bebê, Minha casa, dentre outras, pois não são mais impressas, mas uma realidade hoje presente do mundo virtual.

Figura 8 – Estante de revistas e livros



Fonte: acervo pessoal.

Na estante havia livros preferidos pelos bebês, como as histórias do “Acaco” (macaco) e do “Pirata”. Eram as histórias mais lidas por eles. O livro do Pirata deve-se ao fato das crianças estarem vivenciando esse projeto. Era um livro imagético, de grandes e coloridas imagens e de tamanho grande. Tivemos o prazer de sermos apresentadas a essas histórias por

eles mesmos. Não visualizamos livros de outros materiais e formatos apropriados a essa faixa etária como os de borracha, pano, 3D, capa dura etc.

5.5 A observação de práticas e participação dos bebês

Figura 9 – A contação de histórias



Fonte: acervo pessoal.

Colomer (2016) faz excelentes sugestões quanto à seleção dos primeiros livros para os bebês.

[...] são pequenos, com páginas grossas e quinas arredondadas. Utilizam muitos materiais diferentes do papel, como o tecido, o plástico para as bordas ou a incorporação de pequenos detalhes com texturas para o tato. Oferecem interações de todo tipo: linguetas, dobraduras, abas, etc. As imagens são bem definidas, de contornos nítidos e contrastadas sobre fundos claros e grandes espaços em branco; aparecem poucas personagens; tratam de situações cotidianas que podem ser familiares às crianças; se há texto, ele é curto e faz muito uso das rimas, das repetições de frases e fórmulas, além de pequenos diálogos. À medida que as crianças crescem, os contos vão ficando mais longos e complexos em todos os seus elementos (narrador, personagens, trama, tipo de desfecho, ilustração, etc.) (COLOMER, 2016. p. 104).

Observamos que os bebês gostavam muito dos livros de histórias, sempre estavam à procura deles, embora sua variedade fosse pequena. Podemos dizer que eram leitores ávidos,

elemento também constatado na pesquisa de Silva (2017), quando esta pesquisadora aponta que os bebês sujeitos de sua pesquisa demonstravam verdadeiro fascínio por livros. Comparado com nossa pesquisa, as reações apresentadas pelos bebês são bem semelhantes, como ofertá-los a quem chega, folheá-los, e explorá-los.

Um fato que nos chamou a atenção na entrevista narrativa foi o relato da professora Utopia, ao afirmar que os bebês não gostavam de ouvir histórias, e justificou dizendo que o maior interesse das crianças era por questões matemáticas. No entanto, o que constatamos foi o contrário, ao observar os momentos de contação e exploração livre com o livro e outros portadores, como pode ser visto a partir dos registros abaixo:

Figura 10 – Contação de histórias com as professoras Utopia e Glaucinha



Fonte: acervo pessoal.

Figura 11 – Momentos de deleite



Fonte: acervo pessoal.

No momento da entrevista da professora Utopia, ao descrever que suas crianças não gostavam de ouvir histórias e de livros, questionamos a mesma afirmando que tínhamos observado o contrário, mostramos as fotos para que ela pudesse conferir. Dissemos que a leitura que fizemos dos bebês é que eles demonstravam comportamentos leitores, e em uma das contações havia um dos bebês que corria em volta da roda de história, realizando todos os movimentos dos animais que eram narrados nesse momento, o que demonstrou que, embora ele não estivesse sentado, estava atento à história, compreendendo o que se passava no enredo, pois repetia o que estava sendo narrado. Também questionamos sobre uma das crianças que parecia demonstrar interesse pela escrita, pois sempre que estávamos em sala, ele pedia papel e caneta ou lápis para realizar seus registros gráficos, como veremos detalhadamente adiante.

E é incrível essa questão da linguagem, é muito engraçado, por exemplo, eles não gostam de livros. De ler, de participar de histórias. Eles não gostam, por mais que eu faça qualquer negócio! Às eu penso, ah! deve ser a forma que estou ofertando, vou ofertar de outra forma! não querem. Mas nas questões matemáticas, é incrível. Eles são muito espertos, quanto essas questões matemáticas (Professora Utopia).

Após confrontarmos o que havíamos observado e suas impressões, a professora ficou um tempo pensativa, percebemos certo desconforto em seu rosto. A professora disse que realmente não tinha pensado sobre isso antes, tinha observado apenas o interesse das crianças por questões ligadas à matemática. Ao ser confrontado seu ponto de vista com o nosso, a respondeu: “Eu tenho duas que tem um interesse muito forte neles pela matemática, eu ainda não tinha visto tanto assim da escrita, não sei... (Professora Utopia)”.

De acordo com o exposto, notamos o quanto um segundo olhar, que ajude o professor a enxergar o que muitas vezes a dinâmica do dia a dia não permite, se faz necessário. O CP tem um papel valoroso nesse processo de confronto, reflexão e trocas que podem se dá entre ele e a professora. No entanto, para que isso ocorra é preciso que o CP esteja em sala de referência não como avaliador, mas como um colaborador do professor, a fim de que suas ações sejam potencializadoras do desenvolvimento dos bebês.

Estar em alguns momentos em sala é também uma função do CP, enquanto formador no contexto do CEI, mas percebemos ainda certa resistência na efetivação dessa função. Na entrevista com a CP ela nos relatou que passava nas salas quando as professoras não estavam, fotografava e em outro momento mostrava a imagem a professora e refletiam sobre o que aquela sala demonstrava, com a disposição das mobílias, brinquedos, produções das crianças.

Acreditamos ser muito importante essa estratégia utilizada pela CP, porém é também necessário que ela esteja em sala junto ao professor e os bebês para ajudar a professora a desvelar o que às vezes não está explícito nas relações professora-bebês e entre os bebês e demais interações que nesse ambiente ocorrem. Há momentos das entrevistas que tanto a professora Utopia quanto a Glaucinha relatam que a CP passava nas salas, mas de forma breve e que elas percebiam que havia certo olhar para o que estava acontecendo, segundo narrativa das professoras e da própria CP. Assim ela descreve como entrava nas salas e fazia suas observações:

[...] E aí na prática o que eu fiz é tentar enxergar o que a professora não consegue enxergar, então eu passava nas salas fui vendo que estava acontecendo e fui fotografando sem entrar no espaço, eu vi, por exemplo, uma coisa interessante sem entrar no espaço, sem entrar em sala, que eu fiz, eu sempre circulo muito, faz parte da minha rotina, de tá na escola, por exemplo, a gente tá aqui tem duas crianças rodando o pneu, então aquela professora não tá vendo, é um momento que ela tava se deslocando E aí elas estão explorando aquele material, eu vi fotografo no momento de exploração e invenção daquela criança e trouxe dentro do que eu estou lendo algo para se dar para professora. Então, olha só o que você acha que tá acontecendo aqui e trazer um pensamento do Paulo, foque. Ou de Loris Malaguzzi, ou da própria Formosinha, e dizia o que que tá acontecendo aqui, o que você consegue perceber? E aí trazia, então, a frase em outro momento, postava, mostrar a foto de novo para elas no *Zap* e dizer “o que que você acha que tá acontecendo aqui?”, e aí quando a gente fazia nossos encontros, os que são individuais ou que são de formação ou mesmo no corredor (CP).

[...] foi mostrando essas fotos, essas filmagens, para ela que as fizeram refletir onde elas poderiam ir, que caminho que era... um caminho que poderia não está explícito ali, mas que conforme a reflexão ia surgir em um pensar sobre “Ai, ai, mas eu não tava na sala”, “Ah, eu não vi isso, perdi esse momento”. E eu dizia: “Não, você não perdeu, porque aqui está”. E aí eu disse: “Então, vamos lá!”. E aí, era quando elas estavam sozinhas ou quando a assistente estava só; e aí era quando eu chegava, a professora estava fazendo um trabalho e eu chegava para dar o recado e eu via. E aí eu puxava o celular, eu filmava... depois trazer uma reflexão. Também a gente queria que isso contribuísse além do planejamento, isso também contribuísse para a escrita do relatório, né?! (CP).

De acordo com a descrição acima, percebemos que a CP vem construindo com alternativas de acompanhamento aos professores, no entanto, pensamos que os acompanhamentos às salas de referência poderiam ser mais bem planejados entre CP e professoras, a fim de uma maior apreensão das aquisições que envolvem os bebês, e não apenas para ajudar no planejamento ou escrita de relatórios semestrais para apresentação aos pais, no entanto, compreendemos que esse processo está envolvido, contudo não é exclusivo.

A esse respeito, Imbernón (2010) assevera que a maior parte dos professores recebe pouco retorno sobre sua atuação em sala de aula, e em alguns momentos manifestam a

necessidade de saber como está enfrentando a prática diária para aprender sobre a mesma. Desse modo, “[...] a reflexão individual sobre a própria prática pode melhorar com a observação de outros, sobretudo porque a docência ainda é uma profissão isolada” (IMBERNÓN, 2010, p. 32).

Entendemos que este movimento do CP junto aos professores que favorece a criação de um espaço para gerar um conhecimento específico de atuação com e para os bebês que contribua à formação docente no CEI é elemento indispensável quando se pensa em práticas voltadas a essa faixa etária, principalmente devido as suas especificidades.

Retomando o prazer que as crianças sentiam na exploração dos livros, de acordo com Ramos (2012), o contato com este material conduz os bebês ao desenvolvimento de muitas possibilidades de leitura, de hábitos de exploração, embora elas ainda não leiam convencionalmente. E lembra que esses momentos não precisam estar reservados durante apenas alguns momentos da rotina, mas também em locais aconchegantes na sala para que as crianças possam manipulá-los com seus parceiros ou individualmente.

Nesse mesmo sentido, López (2016) destaca que o livro entrega, além da riqueza estética, a possibilidade de elaborar fenômenos subjetivos; ajuda a confiar na própria “continuidade do ser”, ou seja, que somos nós mesmos o tempo todo, em diversos lugares; algo de que como adultos já nem nos lembramos, mas que é sumamente inquietante na vida dos bebês.

Afirma a autora que os livros são enormes estímulos para a vivência afetiva. É um elo de união entre a criança e um adulto, envolvê-la em uma manta protetora comum, feita de ficções, palavras, tempos compartilhados e, portanto, garantidores.

Assim, López (2016) afirma que são importantes e transcendentess essas primeiras aproximações dos bebês com os livros, tantas vezes quanto eles peçam, sem ordem de páginas; muitas vezes livros-brinquedos, que são lambidos, sacudidos, lidos, amados e interiorizados.

Uma das crianças demonstrava grande interesse pela escrita e todas as vezes que estávamos na sala de referência e sentava ao nosso lado pedia o lápis, a caneta ou o papel que tivéssemos na mão solicitando a escrita do seu nome, da professora, dos seus colegas e outras palavras da história lida. O excerto abaixo do diário de campo descreve um desses momentos:

No intervalo da professora Utopia, a auxiliar estava só com os bebês. É sempre um momento muito delicado para dar conta das necessidades de todas as crianças, mas percebemos que ela consegue conversar com todos, a partir da solicitação dos bebês. Nesse momento ENZO, meu companheiro de todos os dias, se aproxima de mim e mostra vários chapéus. Põe na cabeça o da bruxa e diz fazendo o gesto de mexer um caldeirão com as mãos:

ENZO: __ Mexe...mexe...mexe!

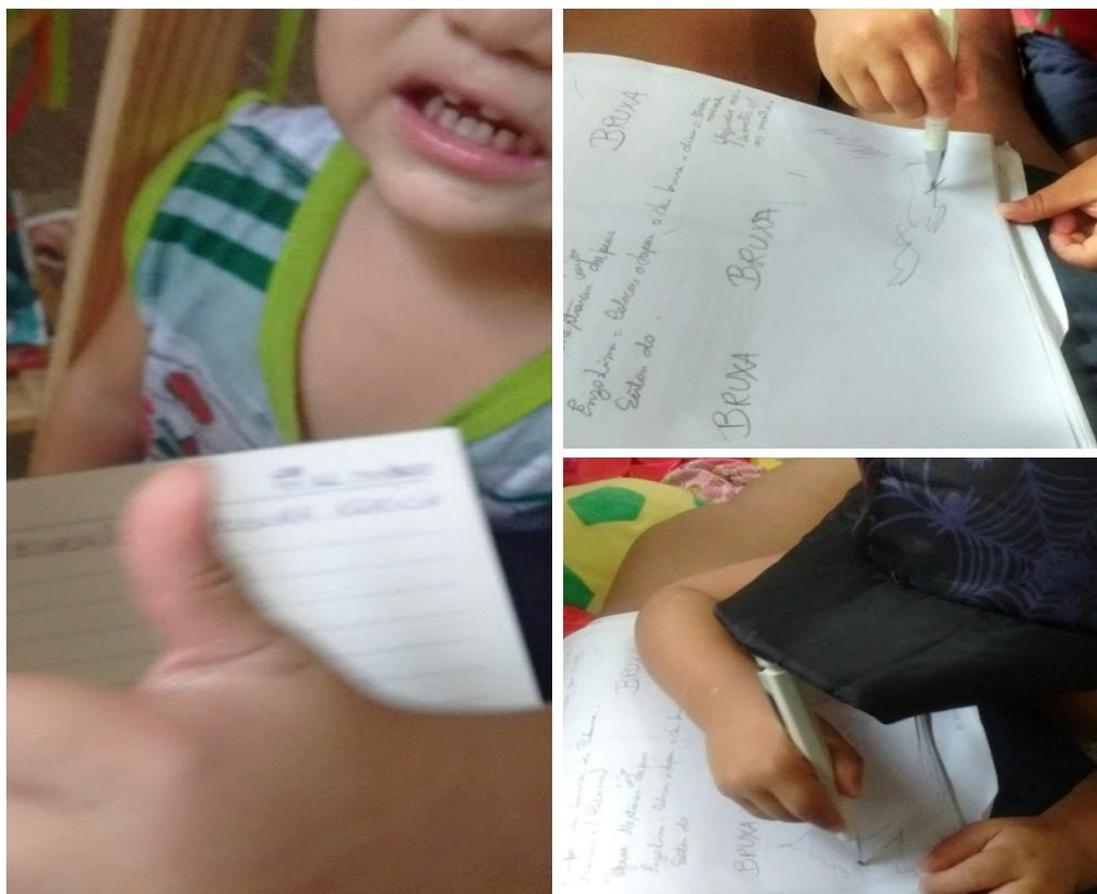
Pergunto a ENZO: __É assim que a bruxa faz com seu caldeirão?

ENZO responde que sim com a cabeça. Enzo fala poucas palavras e suas frases são constituídas de duas ou três palavras. Quando se comunica conosco olha nos nossos olhos e fala pausadamente, com esforço ao pronunciar as palavras, mas parece ser uma estratégia utilizada por ele, numa tentativa de ser compreensível. Imediatamente ao perceber que estou a tomar nota de tudo ele diz apontando para o bloco em que eu escrevia: BRUXA!

Pesquisadora: Você quer que eu escreva a palavra BRUXA onde? E me mostrou.

Escrevi BRUXA. Em seguida continuou pedindo para que eu escrevesse o nome de sua professora que pronunciou com certa dificuldade, mas compreensível. Foi citando nome de seus colegas, e a essa altura eu já conhecia o nome de todos, e à medida que ele apontava com o dedo na folha eu os escrevia. Quando terminei a escrita dos nomes ele mesmo pegou a lapiseira e o meu bloco, então entendi que ele queria escrever e lhe dei. Depois de alguns minutos solicitei a Auxiliar folhas e lápis para que ENZO satisfizesse sua necessidade naquele momento (Diário de campo, em 06/10/18).

Figura 12 – O companheiro de pesquisa

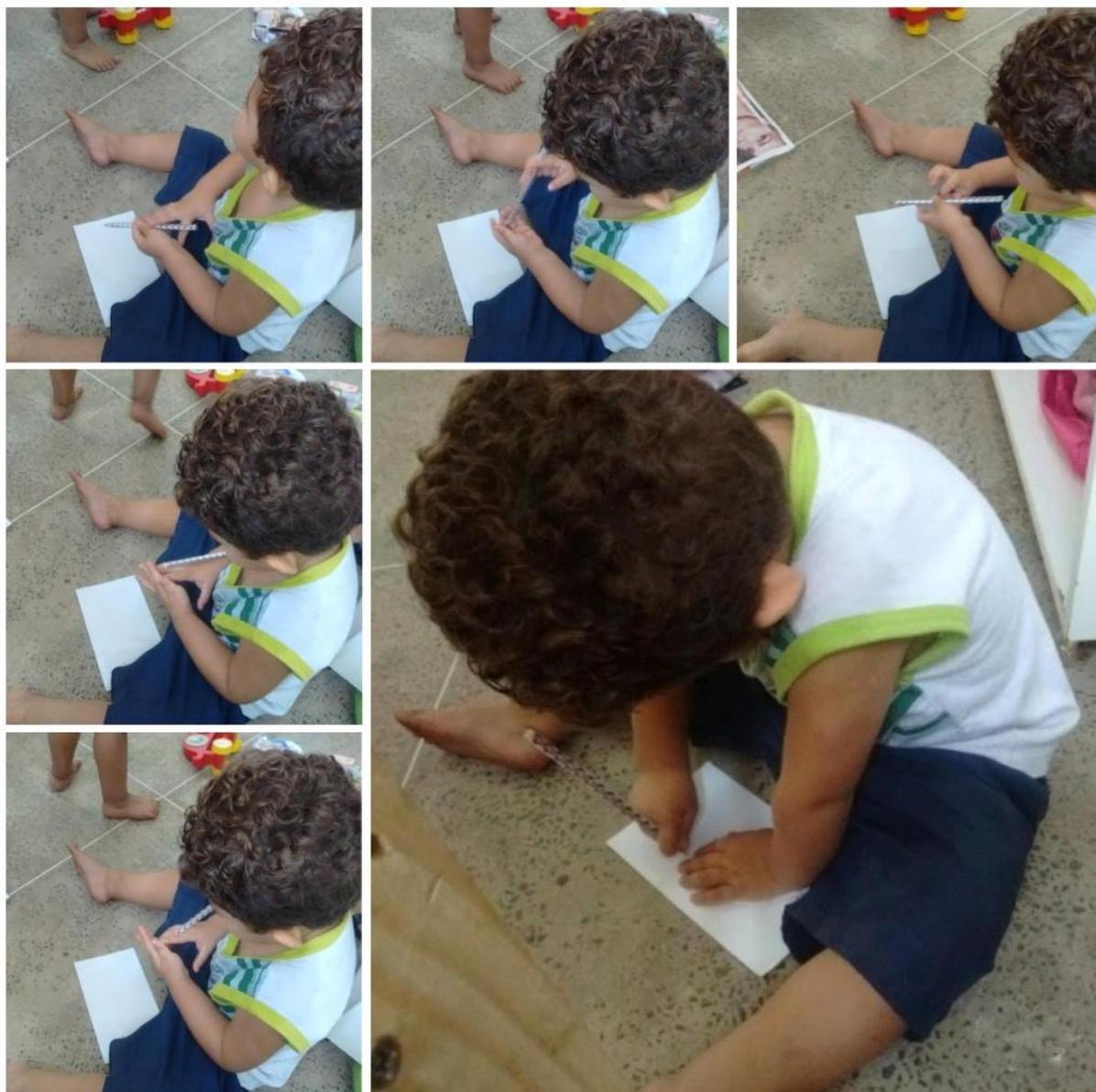


Fonte: acervo pessoal.

Desde então, os dias que estivemos em sala, ENZO estava ao nosso lado também, realizando seus registros gráficos.

Em um desses dias quando lhe entreguei folha e lápis e ENZO sentou no chão ao meu lado, pegou o lápis e agora tinha uma situação problema a resolver, posicionar o lápis de forma confortável para que ele pudesse escrever, como demonstra as cenas abaixo:

Figura 13 – Cena: a experiência de registro



Fonte: acervo pessoal.

Acreditamos que apesar de sua professora descrever que as crianças não tinham tanto interesse por contação de história e pela escrita - e esse era um questionamento que ela mesma se fazia, do por que as crianças não gostavam, se o problema era a forma dela contar - supomos que esta deveria ser uma prática recorrente na sala de atividades, pois as crianças possuíam comportamentos de exploração do livro que só poderiam ser advindos de um contexto

de muita manipulação, contação e contato com este recurso. A narrativa abaixo, da mesma professora sobre uma crítica tecida à falta de livros apropriados aos bebês nos CEIs, dá visibilidade ao nosso argumento:

[...] então quando chega livro do Infantil I! Eu: “Ai, meu Deus, porque é livro desse papelzinho aqui?” Eles rasgam! hoje não, eles já conseguem folhear livro desse papel tradicional né?!, mas no começo não dá pra fazer isso, é impossível, porque eles não têm esse cultivo do hábito em casa com a família, as famílias não cultivam o hábito. Você conta poucas famílias que têm o hábito de brincar, que tenham o hábito de escutar o filho. Você conta nos dedos. Elas vão aprender na medida em que eu também vou trazendo as respostas para ela de como dar certo; tipo hoje, como tá finalizando o ano não, mas até final de novembro eles levam muito para casa. As primeiras vezes que eles levaram teve uma mãe que disse: “Eu não vou levar livro para casa, porque meu filho rasga o livro!” Mas se você não oferta... Aí eu digo: “Leve, vá tentando, vá lendo com ele, vai mostrando como é” Mostrei uma filmagem dele folheando um livro, sem rasgar, e ela ficou impressionada; e hoje ele já tem esse hábito, o desejo da escrita, porque a gente foi cultivando esse hábito com a família, ali mesmo, a mãe muito resistente, mas foi. Eu tenho uma mãe que batia na criança o tempo todo, e eu dizia: “Deixa ele riscar, dá uma parede só pra ele.” Aí hoje a criança não riscou mais nenhuma parede de casa, e ela disse que agora vai pintar a parede pro natal. Eu perguntei: “Tu vai pintar a parede que ele riscou?” “Não, a parede que ele riscou agora vai ficar lá, vou deixar de lembrança, deixar até... vai que ele quer riscar de novo né?! Mas aprendi com você.” E aí a gente vai tentando dosar o conhecimento que eu tenho, o que eles trazem e vai tentando organizar com a família (Professora Utopia).

Esta reflexão será retomada novamente quando trataremos dos saberes que as docentes consideram ser valorosos para a sua prática com os bebês.

Durante os momentos de observação em que estivemos em sala não foram raros os momentos em que eles nos apresentaram todos os objetos da sala, até nos presentearam enchendo a bolsa com bobes de cabelo, trazendo conchas do mar para ouvir o seu som, companheiros de escrita e contadores de história, nos sentimos maravilhadas com aqueles bebês. Apesar do pouco tempo, criamos fortes laços afetivos.

Figura 14 – Apresentação dos materiais de sala



Fonte: acervo pessoal.

5.6 O(s) Bebê(s) e sua(s) especificidade(s)

A ilusão de estar à espera dos acontecimentos e apenas observar foi desfeita no exato momento em que entramos na sala de referência. Não há como não se render àqueles sorrisos, afagos, choros e necessidades. Não tem como ficar imune, e algumas vezes, a emergência de determinados momentos nos fizeram participar de suas rotinas, como por exemplo, numa ocasião em que a professora havia saído para lanche e a auxiliar havia ficado só com todo o grupo. Nesse momento um dos bebês precisava ser limpo no banheiro, foi então que nos sentimos na obrigação de velarmos por elas naquele momento.

Outra situação ocorreu quando os bebês solicitavam da professora brincar no gramado, porém uma delas quis permanecer na sala, pois naquele dia estava indisposta. Era o momento do lanche da auxiliar educacional e a professora estava só. Há algum tempo os bebês solicitavam da professora para brincarem na grama. Assim, ela resolveu atendê-los e saiu correndo com eles, com um grande lençol para a brincadeira. Márcia, um dos bebês, não foi, pois estava naquele dia indisposta e ficou na porta olhando todos se divertirem. Outra professora de Infantil II viu a brincadeira e saiu correndo também e se juntou ao grupo, esse foi um momento que não pude fotografar por estar dando atenção a Márcia. Aquela foi outra ocasião em que me senti responsável por aquele bebê.

Figura 15 – As necessidades dos bebês



Fonte: acervo pessoal.

E esses não foram os únicos episódios, aconteceram muitos outros em que uma profissional ficava com todo o grupo, o que nos levou a auxiliar de alguma forma, de modo que não fizemos registro fotográfico, mas propiciou experiências inesquecíveis as quais registramos neste texto.

Esses acontecimentos nos levaram a refletir sobre a quantidade de profissionais numa turma de bebês: Será que dois profissionais para um quantitativo de 16 crianças é suficiente? Atenderíamos a necessidade da maioria das crianças ou atenderíamos apenas uma? Estariam desrespeitando o direito de qual grupo, o do bebê que ficou na porta ou a maioria deles que poderia ter suas necessidades não atendidas? Ou simplesmente de ambos?

Pensando nesse contexto de tantas demandas que um grupo de bebês exige, com tempos e ritmos, singularidades e solicitações tão diversas, um professor e um auxiliar darão conta de atendê-los? Pensamos que em todos os momentos isso não será possível. Foi preciso experienciar a realidade daquelas professoras para entender as suas queixas com relação ao quantitativo de profissionais para o atendimento de uma turma de bebês.

A pesquisa de Silvia (2018) e Demétrio (2016) apontam que as necessidades físicas, emocionais e relacionais dos bebês exigem de suas professoras uma grande disposição e desgaste corporal para atendê-las, necessitando, portanto, do compartilhamento da docência com um terceiro profissional. Esses dados confirmam as situações presenciadas tantas vezes por nós.

Ainda sobre a sala de referência, esta dava acesso a um gramado, com uma árvore enorme, em que os bebês adoravam brincar, tomar banho de mangueira e piscina. Observamos que as crianças transitavam livremente tanto pela sala quanto por outros espaços, quando necessitavam. Não percebemos que as crianças eram tolhidas em seus movimentos, pelo contrário, eram incentivadas pela professora, o que se confirma a partir do seguinte relato da professora Utopia:

No final do ano é que eu consigo ver, assim, muita coisa de quando a gente começou e quando a gente tá finalizando o ano. Os que já chegavam bem expressivos não aceitam tudo, vem dizem, perguntam. O Guilherme, por exemplo, essa semana, terça-feira, ele chegou e disse: “Qual é a programação do dia?” E aí eu disse: “É a mesma da segunda.” E aí ele disse: “Ave Maria!” E aí eu disse assim: “Guilherme, eu não estou muito afim hoje!” E é incrível, porque ele só me pergunta isso no dia que eu não estou muito legal. Ele parece que sente, vem me perguntar exatamente nesses dias. E eu sempre dou essa opção pra ele: “Bem se você quiser ver a programação das outras salas, pode.” E ele ficou um pedacinho numa sala para assistir, noutra sala, e aí quando ele viveu todas as programações ele voltou, e eu perguntei se ele estava satisfeito. Ele disse que sim. Eu também tenho esse sentimento, porque eu também sou humana, né! (Professora Utopia).

Quanto ao sentimento que a professora fala, ela se refere ao cansaço dos finais de semestre, que tanto ela como as crianças vivem e que, portanto, a disposição física e mental já não é mais a mesma, nem das próprias crianças, como demonstra a seguinte narrativa:

Então assim... Eu tenho o grupo, agora em dezembro é muito difícil planejar, é difícil viver o dezembro, porque eles já estão fatigados. Segunda-feira Maria estava deitada no chão e eu pensei que ela estivesse desmaiada, aí eu perguntei para ela: “O que é que você tem?” Ela disse: “Tô com preguiça!” Por que não querem! Tem uns que não querem mais, tem uns que ficam chorando na porta... Porque a gente precisa desse tempo para parar, para poder recomeçar. Se a gente tá assim adulto, imagina as crianças! É muito tempo! Então fatiga. Tem dias que, por exemplo, o Guilherme estava perguntando na terça-feira: “O que nós vamos fazer amanhã?” E aí eu olhei para ele e disse: “Então, me dê uma ideia do que a gente pode fazer no final do dia, me dê uma ideia do que a gente pode fazer amanhã!” Ele olhou para mim disse: “Eu não sei, mas vai pensando aí!” Então... assim... Nem eles querem mais dá ideia (Professora Utopia).

Outro momento que demonstra o incentivo e o respeito pelas necessidades dos bebês é descrito a seguir:

O Guilherme trouxe o mapa do tesouro, ele ficou a manhã inteira pedindo para gente procurar o tesouro, então... assim... tinha as outras demandas das outras crianças, e aí às vezes eu negocio com a turma, aí eu digo que: “A gente pode fazer o banho de bacia das Bonecas amanhã? Às vezes eles dizem que sim, às vezes dizem que não, que querem hoje! E aí eu vou negociando. Então, nesse dia eles queriam brincar de esconde-esconde e de pega-pega no gramado. E aí eu perguntei a eles se a gente podia brincar no final do dia de procurar o tesouro do Guilherme, eles aceitaram. Dormiram e quando acordaram a gente foi. E aí era um mapa no encarte de revista. Aí ele foi dando indicativas: “Tá perto da água!” Então eles foram em todos os lugares onde tinha água, onde a gente toma banho de mangueira, onde tem um chuveirão, onde eles lavam as mãos, e a gente foi procurar o tesouro e ele era o Capitão Gancho, que ele se denominou. E aí ele disse: “Eu mando no navio.” E aí não queria deixar os meninos verem, então eu questionei com ele, fazendo essas mediações: “Como é que os teus piratas companheiros vão te ajudar a procurar o tesouro se tu não deixa eles verem o mapa!” Aí, foi que ele deixou (Professora Utopia).

A professora Utopia deixa claro que atende, sim, as demandas dos bebês, e embora descreva por todas as suas narrativas como se dá à construção desse currículo emergente, ela faz questão de frisar que enquanto profissional, também precisa propor algo às crianças, que não pode ficar apenas a aguardar por esses momentos. A descrição abaixo demonstra nossa reflexão:

Então acontece esse planejamento que é emergente, que vem do dia, mas não é sempre, porque senão a gente fica: “Eu preciso também trazer, promover, eu preciso trazer esse conhecimento para as crianças,” porque eles também não detêm o um conhecimento de tudo. Então eles trazem, eu trago, então a gente mescla, às vezes eu trago só e aí eles participam, às vezes eles me trazem e eu participo e os outros participam, então a gente vai nessas organizações (Professora Utopia).

Acreditamos que o equilíbrio entre saber dosar os momentos de necessidades dos bebês com o que propor, bem como os momentos de atender a uma criança ou ao grupo de

crianças é uma sutileza que requer escolhas, resolução rápida dos problemas que se colocam, poder de negociação com os bebês; enfim, saberes complexos, não tão fáceis que são construídos nas relações diretas com os bebês no cotidiano da profissão.

Dessa forma, corroboramos com Tardif (2014) em considerar que os saberes nos quais os professores se utilizam em seu cotidiano não dependem em sua íntegra de conhecimentos especializados, mas abrangem, portanto, uma diversidade de situações, questões, problemas relacionados ao seu trabalho.

Assim, as pesquisas de Tardif (2014) e Hernandez (2016), em consonância com Formosinho, J. (2009), sobre os saberes que os professores se utilizam para ensinar, apontam que estes consideram como *locus privilegiado* de suas origens, também, os saberes advindos no exercício da prática. Portanto, “[...] a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber ensinar” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213).

A partir desta reflexão, não queremos desqualificar o saber teórico, de forma alguma, mas enfatizamos que lidar com os bebês exige sensibilidade, habilidades de saber ouvir, observar as sutilezas dessa relação, para assim estabelecer trocas comunicativas-afetivas que podem definir o percurso das ações para e com os bebês. Acreditamos que as teorias poderão clarificar as situações que se colocam no fazer diário com os bebês. São importantes para também qualificar os docentes que atuam com os bebês; situações as quais definimos aqui de “conteúdos cotidianos”, que, por sua vez, são imprevisíveis, repentinos e que exigem tomadas de decisões rápidas, e conviver com um grupo de bebês diariamente é estar preparado para o inusitado.

Defendemos o saber teórico em um contexto de EI marcado por práticas e concepções do senso comum, e que, portanto, desqualificaram por longos tempos seus professores e as instituições que na sua origem foram meramente assistencialistas. É preciso, portanto, dar cientificidade a essas instituições. Contudo dar cientificidade não significa contraditoriamente desqualificar os saberes docentes oriundos da experiência do trabalho, mas entendemos que todos eles são complementares e que são a base de sustentação às práticas desenvolvidas com os bebês.

Ainda sobre o currículo emergente, a professora Glaucinha, a partir de orientações da CP vem se desafiando em seu fazer cotidiano com os bebês, expresso da seguinte forma em sua narrativa e que também vem dar visibilidade as reflexões acerca dos saberes no exercício da docência:

[...] aqui a gente trabalha muito o protagonismo infantil a criança fala o que quer, a CP sempre deixou claro que a criança fala o que quer. Fala um assunto, por exemplo, a criança fala PIRATA, e a gente vai trabalhar em cima daquilo. Então isso é como se

fosse uma continuidade ela dizia sempre, trabalha assim Gláucia dessa forma, qualquer dúvida você me procura, então foi uma experiência gratificante (Professora Glaucinha).

5.7 A gestão do CEI

Sobre a gestão do CEI, as funções de CP e direção são realizadas por uma mesma pessoa, no entanto, no semestre da pesquisa havia uma agente administrativa que lhe auxiliava nas demandas burocráticas. Esta havia sido contratada pela SME e lotada no CEI recentemente, a menos de um ano, devido ao quantitativo de alunos e principalmente pelas várias solicitações da CP por um profissional que pudesse dividir com ela algumas atribuições.

A CP acolhia as famílias e as crianças todos os dias na portaria. Os pais podiam entrar e entregar diretamente seus filhos às professoras. No *hall* de entrada, logo após o portão havia meia parede, localizada bem no centro deste ambiente, que servia tanto para expor painéis com atividades do CEI, como também servia de estacionamento de bicicletas e motinhas das crianças que faziam uso desses brinquedos.

Ao chegar ao início de cada turno, a CP costumava entrar nas salas de referência para cumprimentar as crianças e saber se estava tudo bem. Observamos que a rotina num espaço tão grande como o CEI era bem intensa, apesar de dividir com a agente administrativa algumas situações burocráticas como, matrículas dos novatos, ficar atenta ao portão de entrada quando a CP estava em alguma reunião do DE, ou estava no horário de seu almoço, dentre outros momentos.

Sobre as demandas da CP em creches e CEIs, a pesquisa de Pereira (2014) destaca que as atribuições desse profissional são inúmeras, sendo elas: Recepção das crianças e suas famílias na entrada e organização da saída das crianças; Organização do café dos profissionais; Controle e distribuição de material; Orientação e acompanhamento ao trabalho das professoras; Organização de festas na instituição; Ações junto às crianças; Ações relacionadas à substituição de profissionais; Mediação de conflitos entre os profissionais da instituição; Atendimentos à comunidade; Planejamento de ações institucionais; Decisões compartilhadas com o grupo gestor.

O município de Fortaleza disponibiliza para os CPs um caderno de planejamento para a organização e acompanhamento das ações do CP. Nele consta de espaços reservados ao registro e acompanhamento das crianças (infrequência), planejamento das ações semanais e observações, leis que regem a EI, orientações de acompanhamento ao planejamento dos

professores e diretrizes municipais para a EI. Nele verificamos que há uma descrição das atribuições do CP, listamos um total de 25 funções, dentre pedagógicas e administrativas, quantitativo maior que as expressas por Pereira (2014).

Saitta (1998), ao destacar as funções do CP em creches, salienta a importância de distinguir o que cabe à coordenação, o que cabe à gestão e o que cabe ao Diretor, em nossa realidade local. Para esta autora, o CP precisa apoderar-se tanto dos aspectos pedagógicos quanto administrativos, porém sua função primordial está relacionada aos aspectos pedagógicos.

No contexto pesquisado, as demandas administrativas eram compartilhadas entre CP e agente administrativo, mesmo assim, percebíamos um volume grande de ações por parte do CP. Mesmo assim, percebemos esta profissional no atendimento de pais e na realização de matrículas, quando necessário. Além disso, esta profissional delegava atribuições aos profissionais terceirizados do CEI, o que lhe possibilitava dedicar-se um pouco mais de tempo às funções pedagógicas, como será detalhado mais adiante.

5.7.1 A Proposta Pedagógica do CEI

Sentimos a necessidade de trazer a Proposta Pedagógica (PP) do CEI, após a leitura atenta deste documento e por encontrar, de certa forma, ressonância do que está escrito, com o que ela se propõe em termos de crianças e suas infâncias, pautados nos pressupostos teóricos de Louris Malaguzzi (1999).

Chamou-nos a atenção a participação das crianças na construção desse documento, a partir de suas falas e desenhos expressos na PP. Tais desenhos são registros do que as crianças entendem de conceitos como, espaço, como o representamos em folhas tão pequenas, dentre outros aspectos questionados pelas próprias crianças.

Os registros gráficos das crianças, expressos na PP, supomos que sejam arquivos das professoras, a partir da documentação pedagógica que estas realizam, descritas na PP como arquivo pessoal, abaixo dos desenhos e falas das crianças.

Percebemos a partir das observações e das entrevistas narrativas o movimento que esta instituição vem realizando desde sua fundação, em 2012, no sentido de incorporar uma concepção de criança, competente e ativa. E pensamos que, de certo modo, ela vem conseguindo. Porém, as marcas deixadas à pessoa dos bebês ainda são muito fortes, visto que não percebemos registros dessas crianças na PP desse CEI.

Acreditamos que este fato histórico ainda perdura em menor ou maior grau nas instituições que se destinam a esse atendimento. Pensamos que, em parte, isso se deve à falta de conhecimento sobre o quê e como fazer com crianças tão pequenas.

Também pudemos observar a relação estabelecida com as famílias das crianças em termos de acolhida, escuta e trocas de informação sobre os contextos de vida familiar das crianças e principalmente dos bebês; dados também revelados por meio das entrevistas com as professoras e CP, e garantidos a partir da Proposta Pedagógica do CEI.

A escuta a criança também é algo evidenciado na descrição da Proposta Pedagógica e que de fato presenciamos em alguns momentos de observações da rotina no CEI, como observações no horário de recreio, alimentação no refeitório em que a professora senta com as crianças e dialoga com elas, as observa (principalmente entre as professoras e os bebês), participação das professoras nas brincadeiras com as crianças, nas observações ao planejamento das professoras de bebês e suas colegas de profissão, e por meio de nossa participação em encontros coletivos de formação das professoras do CEI.

A escuta e observação são elementos fundamentais para o desenvolvimento de um currículo emergente, de acordo com os pressupostos Malaguzzianos, pressupostos estes que sustentaram a PP do CEI.

A proposta de currículo emergente é sustentada na ideia de que ele vai sendo construído com as crianças. Para isso não há objetivos fechados e definidos a serem atingidos, mas pelo contrário, os professores formulam hipóteses do que poderia ocorrer. Isso se dá a partir de seus conhecimentos sobre as crianças e de experiências anteriores. As hipóteses servem de base para a formulação de objetivos flexíveis e adaptados aos interesses e necessidades das crianças, expressos por elas e por seus professores a qualquer momento no desenvolvimento do projeto (RINALDI, 1999).

Na sala de referência dos bebês presenciamos diversos momentos em que este currículo se delineava. O planejamento pautado nesses pressupostos era mais evidente nas ações e no plano da professora Utopia. Acreditamos que este fato ocorria pela longa experiência já com os bebês. Já a professora Glaucinha, apesar de ser uma professora iniciante vinha na tentativa de desenvolvê-lo junto às crianças.

Estas observações foram evidenciadas também nas entrevistas narrativas das professoras, sujeitos dessa pesquisa, e também presenciadas com outras professoras de agrupamentos diversificados, momentos em que observamos a dinâmica da instituição nos corredores e outros espaços livres, bem como nas conversas entre as professoras, que aconteciam nos planejamentos e outros encontros coletivos de formação do CEI.

Para dar vida a esse planejamento trabalham com a modalidade organizativa de projetos, por permitir um planejamento pensado e organizado, porém, também advém de percursos improváveis, inventivos e imaginativos, ou seja, permite uma maior flexibilidade para adequar-se às necessidades das crianças.

É ainda explicitada a organização do planejamento e avaliação institucional no PP do CEI. No que se refere ao planejamento, há quatro princípios que pautam as ações das professoras, são eles: 1) Coletividade, que se refere à organização do planejamento, porém sem detalhes de como se dá essa organização; 2) Participação, que está relacionada à participação da família no CEI; 3) Ambiente, como forma de organização de um segundo educador para as crianças; e 4) Respeito às crianças e suas infâncias.

Já a avaliação institucional refere-se à forma de acompanhamento ao desenvolvimento das crianças, que segue as orientações da SME e orientações próprias do CEI em sua forma de acompanhamento por meio de observações e escuta atenta às crianças, e elaboração dos relatórios do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Além disso, traz uma descrição das ações da gestão no CEI. Observamos a partir da leitura deste documento que essas são ações gerais, que envolvem as relações com todos os seguimentos da instituição, primando por um bom relacionamento entre elas. Contudo, sentimos falta de ações mais voltadas ao trabalho de acompanhamento junto ao professor. Acreditamos que esta função de acompanhamento às práticas, orientações e acompanhamento ao planejamento dos professores são primordiais para a efetivação das concepções expostas no PP do CEI.

Professoras em construção

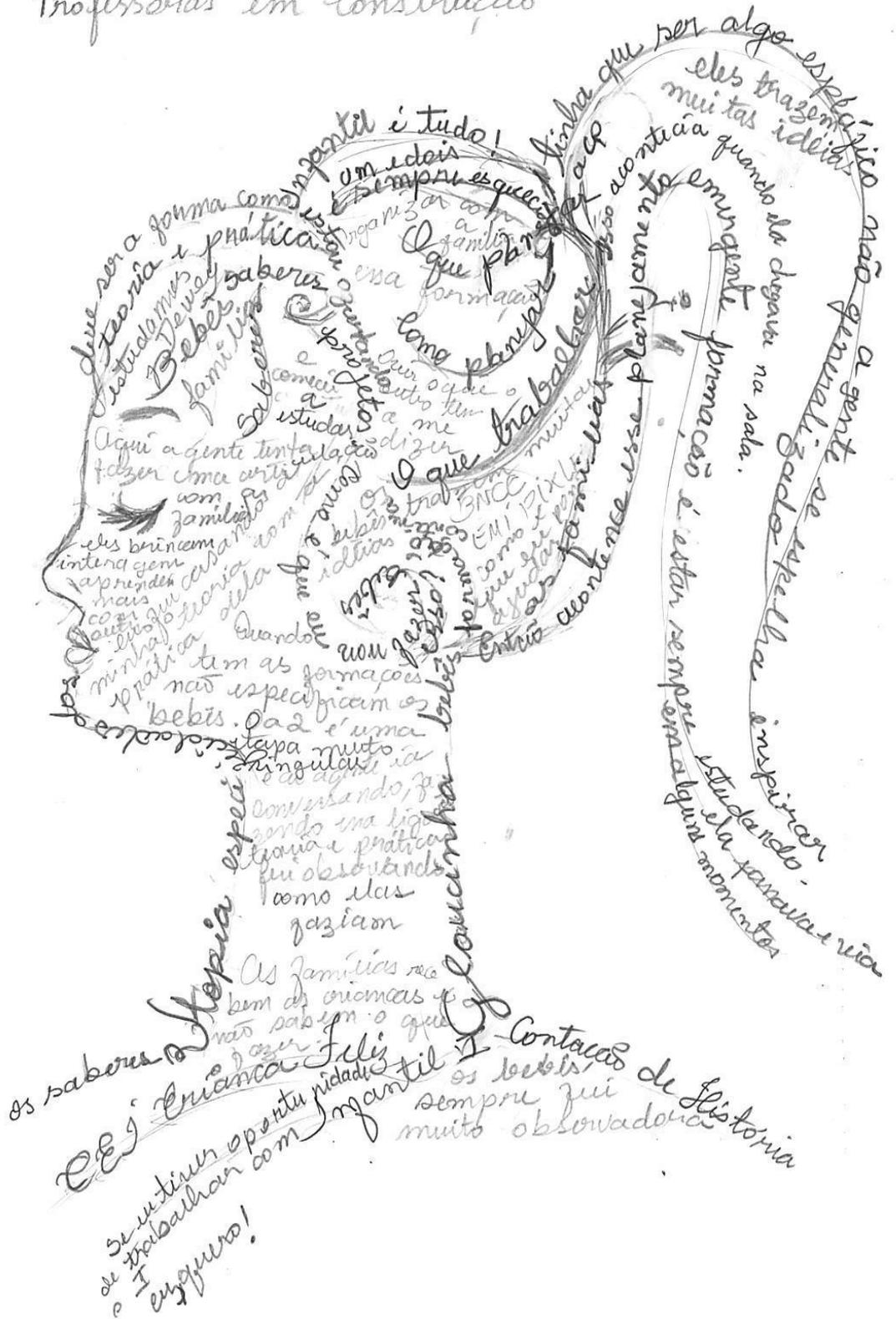


Ilustração: Débora Monteiro
 e Inês: Jiselle Monteiro

Inspiração na obra de Silvia Floque Figueroa.
 "História que os rostos trillham 2018"

6 A PERSPECTIVA DE PROFESSORAS QUE ATUAM COM BEBÊS NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA ACERCA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA NOS SEUS CONTEXTOS DE TRABALHO

Este capítulo objetiva apresentar a perspectiva das professoras que atuam com bebês na Rede Municipal de Fortaleza, acerca da formação contínua nos seus contextos de trabalho. Para isso apresentamos e descrevemos as ações desenvolvidas nesse contexto voltadas à formação das professoras.

Os dados foram construídos, essencialmente, a partir das falas das docentes; trazidas, basicamente, nas entrevistas narrativas em virtude dos objetivos pretendidos. Além disso, foram consideradas situações registradas a partir de alguns registros fotográficos, das conversas informais e das observações, também imprescindíveis para retratarem o cotidiano de trabalho das professoras nos momentos de planejamento, nas salas de referências e momentos de formação coletiva.

Vale relatar que precisamos recorrer a alguns documentos que fundamentam a ação docente na Rede Municipal de Fortaleza, e que foram relevantes para a compreensão de algumas experiências presenciadas no contexto do CEI, os quais serão destacados no transcorrer deste capítulo.

É relevante mencionar que a observação e a reflexão acerca da perspectiva das professoras de bebês a respeito de sua formação no CEI levaram em consideração o contexto social, histórico e político em que está inserida a instituição, bem como as condições de trabalho para o desenvolvimento dos processos formativos dessas profissionais.

Desse modo, à luz dos pressupostos teóricos de Bogdan e Biklen (1994), em que os autores destacam que é a partir dos valores sociais e a maneira de dar sentido ao mundo que influenciam quais processos, atividades, acontecimentos e perspectivas serão categorizadas, que apresentamos a análise desta pesquisa a partir de dois grandes tópicos, seguidos de uma categorização em cada um deles. Destacamos ainda que cada uma destas categorias possuem subcategorias que assim modelaram e deram sentidos aos dados aqui expressos.

Assim, as discussões aqui apresentadas articulam-se em duas partes, a saber: 6.1 - Saberes que os professores de bebês consideram pertinentes e necessários às suas práticas no CEI a partir da formação contínua, e 6.2 - As estratégias formativas utilizadas na formação no CEI, a partir da perspectiva das professoras. Cada uma das partes apresentam-se com subdivisões para melhor sistematização dos argumentos.

6.1 Saberes que os professores de bebês consideram pertinentes e necessários às suas práticas no CEI a partir da formação contínua

Nesta subdivisão apresentamos o que pensam as professoras de bebês sobre os saberes que poderiam ser contemplados nas formações contínuas em seu contexto de atuação docente.

É importante destacar que trataremos de duas professoras com um tempo de experiência bem distinto: uma professora iniciante, com menos de dois anos no magistério, e menos de um ano no agrupamento de bebês; e outra professora, com uma caminhada desde sua aprovação no concurso de 2010 nesta rede de ensino, porém, somente a partir de 2012, com o agrupamento de bebês.

Esta realidade nos permitiu uma visão mais alargada da diversidade de percursos no contexto de uma instituição, o que nos levou a refletir que essa pluralidade requer um atendimento, muitas vezes, diversificado no tocante a esses profissionais, devido as suas demandas formativas que ora podem convergir ou divergir em virtude do seu tempo de serviço.

Garcia (1999) assevera que um erro comum quando se delineiam atividades de desenvolvimento profissional é não assumir que estas etapas existem e que fazem parte vital da caminhada profissional do professor. Essa realidade é conceituada por Garcia (1998) como “trajetória formativa”, pois permite compreender percursos de desenvolvimento diferenciados.

Esta perspectiva parte do pressuposto de que não se pode pensar nos professores como um coletivo homogêneo, mas sim que existem diferentes níveis de maturidade pessoal e profissional em um mesmo contexto institucional.

Acrescentamos a esta reflexão a forma de aprender dos professores, que também pode se dar de maneiras diversas, não caracterizando apenas um formato. Tendemos a considerar a partir de vários teóricos que estudam a formação contínua de professores, que alegam a importância dos momentos coletivos para trocas de experiências, de aprender no coletivo, porém, será que todos os professores pensam dessa forma sobre sua aprendizagem?

Não queremos com isto defender o isolamento, pois este já se faz no cotidiano dos professores, como veremos adiante a partir de suas narrativas, mas questionamos o jeito próprio de aprender de cada pessoa. E o professor é uma pessoa e que às vezes esquecemos quando simplesmente em nossas pesquisas, ou outros trabalhos, falamos professores como um objeto a ser estudado e avaliado, e não como um ser aprendente, reflexivo e criativo. Assim como os bebês, aos quais Wallon faz questão de defini-los como pessoas, assim também são os

professores. Essas reflexões serão retomadas de forma aprofundada quando abordaremos sobre as estratégias formativas.

Além de um modo próprio de aprender de cada professor, defendemos que também devem ser consideradas as demandas que estes profissionais anunciam acerca de sua formação contínua. Essas demandas muitas vezes podem estar associadas às situações desafiadoras enfrentadas por eles em seu cotidiano com os bebês.

Portanto, nossa inquietação refere-se ao fato de que as formações devem ter vários formatos, respeitando o jeito próprio de cada um aprender, de se sentir melhor, conforme relata a professora Utopia sobre as estratégias que usaria caso fosse uma CP, na formação de professores de bebês: “Faria encontros mensais, ou a cada dois meses com o professor, individualmente para conhecer sobre as crianças e suas famílias, momentos coletivos e individuais” (Professora Utopia).

Desse modo, percebemos que a professora Utopia reconhece a necessidade de momentos alternados entre o coletivo e o individual, e que a formação vai se dando também no cotidiano, não apenas em momentos estaques. Destaca também a importância de paradas, sempre que necessárias, principalmente quando surgem desafiadoras, conforme o seguinte relato:

As formações nem sempre acontecem do jeito que a gente pensou, às vezes dá certo, às vezes não dá certo. Às vezes a semana que a gente tinha organizado para ser logo, botam lá para frente ou tem que ser adiantado. E aí se for muito lá para frente, muitas coisas já aconteceram. Se for muito adiantado, às vezes a gente não tem muito que conversar, ou seja, muitas demandas, enfim, essas coisas, se as coisas acontecessem, as formações, esses diálogos acontecessem certinhos, do jeito que a gente tinha pensado, como a gente organizou, seria bem mais interessante (Professora Utopia).

De acordo com Utopia os momentos de paradas para a reflexão devem respeitar os acontecimentos da instituição. Os momentos para reflexão não podem ocorrer nem antes nem muito depois dos ocorridos, pois os fatos podem ser esquecidos, caso não haja registro, ou não ter elementos suficientes para alimentar a discussão.

Utopia nos diz que há um limiar, um equilíbrio e uma sensibilidade da CP e das professoras para um tempo ideal para ocorrer uma reflexão pedagógica, acerca das situações vivenciadas por elas e pelas crianças no CEI.

Achamos necessária esta reflexão inicial por compreendermos que falar de formação de professores de bebês não é tão simples; pela complexidade dos elementos envolvidos, tais como: aprendizagens dos adultos, mobilização e construção de saberes, aprendizagem dos bebês, seus modos e jeitos próprios de estar no mundo etc. Há de se

considerar, ainda, dois elementos importantes; as necessidades dos bebês, em primeiro lugar, e a partir daí relacioná-las as de seus professores (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002).

Com a intenção de compreendermos os elementos supracitados a partir de uma visão holística e contextual dos processos que o envolvem, apresentaremos inicialmente algumas informações sobre o perfil das professoras entrevistadas por considerarmos importante conhecermos sua trajetória profissional, a fim de uma melhor compreensão de suas percepções e das relações estabelecidas entre os sujeitos nos espaços formativos que lhes são proporcionados no CEI.

Desse modo, descreveremos brevemente as informações sobre sua trajetória profissional e como as docentes entrevistadas foram se constituindo inicialmente como professoras de bebês em seus contextos de trabalho, entendendo que até o fim de sua jornada enquanto tal será um constante aprender, reaprender, construir e desconstruir-se continuamente. Analisando seus percursos, descobrimos compromisso, sensibilidade e a busca constante por saberes que qualifiquem o seu trabalho com os bebês, na tentativa de um fazer com propriedade e sentidos.

Destarte, percebemos os desafios e entraves que marcam essa busca por saberes para o desenvolvimento da docência com bebês. Esse percurso de transformação e mudança é lento, “[...] implica considerar a relação estreita existente entre formação, trabalho e identidade profissional” (PINAZZA, 2013, p. 56).

6.1.1 Tornando-se professora de bebês

Essa subdivisão apresenta-se com a palavra “tornando-se” por considerar que a docência, seja em qual for a etapa, se faz num *continuum*, enquanto acontece seu ciclo profissional. Portanto, apresentaremos o percurso inicial das professoras de bebês entrevistadas, nas experiências primeiras nas relações com essas crianças e que, até o momento da finalização de seus percursos de trabalho, constituem-se enquanto profissional continuamente.

A professora Utopia concluiu o curso de pedagogia no ano de 2008, mas já estava trabalhando na rede particular desde 2007 na EI. Em 2010 prestou concurso para a Prefeitura de Fortaleza, e neste mesmo ano ingressou nesta rede de ensino. Desde então, até o início de 2012, passou por várias turmas e instituições, situação que lhe desagradava por não lhe permitir construir vínculos, conhecer as crianças e as instituições pelas quais passou.

Em 2012, foi lotada na instituição em que realizamos a pesquisa, em turmas de bebês e, desde então, não mais saiu. Relata que ao chegar ao CEI, achava-se perdida, com muita teoria, mas pouca prática com os bebês. Na tentativa de amenizar tal situação, estudou muito, pesquisou livros que lhe subsidiassem; porém, tudo que encontrava era muito genérico, pois falava da EI de forma geral, não especificava os bebês. Foi um começo muito difícil.

Esta realidade apontada pela professora é bastante comum entre os egressos dos cursos de Pedagogia que já exercem a profissão. A pesquisa de Rodrigues (2018) sobre a contribuição deste curso para a docência com bebês aponta que o mesmo oferta uma formação muito ampla no que se refere à EI, contemplando crianças de zero a cinco anos sem distinção das especificidades dos diferentes grupos etários que compõe essa etapa.

Foi evidenciado que as contribuições do curso de pedagogia são importantes, porém não suficientes para superar as fragilidades denunciadas gerando, assim, a necessidade de uma sólida formação universitária, entendendo que essa formação repercute na qualidade da educação oferecida às crianças.

Dessa forma, compreendemos que a invisibilidade dos bebês ainda se faz presente nos cursos de pedagogia, nos livros; enfim, na sociedade de forma geral; dificultado até mesmo para aqueles que já estão longe dos bancos universitários e que gostam e querem estudar, atualizando-se sobre as pesquisas acadêmicas e descobertas recentes a respeito dos assuntos que envolvem os bebês. Realidade essa vivenciada e apontada pela professora Utopia.

Nesse sentido, consideramos que essa é uma situação perigosa, pois pode reforçar práticas e compreensões equivocadas, pautadas em experiências domésticas e fundamentadas no senso comum, ou naturalizadas como atributos femininos, como ressalta Cerisara (1999) e nos chama a atenção para a contaminação das práticas domésticas em creches. Com isso, a autora destaca uma positividade no sentido de que a professora ao trazer para a esfera pública e coletiva uma profissionalidade, ressignifique tanto a identidade de mãe quanto a de professora.

A professora Utopia, em sua narrativa, destaca o apoio inicial dado pela CP logo que chegou a CEI. A professora relata que saiu da universidade com muita teoria e, pela longa experiência como CP em outras instituições de EI, pôde refletir sobre algumas situações em que se encontrava perdida. Este feito permitiu que a professora confrontasse teoria e realidade. A relação de complementariedade entre ambas, destacada pela própria professora Utopia, ajudou significativamente neste processo inicial.

[...] E aí, quando eu cheguei aqui eu cheguei muito perdida, fui devagarzinho com o que eu tinha de leitura, com as experiências que a (CP) tinha, enquanto creche

particular. Ela não tinha trabalhado com creche, tinha trabalhado com crianças pequenas em instituição privada, e ela trouxe muito isso de ações pedagógicas com aquelas crianças; aí eu tinha teoria e tinha algumas coisas que eu queria testar, tipo, que eu lia na teoria. “Então, eu quero saber se a família vai me trazer demandas das crianças, importantes.” E aí elas traziam falas de coisas simples. “Ah! E aí! Como é que foi o final de semana?” Essa pergunta eu não fazia às crianças, eu fazia para os pais [...] “Você foi para a praia com a mamãe?” O corpo dele falava, então comecei a entender esse corpo que fala; como alguns termos trazem essa memória afetiva, cheia de significado, né?! E eu ficava observando que as coisas que eu dizia da mãe ou do pai ou da avó tinha efeito com a criança e eles começavam a dizer, se manifestar corporalmente [...]Traziam várias informações e eu começava a observar... Era a minha pesquisa (risos)... o corpo deles e eu entendi que eles se comunicavam muito pelo corpo, e eu fui ler outras pessoas que falavam sobre corpo. Então, encontrei alguns autores que falavam como “O corpo fala”, o que esse corpo representa, como ele traz vida, como ele é dentro das relações com as crianças. Ela quer se fazer entender por meio desse corpo. Foi quando eu comecei a criar o arcabouço de como fazer uma prática com bebês, em cima das teorias, em cima do que eu via das crianças, em cima dessa escuta da família, e aí eu trazia a escuta da família para as crianças (Professora Utopia).

A partir do relato acima em que a professora de bebês narra de forma radiográfica¹¹ como foi se constituindo enquanto tal, muitos são os conteúdos que podemos refletir, tais como: a relação estabelecida entre família-bebês-professora, numa tríade imprescindível na docência com bebês; a observação, que permitiu o conhecimento sobre as crianças, seus interesses, e os significados de suas linguagens; o estabelecimento da relação prática-teoria, possibilitada pela troca de experiência entre CP e professora, e como a orientação da CP foi relevante para a ressignificação do que na prática a teoria representa; e sobre o processo de pesquisa e busca pessoal da professora, os quais podemos chamar de autoformação, na tentativa de compreender as singularidades dessa docência.

Sobre a observação, Ostetto (2000) assevera ser essa uma ação que requer aprendizagem. Segundo o autor, o educador precisa observar suas ações, reações, interações, proposições, não só das crianças, mas as suas também. Ficar atento às dinâmicas do grupo, as implicações dessa relação pedagógica para ser “iluminado por ela”.

Pela narrativa da professora Utopia, percebemos que a mesma foi se constituindo enquanto professora de bebês, assim como fica evidente o quanto a observação seguida de reflexão foi relevante para a construção de uma prática com os mesmos; fato que se deu na observação dos bebês, por meio de sua expressão corporal e gestual, a partir do que lhes era ofertado. Assim, foi conseguindo realizar uma leitura dos sentimentos e emoções dos bebês, estabelecendo uma relação de confiança e respeito com essas pessoas.

¹¹ Utilizamos este termo, em virtude da narrativa minuciosa da professora Utopia sobre sua trajetória profissional e de como esta foi superando suas lacunas formativas.

A professora Utopia destaca que ser professora de bebês não se limita ao gostar da profissão, ao gostar dos bebês, como se acreditou durante muitos anos, mas exige comprometimento e responsabilidades éticas e política para com as crianças, suas famílias e com a sociedade. Ou como nomeiam Formosinho–Oliveira e Pascal (2019), é preciso uma “responsabilidade cívica”. Tais responsabilidades se confirmam nesse outro relato da professora:

Eu vejo dois pontos principais que, no caso, é a responsabilidade com essa determinada faixa etária e a questão da competência, que ainda é visto muito como ! (pausa). Sempre que me perguntam, as pessoas ficam esperando que eu diga: “É porque você gosta.” Tem que ter muito amor ou muita paciência. Isso são questões que vem atrelado, mas que não faz parte do contexto, porque se eu não gostasse da turma de Infantil I, realmente não teria condição de eu assumir essa turma, mas é inerente a isso; a responsabilidade que eu trago como, precisa ser responsável com aquela turma, quanto a entender sobre o desenvolvimento, quanto a fazer leitura acerca de como compreender toda essa dinâmica da sala, das crianças, das famílias. Como é que eu posso ajudar as famílias em determinadas situações, que acaba que repercutindo como a criança está, ou naquele período, tá lidando com as situações que tá acontecendo! Então, envolve um contexto bem mais amplo, enquanto sociedade, enquanto a educação e cuidado ao mesmo tempo (Professora Utopia).

Na teoria Walloniana esse é um ponto de destaque, pois estabelece a relação entre emoções e vida mental. A emoção é considerada como a mola propulsora para o psiquismo e antecede às primeiras construções cognitivas. Está aí a gênese da cognição. É também por meio das emoções que a personalidade da criança vai se construído e só é possível a partir das interações com os adultos.

Wallon considera que as emoções são manifestações da afetividade. Possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações, como os sentimentos e as paixões. Elas são acompanhadas de alterações orgânicas, chegando a provocar alterações na mímica facial e na postura, por isso são tão contagiosas. Ao longo do desenvolvimento vão adquirindo relativa independência dos fatores corporais (GALVÃO, 2004).

Para Wallon (2007), no primeiro ano de vida o que predomina é a afetividade; já na etapa sensória motora e projetiva, a inteligência prepondera e, assim segue todo o percurso de desenvolvimento em alternância.

Retomando o processo inicial de entrada da professora Utopia no CEI e a função da CP, esta, a nosso ver, exerceu um papel fundamental enquanto formadora no contexto. O apoio dado à professora, ajudando-a nas ações práticas com as crianças foi valoroso para a constituição da identidade de ambas, para a CP enquanto formadora de professores e para a professora Utopia enquanto professora de bebês. Ambas se complementaram em suas lacunas formativas.

Sobre os professores no início de carreira, Franco (2006) denomina esse profissional de “professor iniciante” e caracteriza esse período inicial da carreira docente com a expressão “choque com a realidade”. É importante que na busca da superação dos dilemas vividos no início da carreira o professor iniciante encontre apoio e orientação tanto nos colegas de escola como no CP. Este, sob sua supervisão, deve ajudá-lo a vislumbrar as carências do momento, pois é na tentativa de superação das dificuldades que o professor iniciante junto com outros profissionais da escola deverão elaborar um projeto de formação em serviço que os ajude a transpor suas dificuldades, rompendo, assim, o individualismo e o isolamento tão característico dessa fase inicial.

Tristão (2004) em sua pesquisa, intitulada “*Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada,*” aponta a importância do trabalho exercido por essas mulheres nas instituições educacionais infantis. Para ela, esta é uma profissão profundamente marcada pela sutileza presente nas ações cotidianas que são aparentemente pouco significativas, mas que definem práticas comprometidas com uma educação voltada para o conformismo e a subalternidade ou para a humanização e emancipação.

Nesse sentido, corroboramos com Tristão (2004), ao afirmar que é na sutileza das ações que as intenções são desveladas em práticas que se tornam, ou não, promotoras de transformação, tanto para os bebês quanto para os seus professores.

O percurso da professora Glaucinha, embora seja bem recente, podemos dizer que vem se dando de forma parecida, com algumas distinções, comparadas a professora Utopia, como a forma de sua contratação, denominada professora substituta. Acreditamos, no entanto, que essa forma precária de contratação tem implicações diretas nas relações estabelecidas no CEI, na qual nos deteremos no item referente à avaliação das estratégias formativas.

A professora Glaucinha concluiu o curso de Letras e Pedagogia e, no período de realização desse trabalho, estava cursando uma especialização em EI. Era o seu primeiro ano de atuação com os bebês.

Relatou que foi aprendendo pela observação de profissionais da própria instituição, como a professora Utopia, além das orientações da CP.

Eu fui vendo também, fui observando a (CP), o jeito como ela falava com eles, como ela se comportava, o momento que ela brincava com eles. Os momentos que eu presenciava: isso aí era um aprendizado. Então isso é uma formação contínua, ali o que eu via, o que eu participava, o que eu observava, eu sempre fui muito observadora... E o professor é muito observador (Professora Glaucinha).

[...] A (CP), apesar de ficar rodando, rodando, em alguns momentos ela passava e percebia, aí às vezes ela pegava algumas coisas minhas e dizia: “Glaucinha, é por

aqui!” Apesar de que ela sempre dizia para mim no primeiro dia que eu comecei, que não tinha experiência nenhuma, ela disse assim: “Você foi muito bem para quem não tem experiência!” Então, algumas coisas que ela ia pegando e me dizendo, eu ia vendo! “Olha é isso mesmo”, “Eu aprendi!”, “Eu não posso fazer!” Não posso chegar à criança e dizer: “Me dá um beijo!” E se a criança não vier até a mim, eu não vou até ela e agarro, tenho que esperar por ela, o tempo dela, ela que tem que vir. Isso são coisas que ela foi me ensinando (Professora Glaucinha).

A docente diz ter aprendido também com o documento da rede de ensino de Fortaleza, denominado Proposta Curricular para a Educação Infantil. O documento é pautado na BNCC para a EI, traz os campos de experiência a partir dos agrupamentos de Infantil I a V. Compõe ainda esse documento, os direitos de aprendizagem e sugestões de experiências a serem desenvolvidas com as crianças de acordo com cada faixa etária.

Segundo relato da professora Glaucinha, aprendeu muitas coisas com esse documento, planejar foi uma delas, saber o que propor para as crianças de um ano, embora, de acordo com seu relato, o “como fazer” ainda é um desafio.

A questão dos incisos, a questão de organizar planejamento, a questão que a gente lê, as diretrizes! Sobre a criança do Infantil I, o que eu posso dar, o que eu posso trabalhar é a historinha, é o movimento!: “Como é que eu faço com ele?” É o equilíbrio; “Como é que eu vou trabalhar aqui o equilíbrio?” “Vamos olhar os objetivos dos verbos! O que a gente pode trabalhar com eles?” Para mim foi nesse momento que a gente lê e estuda, que vamos grifando, que também se aprende. Por exemplo, eu até fiz um caderninho [...] (Professora Glaucinha).

A busca pessoal, como forma de conhecer melhor sobre os bebês e desenvolver práticas que favoreçam o desenvolvimento desse agrupamento, é marca forte no relato tanto da professora Utopia quanto da professora Glaucinha, evidente a partir de suas narrativas:

Eu faço uma especialização em educação infantil na PLUS; eu faço a faculdade e aí tem alguns cursos durante o ano como contação de história, que eu já fiz, então eu vou buscando fora para enriquecer mais o meu saber, para eu trabalhar com eles. Também pergunto aos professores do curso, tiro dúvidas, eles me ajudam. (Professora Glaucinha).

[...] no meu tempo só havia uma disciplina de educação infantil e o estágio. Eu pesquisei sozinha, mas também não tinha livro suficiente, aí então eu fui conhecer a TEARTE, em São Paulo, e lá tinha uns livros, eu comprei “Os fazeres na educação infantil”, da Creche Carochinha; pra quem tá começando ele dá um norte, uma orientação, tem muitas coisas e ele me orientou bastante! Fala de mordidas, como trabalhar com os pais, experiências sensoriais, não existia ainda nem as DCNEIs, ainda estava nesse processo de construção. Então, lá na Creche Carochinha eu comprei um livro chamado “Os bebês na creche”, eu não lembro se era uma dissertação ou tese da Daniela Guimaraes, aí eu fui atrás dessa pessoa, ela tem uma história de vida com os bebês, ela é da UFRJ; ela me deu um arcabouço de como trabalhar com esse bebê, só que bebê até um ano de idade; aí depois, eu achei a Tacyana Karla, que trabalha com bebês até dois anos, ela pega de seis a dois anos, toda a trajetória dela é com bebês e eu virei super fã mesmo, ela traz a prática da leitura para esse bebê, como fazer, como respeitar esse tempo (Professora Utopia).

Algo que nos chamou a atenção nos relatos das docentes sobre seus processos iniciais de atuação com os bebês é que, desde o início, os mesmos estiveram pautados não em conhecimentos do senso comum,¹² mas numa “prática fundamentada cientificamente” Cipollone (1998). Dado que diverge dos resultados da pesquisa de Oliveira, R. F. (2018), sobre os saberes fazeres de uma professora de bebês, na qual fazemos questão de citá-la:

A pesquisa evidenciou que as professoras apresentam práticas pautadas em saberes provenientes de suas histórias de vida particulares, que estão também presentes na cultura na qual estão inseridas. Estes saberes (de mãe, irmã, esposas, etc.) constituem-se como parte fundamental do saber docente, que orientam suas práticas educativas junto aos bebês e as crianças bem pequenas na escola de Educação Infantil (OLIVEIRA, R. F., 2018, p. 132).

A busca destas docentes em especializar-se, seja na realização de cursos de pós-graduação ou pesquisando para se inspirar em escolas de referência em EI, ou ainda pesquisando em livros, demonstra o envolvimento, compromisso e o reconhecimento de que o trabalho com os bebês requer sensibilidade e propriedade científica, como defende Cipollone (1998), ao afirmar que o trabalho desenvolvido na faixa etária de zero a três anos deve garantir a racionalidade e a cientificidade.

Supomos que as relações estabelecidas neste contexto de trabalho - as formações com outras entidades educativas, com professoras que comumente escrevem artigos e compartilham trabalhos em eventos científicos; possuir uma coordenadora pedagógica mestre e que, portanto, supomos gostarem de estudar - têm favorecido ao engajamento das professoras na busca por qualificar o seu trabalho com os bebês e suas famílias a partir de um saber fazer respaldado teoricamente.

Acreditamos que a forma de organização institucional poderá ser um componente favorável ou não ao desenvolvimento profissional do professor de bebês. Quando na instituição existe uma cultura colaborativa de formação, os próprios professores poderão ser referência a outros colegas, que se inspiram em querer sempre aprender mais. Percebemos no relato de professora Glaucinha o entusiasmo e a admiração com que fala da colega profissional com a qual divide a sala de referência:

[...] A professora Utopia, ela é uma estudiosa, ela estuda muito. Então ela tem uma grande bagagem teórica e prática, mas... o que ajuda muito ela... a teoria é importante... mas o que ajuda muito ela é a prática no dia a dia. Então, ela tem essa bagagem, até para ser formadora de professor de Educação Infantil, porque ela sabe muito. Então a pessoa como ela é de grande valia para a formação, porque ela domina

¹² Nas narrativas das professoras, não foram destacados os saberes adquiridos exteriores ao ofício de ensinar, provenientes dos lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita.

mesmo o que faz tanto teórico, de tanto ela estudar, ela tá sempre lendo os teóricos! [...] (Professora Glaucinha).

Este pode ser um componente de extrema relevância no contexto institucional, caso seja bem aproveitado como elemento de formação, desenvolvendo novas estratégias formativas em situação de trabalho, em que os próprios professores podem ser formadores, não no sentido de serem transmissores de conhecimento, teorias prontas e acabadas, mas de provocadores, colaboradores e articuladores num processo de construção de “aprendizagem em companhia” (FORMOSINHO; OLIVEIRA; PASCAL, 2019).

Quanto a novas práticas formativas, Imbernón (2010) ressalva que é preciso nos adequar às novas ideias, políticas e práticas para realizar uma melhor formação contínua de professores. Para este autor, essa é uma forma de evitarmos o predomínio de formadores com uma prática transmissiva e uniforme de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem distinção dos problemas práticos e reais, fundamentada em um educador ideal que não existe.

Assim, Imbernón (2010) nos chama a atenção de que não é só uma questão de aproximar a formação dos professores e do contexto, mas potencializar novos processos na teoria e na prática de formação, introduzindo-nos em novas perspectivas metodológicas, incluído como, por exemplo,

[...] as relações entre os professores, seus processos emocionais e atitudinais, a formação realizada em uma complexidade docente e dirigida para ela, na crença ou autocracia de gerar conhecimento pedagógico nos próprios cursos de formação de professores com colegas de trabalho, a possibilidade de auto formação, o trabalho em equipe e a comunicação entre colegas (IMBERNÓN, 2010, p. 40).

6.1.2 Os saberes que anunciam as professoras de bebês

Aqui apresentaremos os saberes que os professores de bebês consideram pertinentes e necessários às suas práticas no CEI a partir da formação contínua.

Destacamos que na apresentação das docentes no início deste capítulo ficou explícito o quanto a docência com bebês foi também marcada pelo compartilhamento de saberes, ideias, sugestões, orientações com seus pares e, em alguns momentos, com a CP; dado que nos leva a supor que a constituição da docência com bebês se dá, acima de tudo, nas instituições de EI, no compartilhamento; corroborando assim com Gonçalves (2014), no indicativo da docência compartilhada, por tratar-se de uma relação permeada de parceria que implica uma troca dialógica, dividida, compartilhada.

O termo compartilhamento dá a ideia de estar em relação, diferente do termo partilha, utilizada por Duarte (2011) que, em sentido semântico, pressupõe repartição ou ato de dividir. Assim, embora seja a docência das professoras de bebês exercida em muitos momentos de isolamento profissional, contraditoriamente ela se dá também nas ocasiões em que o professor consegue o encontro com o outro.

As pesquisas de Rodrigues (2018) e Silva (2017) também destacam esse fenômeno, quando as professoras descrevem que, para o início do exercício da docência, o apoio recebido de outras professoras, e em nosso trabalho podemos dizer de outras profissionais como a CP e a auxiliar educacional, foi imprescindível para a construção de seus saberes. No entanto, corroboramos com Rodrigues (2018) ao dizer que, depender somente de outros profissionais como suporte a lacunas não preenchidas na formação inicial poderá ser perigoso, devido aos riscos da qualidade de tal orientação.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes possuem origens plurais; são, portanto, oriundos da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e também dos experienciais e a relação estabelecida entre esses saberes não são estritamente cognitivas, são também mediadas pelo trabalho, pois ele lhes fornece princípios para superação das situações cotidianas. Assim, só é possível entender os saberes docentes se estes estiverem associados a um contexto mais amplo do ofício docente; a escola, a secretaria de educação, ao município etc. Portanto, o saber docente precisa estar relacionado aos aspectos da realidade social e do contexto de trabalho do professor, quanto as suas experiências, personalidade e identidades particulares.

Assim, a partir das considerações de Tardif (2014) acreditamos que os contextos de trabalho, também são formadores. Nesse sentido, cremos que as experiências positivas também são condições para a transformação profissional das professoras de bebês. Contextos de participação, autonomia, democracia são mobilizadores da mudança profissional.

A sistematização de Tardif (2014) caracterizou os saberes docentes em três grandes questões: saberes dos professores, fontes sociais de aquisição e modos de integração no trabalho docente. Desse modo, os saberes dos professores são aqueles provenientes de sua trajetória pessoal, formação escolar, formação inicial para o magistério, advinda programas, livros, experiências em sala etc.

Dessa forma, consideramos neste trabalho os saberes docentes como os conhecimentos, competências, conceitos, habilidades e saber-fazer dos professores, sendo estes saberes provenientes de diferentes contextos e experiências pessoais, profissionais e de formação inicial e continuada e posicionamentos em relação ao seu trabalho diário.

As discussões acerca dos saberes que as professoras de bebês concederam pertinentes a sua prática serão pautados à luz dos pressupostos teóricos de Tardif (2014) e Formosinho, J. (2009); saberes que as professoras consideram articulados, vivenciados e refletidos numa formação contínua no contexto do CEI.

As professoras Utopia e Glaucinha estimaram os seguintes saberes essenciais para o seu dia a dia com os bebês: Desenvolvimento infantil; Especificidade dos bebês e o trabalho com eles; Materiais e organização dos espaços (mobiliário, objetos e organização, adequados aos bebês, arquitetura); A interlocução com outros saberes (psicologia, arquitetura, fonoaudiologia, farmacêuticos etc); Primeiros socorros (cuidados pueris, machucados, cortes); Contação de história.

Os saberes apresentados pelas professoras Utopia e Glaucinha convergiram na maioria das temáticas, diferenciando apenas por alguns termos usados ou a partir de suas demandas, levando em consideração o seu tempo de trabalho com os bebês, pois, conforme Garcia (1998), as necessidades das docentes podem variar conforme a etapa profissional em que se encontram.

Os pressupostos de Garcia (1999) sobre a relação entre temporalidade e necessidades docentes, iluminaram-nos na percepção de que as professoras sujeito de nossa pesquisa apontaram alguns saberes diferenciados, e presumimos que esse motivo está relacionado ao tempo de experiência profissional vivido por elas.

Assim, destacamos os saberes apontados pelas professoras como pertinentes a sua docência com os bebês, intercalados com algumas reflexões que consideramos pertinentes.

6.1.2.1 Contação de história

Nas observações da professora Glaucinha era evidente o esforço de pôr em prática a perspectiva da Educação Infantil, expressa na Proposta Pedagógica do CEI, de criança ativa, potente e que, por isso, se expressa por meio de suas cem linguagens. No entanto, as experiências enraizadas da escola tradicional, tais como o controle e a imobilidade, se faziam presentes em algumas situações promovidas por ela aos bebês.

Glaucinha destacou como um saber relevante à formação contínua no CEI a contação de história. A professora descreve que não é fácil contar história para bebês e que esse motivo a levou a fazer uma formação nesta área, mas que, ainda assim gostaria de algo mais profundo.

Embora nosso foco não tenha sido a observação das práticas, estar em sala para compreender como aconteciam situações de formação entre a CP e a professora nos permitiu evidenciar as práticas que eram promovidas aos bebês. Assim, foi possível percebermos os desafios enfrentados pela professora na realização dessa experiência. Ao chamar os bebês para ouvir a sua narrativa, Glaucinha fazia várias interrupções, sempre chamando a atenção das crianças, com o objetivo de que estas permanecessem atentas e concentradas. Supomos que esta ação tinha como finalidade controlar os bebês.

A contação de história acabava por levar um tempo maior do que sua narrativa exigia. Não havia uma preparação, uma espécie de ritual que pudesse encantar os bebês e envolvê-los para esse momento. Às vezes, o convite para esse momento acontecia abruptamente.

Acreditamos haver duas implicações referentes a esse momento. Uma está relacionada ao controle que a professora queria manter ao tentar deixar as crianças atentas ao ouvir a história, o que não significa dizer que o bebê não está ao seu lado sentado, não esteja atento.

A outra implicação diz respeito à forma de contar história para bebês, descrita da seguinte maneira pela professora:

A contação de história eu acho assim... é muito bom. Tem várias coisas, mas se tivesse contação de história! Uma formação para falar, pra dizer: "Segue por esse caminho!" Porque a gente conta a história, dramatiza com a voz, usa alguns artifícios como bonequinha, mas existem "N" coisas na contação de história, tem muita coisa! Então, seria outra coisa boa também de trabalhar nas formações (Professora Glaucinha).

A partir desse relato fica muito claro que o desejo da professora é de saber que metodologia desenvolver ao contar histórias para crianças tão pequenas.

Glaucinha expressa com o corpo, através das mãos, ansiosa por compreender e aprender sobre os aspectos que estão envolvidos na ação de contar/narrar histórias para bebês.

Na busca de um saber fazer, relacionado à contação de história, Glaucinha vem realizando cursos, como forma de suprir as lacunas de sua formação inicial. Sua atitude demonstra seu compromisso na atuação para e com os bebês. Compreende que seu trabalho não pode ser de qualquer forma, exige conhecimentos muito específicos para atuar com bebês. As práticas precisam ser diferenciadas das ofertadas a outros agrupamentos de crianças da própria EI.

É certo que como aluna que foi um dia, Glaucinha provavelmente tenha presenciado momentos de contação de história. Porém o que experienciou como aluna não se aplica às

práticas promovidas aos bebês. Exige assim, habilidades, saberes que se diferenciam dos já vivenciados, conhecidos em nossa trajetória enquanto alunas e professoras .

Acreditamos que o desejo de Glaucinha por esse saber é pertinente e justo, uma vez que exige apropriação de elementos importantes que estão envolvidos numa contação de história para bebês, como os ritos que caracterizam essa ação.

Glaucinha nos aponta que há muitas outras coisas envolvidas numa contação de história, embora não os especifique quais, pois seu desejo recai exatamente em conhecer essas “N” coisas, como ela mesma nos descreve.

Fica evidente que Glaucinha não se contenta apenas com os aspectos técnicos, mas preocupa-se também com outros saberes que envolvem essa prática.

Acreditamos que um bom começo seria o conhecimento sobre as características dessa fase, pois ajudaria muito a entender o quê, e de que forma ofertar-lhes, dando mais tranquilidade em relação a alguns comportamentos dos bebês, como a necessidade de movimento dos bebês, que nem sempre está associada a não atenção ao que está sendo narrado, aos ritmos dos bebês, pois há crianças que podem se dispersar mais rápido, outras que permanecem mais tempo concentradas etc.

Destacamos, assim, que os saberes relacionados à contação de história podem ser associados a outros saberes não apontados pela professora, que supomos que ela não os tenha percebido ainda.

Este saber parece causar muitas dúvidas aos professores de bebês, pois na pesquisa de Rodrigues (2018) também aparece como uma temática evidenciada pelos sujeitos.

López (2016) é uma autora que traz uma perspectiva de leitura para bebês muito próxima à concepção de leitura de Paulo Freire, quando fala sobre a forma de apropriação da leitura do mundo pelos bebês. Assim, a autora afirma que os bebês já vêm ao mundo realizando uma verdadeira leitura. Esta leitura de mundo ocorre a partir das expressões do adulto quando lhes dá afeto, carinho, conversa com eles; enfim, os bebês também, pouco a pouco, de acordo com seu desenvolvimento, experiência e interações, se constituem enquanto pessoa.

Mais do que uma mera proposta, os livros oferecem uma oportunidade de experiência de encontros e de construção de significados compartilhados. O livro, inicialmente, é um brinquedo para o bebê, pois o lambe, morde, rasga, explora de todas as formas. É assim que os bebês iniciam suas primeiras leituras, que se dá também com o corpo todo, pois todos os sentidos do bebê estão brincando quando pegam um livro. O livro é um brinquedo que traz histórias, cenas, dramaturgia, uma potência para o desenvolvimento mental dos bebês (LÓPEZ, 2016).

Já quanto à metodologia de contação, Ramos (2012) tece uma reflexão sobre a aprendizagem de narrativas e comportamentos leitores dos bebês, na qual, à luz de suas análises, apresentamos as seguintes possibilidades enquanto estratégias metodológicas: a) seleção prévia da história a ser contada ou lida pela professora; b) planejamento de estratégias geradoras de sentimento de curiosidade, a fim de instigar a curiosidade da criança; c) envolvê-la com a narrativa por meio da mudança na entonação da voz diante de uma passagem interessante no texto ou troca de personagens, mudança na fisionomia do rosto, de acordo com a narrativa; d) interromper alguns instantes para gerar clima de suspense ou anunciar um acontecimento. Acreditamos que esta prática aliada à compreensão de que os bebês possuem ritmos e interesses próprios, poderá favorecer o desenvolvimento de atitudes leitoras e possíveis aprendizados por meio das narrativas (RAMOS, 2012).

Os saberes anunciados por Ramos (2012) são fundamentais para a promoção de práticas de contação de histórias para bebês e que precisam fazer parte de momentos formativos com professoras que exercem a docência com a primeiríssima infância.

Ainda sobre esta temática, a professora Utopia não a apontou como um saber necessário ao seu trabalho com bebês, embora tenhamos detectado, a partir de sua narrativa e através de nossas observações, algumas incompreensões quanto a esse saber. Segundo a professora, os bebês não gostavam de ouvir histórias. Contudo, esta situação não ocorria sem uma reflexão por parte da professora Utopia, que se questionava constantemente sobre o porquê das crianças não gostarem de suas narrativas. A mesma já havia levantado várias hipóteses. Questionava se essa problemática não estaria relacionada à metodologia que ela utilizava para este momento.

E é incrível essa questão da linguagem, é muito engraçado, por exemplo, eles não gostam de livros. De ler, de participar de histórias...Eles não gostam, por mais que eu faça qualquer negócio! Às vezes eu penso, ah! deve ser a forma que estou ofertando, vou ofertar de outra forma! não querem (Professora Utopia).

É com um sentimento de angústia que Utopia relata sobre sua experiência de contar histórias para bebês. Descreve que a leitura que faz de seus grupo de bebês é que eles não se interessam por por essa experiência e que, portanto, não gostam de livros.

Esse mal-estar a tem feito modificar diversas vezes a forma com que tem ofertado as narrativas às crianças. Porém, segundo Utopia, sem muito êxito. Sua preocupação a fez pensar que o erro estava na sua metodologia e questionava-se constantemente por que isso acontecia.

Segundo a percepção de Utopia, o não interesse das crianças, não limitava-se a contação de história, mas expandia-se também ao interesse dos bebês pelos livros.

Ao contrário de Glauzinha, não percebemos na fala de Utopia como esta tentava sanar essa lacuna. A impressão que tivemos sobre esse saber foi que Utopia parecia haver cansado das tentativas realizadas, o que pensamos ser mais fácil, desistir, deixar de ofertar essa experiência sistematicamente aos bebês. Uma reação que interpretamos e supomos que seria mais confortável do que confrontar, ou assumir esse não saber/fazer, pois ambos podem estabelecer uma interpelação nas práticas desenvolvidas aos bebês.

Esse dado nos levou a refletir se a não realização e o abandono de algumas práticas como esta, contação de história, não estaria relacionada ao incômodo que provoca na professora depararse conscientemente com situações que ela por algum motivo não domina, seja pela falha em sua formação inicial ou contínua. Não realizá-las seria como evitar sofrimento.

O dado trazido pela professora Utopia nos intrigou e nos levou a refletir se a situação relatada pela professora, divergente de nossas observações, poderia estar associada a certa apreensão na oferta de práticas de leitura voltadas aos bebês. Isto, devido às inúmeras críticas tecidas a essa linguagem na EI, fundamentada em uma rotina do ensino fundamental. Compreendemos que críticas às práticas com essa linguagem foram tecidas, porém sem muita substituição do que fazer em seu lugar, principalmente com os bebês; fato que poderá gerar medo, insegurança na promoção dessa experiência aos bebês.

Por se tratar de uma discussão relativamente nova, a que envolve os bebês em espaços de vida coletiva, essa discussão começa a se fazer mais presente fortemente nos espaços acadêmicos. No entanto, para aqueles que já estão longe desse local, sua “atualização” é um grande desafio (BONDIOLLI, 1998). Quem e como serão levadas as novas descobertas sobre os bebês aos CEIs? Cabe ao professor numa busca individual e solitária, ao CP numa situação não diferente de seus professores, à universidade em articulação com as instituições de EI em sua missão social, às secretarias de educação, com o mesmo formato de formação contínua; enfim, esse é um desafio não tão simples de ser solucionado.

Pensamos também que outro olhar, como o da CP, poderia ajudar a Utopia a refletir sobre o que estaria ocorrendo, o porquê de os bebês não gostarem de suas narrativas.

A relevância da CP entrar em sala e observar alguns momentos de atuação da professora se faz imprescindível em situações como essa. Frisamos, mais uma vez, que esta estratégia não poderá ocorrer de qualquer forma, mas deve ser planejada com o professor. Demarcar juntos sobre o que será observado, quando e como será. Que instrumentos serão utilizados para a captura de imagens e, posteriormente, que análises poderiam ajudar nessa

reflexão. Pensamos que, para isto, dois momentos de atuação colaborativa entre o CP e a professora de bebês são valorosos: o planejamento e a observação em sala, tendo o CP como aquele que acompanha, orienta e instiga a reflexão.

Tendo em vista que a leitura e a escrita sempre foram pontos polêmicos na EI, acreditamos que não conversar e refletir sobre tal questão poderá gerar incompreensões entre professores que repercutirão no trabalho com os bebês. Então, que práticas seriam possíveis com crianças tão pequenas?

Acreditamos que a contação de história envolve muitos elementos para além da técnica, pois envolvem também aspectos como criação de sentidos pelo professor, elaboração de significados por parte dos bebês, afetividade, encantamento, dentre outros.

Os elementos aqui destacados pelas professoras precisam ser considerados nas formações contínuas no contexto em que a professora atua. Porém destacamos que é preciso ouvi-las nas suas demandas para compreendermos e conhecermos sobre suas necessidades.

Supomos que Glaucinha e Utopia não tenham muita clareza dos elementos destacados, daí a importância de serem pensadas cuidadosamente pelos órgãos responsáveis pela formação inicial e continuada das professoras.

Compreendemos, ainda, que para começo de história precisamos desmitificar o trabalho com essas linguagens para nos despirmos de todo e qualquer preconceito, porém, é preciso ter clareza de que o trabalho com bebês deverá respeitar as singularidades dessa faixa.

É preciso estar claro que toda e qualquer prática na EI deve estar pautada nos eixos que a norteiam, os quais são as interações e brincadeiras; elementos fundantes da cultura infantil. As ações comunicativas entre adultos e bebês e entre eles ocorrem, portanto, em meios interativos de situações reais e significativas, que ocorrem em eventos constantes na sala de referência e em toda instituição.

Já a escrita deve ser inserida por meio de diferentes suportes e gêneros discursivos, orais e escritos. Logo, as práticas de oralidade, leitura e escritas devem se fazer associadas e em situações reais da vida cotidiana, como defende Vygostky (1994).

Observamos nas paredes da sala de referência dos bebês da instituição pesquisada, cartazes com gravuras acompanhadas de pequenos textos relatando as experiências dos bebês. Presenciamos diversos diálogos entre crianças e professores, que se faziam constantemente e em todas as situações, pois estas estavam sempre a conversar sobre o que as crianças traziam.

Em um dia de pesquisa, ao chegarmos à sala de referência, as crianças estavam no parque e a professora encontrava-se com um caderno na mão, registrando algumas observações dos bebês, ao mesmo tempo em que também participava de um diálogo com eles. Numa outra

situação, a professora levou uma lousa digital para reprodução de imagens do fundo do mar para apreciação dos bebês, experiência que fazia parte do projeto que estava sendo trabalhado e, na ocasião, a professora também fazia registros em seu caderno. Não presenciamos essas ações pela professora Glaucinha, o que possivelmente poderia representar ausência de um saber fazer, por se tratar de uma professora iniciante.

Em uma das narrativas a professora descreve a leitura de um livro de receitas com os bebês da seguinte forma:

Às vezes a gente vai fazer um bolo e aí eles querem alguma receita, e eles dizem: “Eu quero é bolo de verdade.” “Ah, você quer fazer bolo de verdade? Então eu trouxe todo o material.” Eu tenho um livro de receita lá em casa. Eu trouxe o livro de receita e mostrei a eles. Quando eu trago no papel, na cartolina, acaba sendo escolarizante. Quando você vai fazer uma receita, ou você olha no celular ou você lê no livro de receita, você não bota num papel, numa cartolina a receita. E aí eu trouxe, eles folhearam o livro e disseram que queriam comer tudo que era de receita que tinha no livro, e eu disse: “Não, mas vocês disseram que era bolo! Vamos até a parte de bolo!” Até que chegamos. Aí eles viram os bolos e eu disse: “Vejam, aqui é a receita. Tem assim, tem desse jeito.” Mostrei no livro, mostrei no celular, porque eles adoram o celular, no computador eles também adoram, sempre que tem acesso eles sabem mexer, sabem manusear (Professora Utopia).

Muitos aspectos relevantes podem ser destacados a partir do relato da professora Utopia. A forma como Utopia a experiencia nos chama atenção, por trabalhar o gênero receita em suas forma sociais. As práticas sociais desse gênero estão sendo promovidas às crianças de forma muito próxima aquelas que usaríamos no cotidiano, ao preparar uma receita; escolha da receita; seleção do livro; leitura dos ingredientes etc.

Acrescido a isso, Utopia permite as crianças o manuseio do livro, possibilitando assim, conhecerem esse portador, não se limitando, apenas uma receita específica.

O desenrolar dessa experiência parece aproximar-se dos princípios expressos nas DCENEI, de que o currículo para a EI deve pautar-se em práticas sociais do cotidiano, nas relações, e nas interações promovidas nesse convívio.

A partir das práticas propostas de Utopia aplicada às crianças, observadas por nós no que se refere a essa linguagem, levamos um certo tempo refletindo no que se refere à sua fala inicial, ao afirmar que as crianças não gostavam de livros, leitura e contação.

Se olhássemos somente para as práticas de Utopia sem ouvi-la, jamais diríamos que ela convivia com esse mal-estar, pois havia uma tranquilidade que somente presenciando esse momento poderíamos senti-lo.

Quando as dificuldades da professora, tornaram-se visíveis no ato da observação. Não temos dúvidas sobre tal fato, porque estávamos ali presenciando. No entanto, em meio a

aparente segurança e tranquilidade na condução da experiência, poderá, sim, residir medos, angústias e dúvidas na promoção de determinadas práticas. O que demonstra que nunca estamos prontos e acabados, mas que a reflexão compartilhada é o alimento que revigora o saber e o fazer das professoras de bebês. Também reforça a importância das práticas compartilhadas com outro profissional que a ajude a ampliar o olhar sobre os episódios vividos na relação professora-práticas-bebês.

Nos questionamos então, o que leva a professora achar que os bebês e crianças pequenas não gostam de livros? Estaria relacionado ao comportamento dos bebês nos momentos de contação?

Por ser um tema relativamente novo, esse saber precisa ser abordado nas formações contínuas de professores com o intuito de uma maior compreensão acerca dos elementos envolvidos nessa prática.

As crianças, portanto, tinham modelos de práticas de leitura e escrita com uso social a partir das práticas promovidas por Utopia. Daí acreditarmos, a partir dos momentos presenciados e registrados, que os bebês gostavam de livros, de ouvir histórias. Um dos bebês apresentava o interesse em registrar sua grafia no papel. Quando os bebês queriam livros e revistas tinham liberdade de acesso e manuseio. Enfim, interações e relações entre livros e crianças, diálogos e brincadeiras eram presentes na sala.

Contudo, sentimos falta na sala de referência, da organização de um espaço, como assevera Ramos (2012), acolhedora, com almofadas, tapetes para os bebês desenvolverem hábitos e a exploração de muitas possibilidades de leitura.

6.1.2.2 Primeiros Socorros

Outro saber destacado tanto pela professora Utopia como pela professora Glaucinha são os relacionados aos primeiros socorros. A professora Utopia o denomina, “cuidados pueris”, como os ligados à saúde, machucados, ferimentos etc. Já a professora Glaucinha os chama de “primeiros socorros”, os relacionados a situações que envolvem o bem estar físico das crianças. Assim, as professoras relatam a importância desses saberes mediante a ocorrência de situações com os bebês na instituição, como febres, engasgo, machucados mais graves e outros.

Lidar com crianças tão pequenas requer muita responsabilidade, principalmente em momentos delicados como os que envolvem a integridade física das crianças. O que verificamos a partir da narrativa abaixo:

[...] Tem muita coisa que a gente não sabe! Eu acho uma coisa que seria bom demais era se tivéssemos curso de Primeiros Socorros. Às vezes a criança engasga a gente não sabe o que fazer, seria primordial. Pronto, você viu naquele dia!... Porque a gente tem uma responsabilidade muito grande de trabalhar com essas crianças, você viu aquele meu desespero com a criança, porque a gente ficou assim, sem saber! “Meu Deus! se acontecer alguma coisa com essa criança?!” Você fica se culpando; não é sua culpa, mas na hora a gente fica com essa preocupação de mulher, de mãe que a gente é, eu fiquei lá em casa: “Meu Deus!” Eu rezei, porque eu fiquei muito preocupada. Então, se a gente tivesse o curso de Primeiros Socorros seria muito bom em relação a criança está engasgada; à febre... quando a gente coloca logo o termômetro, é muito bom essa questão [...] (Professora Glaucinha).

A professora Glaucinha enfatiza sua fala, a partir de um episódio, também presenciado por nós na sala de referência, numa ocasião em que a professora Glaucinha estava só e teria que levar os bebês para o refeitório, pois estava na hora do lanche. A professora pegou na mão das duas crianças e uma delas se impulsionou na frente da professora que fez com que os três caíssem no chão. Uma das crianças bateu com a testa no chão e isso deixou tanto a professora Glaucinha, como a outra criança que não se machucou em total desespero. Então corri para ajudá-las. Nesse momento, eu também estava aflitíssima, tentando transmitir calma para a professora e as crianças e acolhendo a criança que, ao ver a outra machucada, começou a chorar. Pelos gestos que o bebê fazia parecia se sentir culpado, passava a mão na testa da colega machucada, enfim, não foi uma situação fácil.

Diante do ocorrido, a professora Glaucinha, muito nervosa, solicitou a presença da CP, que calmamente pegou a criança, acolheu-a olhando se não tinha ocorrido algo mais grave e acalmou a professora. Naquele momento, percebemos que a professora Glaucinha depositava muita confiança na atuação da CP como alguém mais experiente. Notamos que a professora ficou um pouco mais calma, pois estava muito preocupada com o bebê que havia se machucado. Naquele dia inteiro a CP ficou com a criança sobre sua observação, chamou os pais e junto com eles levou-a a um pronto-socorro. Lá foi detectado que nada de grave havia ocorrido, mas que mantivesse o bebê em observação.

Durante aquela semana, percebemos que Glaucinha estava bem incomodada com o fato ocorrido, pois se sentia culpada pela bebê ter se machucado. Por várias vezes veio conversar sobre o ocorrido. Nos descreveu como se sentia e demonstrava constatemente a preocupação com a criança.

Sua preocupação estava associada a dois fatos: o primeiro, por não saber como proceder, o que fazer quando um acidente ocorre, como socorrer a criança; segundo, com relação à integridade física da bebê, em saber que ela está machucada e que durante algum tempo não ficará bem.

O sentimento de impotência em não ter podido evitar o acidente tomou uma proporção maior, devido a não saber o que fazer diante do que se pôs a sua frente, em ter consciência de que aquele agrupamento está sob sua responsabilidade e é seu dever garantir os cuidados que preservem a integridade física da turma.

É também daí que vem o desconforto de Glaucinha, há um certo sentimento de não cumprimento de seu dever.

Supomos que em caso de acidentes com bebês em espaços coletivos, como a creche, um misto de sentimento toma conta da professora, os mesmos vividos por Glaucinha. A partir desse episódio acreditamos ser necessário o debate sobre “primeiros socorros” como conteúdos das formações iniciais ou contínuas das professoras de bebês. Esse saber deve estar associado tanto a prevenção como os cuidados com a integridade física das crianças.

Entendemos que lidar com bebês é estar sempre alerta a possíveis acidentes como engasgos com alimentos, líquidos ou sólidos, possíveis quedas durante o processo de desfralde, ou até mesmo durante a transição entre engatinhar e andar. São possíveis eventos que a professora de bebês precisa ter conhecimento e habilidades para saber lidar.

Esse episódio mexeu conosco duplamente. Pensávamos nos bebês, principalmente no que havia se machucado e também na professora. Pusemo-nos no seu lugar, na preocupação que ela viveu durante uma semana, até que realmente tivesse certeza que a criança estava bem. Pensamos também na relação com os pais, será que entenderiam? Como receberiam a notícia? Muitas preocupações também nos deixaram sem dormir.

O incidente vivido por todos nós, embora não seja corriqueiro, precisa ser pensado e planejado pela instituição, e pensamos que também em nível de secretarias, como uma precaução de situações em que as crianças possam vir sofrer danos físicos e psicológicos. As crianças muito pequenas são um pouco mais vulneráveis a problemas como febres, engasgos na introdução de novos alimentos, cólicas etc.

Pensamos ser importante o CP elaborar um plano de ação para possíveis episódios como esses ou outros de maior complexidade. Para amenizar essa situação, poderiam ser mapeadas unidades de pronto atendimento mais próximas; previamente entrar em contato com a coordenação responsável com a finalidade de atendimento prioritário às crianças do CEI; ou montar com os professores e outros profissionais do CEI ações de atendimento imediato em casos mais simples que não exija ingestão de medicamentos. Tudo isso poderá ser elaborado com um profissional da saúde.

Não queremos dizer que esse saber por si só será capaz de evitar eventos mais complicados, e até poderá, pois é sabido por todos que o atendimento imediato poderá salvar

vidas. Contudo, poderá gerar maior confiança e segurança nos professores e também auxiliares educacionais que lidam diretamente com os bebês. Essa preocupação também é destacada pela professora Utopia como um saber necessário a quem trabalha com bebês, da seguinte forma: “[...] cuidados pueris são importantes, que ainda existe muito dele no infantil I, coisas do cuidado mesmo de corte, e que a gente precisa entender, que a gente precisa saber” (Professora Utopia).

Utopia destaca sobre a relevância de serem abordados na formação contínua no CEI os aspectos que envolvem a saúde e integridade física dos bebês. São situações reais que tanto Glaucinha como Utopia trazem a reflexão. As professoras em questão ressaltam o quanto a saúde do bebê nessa fase é sensível, a vulnerabilidade a doenças e maior, requerendo uma atenção e conhecimentos específicos sobre o corpo do bebê.

Tanto Glaucinha como Utopiam destacam em suas falas, de forma veemente, que a professora que atua com bebês deve dominar a temática sobre primeiros socorros como forma de também garantir os direitos das crianças.

Elas compreendem que garantir qualidade no atendimento aos bebês é saber sobre os aspectos que garantam a saúde do seu corpo, tais como: o que fazer em casos de febre alta; quais os melhores procedimentos até que os pais cheguem a instituição; como e quando realizar de forma segura a transição dos alimentos ; em casos de desconforto abdominal, que medidas podem reduzir tal desconforto etc.

Identificamos, a partir dos relatos das professoras Glaucinha e Utopia, uma preocupação em saber sobre a temática dos primeiros socorros como também uma forma de prevenir futuros acidentes. Uma preocupação mais que pertinente.

Acreditamos que este é um saber que deve ser abordado nas formações no contexto da instituição, a partir da interlocução com outros profissionais da área da saúde e que, portanto, não poderá deixar de ser trabalhado em virtude da grande responsabilidade que é manter os bebês em espaços que sejam seguros, garantindo sua integridade física e mental. Isto requer docentes que conheçam, minimamente, aspectos relacionados aos socorros imediatos a possíveis incidentes.

O fato ocorrido envolvendo a professora Glaucinha e os dois bebês, exigindo uma intervenção imediata do adulto com a criança machucada, reforça a necessidade do domínio de saberes básicos de primeiros socorros, que podem fazer a diferença na repercussão do acidente. Esta ideia contempla a fala das professoras da necessidade de conhecimentos com outras áreas que possam ampliar seus saberes para o trabalho desenvolvido com os bebês.

6.1.2.3 A interlocução com outros saberes

A relevância do intercâmbio com outras áreas do conhecimento se faz necessário em virtude da complementariedade de saberes que os pedagogos não possuem. Visibilizando nossa reflexão, a professora Utopia relata ser esse um aspecto valoroso para quem exerce a docência com bebês.

Uma formação que me ajudasse na docência com bebês, primeiro que tivesse outros profissionais, como alguém da psicologia, que trouxesse como acontece o desenvolvimento dos bebês, porque o que eu sei é superficial, o que a CP sabe é superficial. Por mais que eu leia, não é a mesma coisa de alguém que sabe, que estudou a vida inteira. Então como é que penso arquitetura para bebês? Como devo organizar esse espaço? [...] Às vezes outros profissionais trazem outras perspectivas. Algo que me dê suporte, não só o que tem de superficialidade, porque às vezes eu tenho que entender de muitas outras coisas, mais é superficial, nunca é profundo, nem que eu quisesse não conseguiria. Mas se eu tivesse outro alguém que trouxesse esse suporte talvez as coisas caminhassem enquanto formação continuada, porque eu estaria vendo o olhar do outro e esse olhar do outro a gente vai se complementando, tipo como acontece na Federal de Minas Gerais, eu tive a oportunidade de ir lá no curso de pedagogia, as disciplinas são interdisciplinares [...] (Professora Utopia).

Utopia descreve sobre a importância da organização de um ambiente favorável ao desenvolvimento dos bebês. Para ela, o ambiente precisa ter essa funcionalidade, ser promotor e potencializador do desenvolvimento. Sua preocupação é a que o espaço precisa ser planejado, pensado e projetado para uma finalidade, que é potencializar o crescimento dos bebês.

Utopia se inquieta em não saber com profundidade sobre os aspectos da organização do espaço que possam lhe subsidiar na atuação com os bebês.

Ao falar sobre a relevância de um espaço preparado para acolher os bebês, Utopia destaca a importância de conhecer sobre a funcionalidade dos objetos no tempo e no espaço, da adequação destes para os bebês. Os móveis, além de promotores do desenvolvimento, devem ser seguros, ou seja, não devem oferecer riscos aos bebês.

Utopia costuma viajar para conhecer boas instituições de educação infantil pelo país, já foi a alguns estados com esse fim. Em uma dessas visitas conheceu a experiência de uma Universidade Federal em Santa Catarina e relata que nesta há um diálogo do curso de pedagogia com outros cursos, como por exemplo, com o curso de arquitetura, em vista da importância que dão ao planejamento dos espaços educacionais.

Utopia percebeu que esta interlocução foi favorável à ampliação de saberes relacionados à construção e organização de materiais propícios para a EI. Daí, defende que é preciso que as formações contemplem os saberes relacionados à organização dos espaços, bem

como objetos e materiais que possam compor esse espaço, não oferecendo riscos e promovendo interação e autonomia.

Embora Glaucinha não tenha anunciado sobre a relevância desse saber para a sua atuação com os bebês, observamos que ela tinha um cuidado em preparar uma ambientação adequado à experiência que os bebês teriam no dia a dia.

Certa tarde, enquanto os bebês saíam para lanche, Glaucinha ficou só na sala de referência para organizar o espaço. Começou estendendo uma toalha no chão, e pôs alguns depósitos e neles colocou grandes bolas de gelo. Nelas percebíamos objetos coloridos não identificáveis. Ao lado de cada depósito Glaucinha pôs bisnagas com água morna.

A experiência fazia parte do projeto que os bebês estavam desenvolvendo naquele mês. Esta atividade como objetivo possibilitar a eles o contato com diferentes sensações, quente e frio, além de promover a curiosidade, a surpresa em descobrir quais animais marinhos estavam presos no gelo.

Percebemos com essa atividade um zelo e um cuidado em favorecer um espaço e materiais propícios para os bebês terem uma experiência lúdica e prazerosa. No entanto, ela parece estar ainda ligada aos momentos em que um conteúdo precisa ser explanado. Não desconsideramos, em hipótese nenhuma, o cuidado, o compromisso e a responsabilidade de organizar com tanta criatividade essa experiência, contudo, entendemos que os ambientes precisam estar organizados cotidianamente para que os bebês tenham a oportunidade de estarem sempre em constantes descobertas.

Por isso, tendo vista o relato de Utopia e as observações em sala de atividade, defendemos que esse saber deva ser contemplado nas formações contínuas no contexto do CEI, e que as duas professoras, independente de sua contratação profissional sejam contempladas.

A respondente se reconhece como uma profissional que não sabe de tudo e que, por isso mesmo, precisa dialogar com outros saberes complementares, que lhe ampliem o olhar sobre os bebês, seus cuidados e educação e o atendimento a eles.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2002), a profissionalidade docente das educadoras é baseada numa rede de interações alargadas com os pais, com as auxiliares, com outros profissionais, tais como, psicólogos, assistentes sociais, com autoridades locais, com voluntários. “De fato a educação da infância requer uma integração dos serviços para as crianças e suas famílias que alarga o âmbito das interações profissionais” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002, p. 48). É desta integralidade das ações que Formosinho destaca ser uma característica que define a especificidade da EI.

Em nível nacional, a legislação educacional brasileira desde a implementação da Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB impõe, a quem atua com este nível de ensino, saberes para uma atuação docente, que seja capaz de cuidar e educar, vendo a criança como um ser integral, digno de ser desenvolvido em todos os aspectos físico, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade.

Assim, para a garantia ao atendimento às várias infâncias e crianças nas instituições de EI, visando uma educação promotora dos direitos humanos, é imprescindível, segundo Barbosa (2009), a integralidade de três aspectos fundamentais as creches e pré-escolas, os quais são:

[...] função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 6 anos e 11 meses, compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos. A articulação entre essas três funções promove a garantia de bem-estar às crianças, aos profissionais e às famílias (BARBOSA, 2009, p. 9).

Segundo Barbosa (2009), uma das características políticas importantes da educação infantil está relacionada ao papel complexo para a garantia de um atendimento integral das crianças e que, portanto, incluem aspectos relacionados à educação, à saúde, à cultura e à proteção, o que torna imprescindível a interlocução com outras áreas dos serviços públicos.

Desse modo, garantir a educação e cuidados dos bebês está para além das reivindicações de suas professoras para uma melhor atuação com os bebês, mas é responsabilidade também do poder público, pois “As políticas de educação infantil precisam estar integradas com as políticas das secretarias de saúde, de justiça, de meio-ambiente e outras, pois todos esses âmbitos tem grande expectativa com um serviço de educação infantil de qualidade” (BARBOSA, 2009, p. 20).

Barbosa (2009) complementa destacando que é da responsabilidade daqueles que fazem a educação das crianças em espaços coletivos o compromisso de problematizar e viabilizar essa interlocução para poder qualificar o atendimento pedagógico e também para contribuir na defesa dos direitos das crianças.

6.1.2.4 Materiais e organização dos espaços (mobiliário, objetos e organização, adequados aos bebês - Arquitetura)

Ainda na perspectiva do intercâmbio com outras áreas profissionais para ampliação da atuação com os bebês, a professora Utopia destaca que essa possibilidade lhe permitiria, por exemplo, uma melhor organização dos materiais apropriados aos bebês, algo citado pela docente como um saber também necessário conhecer sobre os materiais e organização deles nos espaços, tais como, móveis, objetos, espaços preparados para bebês. Argumenta ainda que um diálogo com a Arquitetura poderia contribuir valorosamente para um ambiente mais adequado para eles.

Corroboramos com a professora ao pensar que espaços que sejam promotores do desenvolvimento integral dos bebês requerem uma série de outros saberes envolvidos nas ações de cuidado e educação destes, a exemplo da importância das interações, independentes das idades das crianças; do valor da brincadeira para o desenvolvimento dos bebês, da importância das relações afetivas em que haja respeito, escuta e observação aos interesses das crianças, e também de outros aspectos que estão relacionados aos cuidados com materiais e móveis que promovam conforto e segurança a bebês e suas professoras, bem como o desenvolvimento da autonomia dos bebês.

Nos horários de pesquisa na sala de referência notamos que o espaço deste ambiente poderia ser mais bem organizado, a fim de promover maior autonomia, independência, protagonismo, exploração, curiosidade e também segurança das crianças, uma vez que este último é o maior receio das professoras.

Ao estarmos em sala, contabilizamos 40 minutos diários em cada turno em que um adulto está só com essas crianças. Esse é um tempo que precisa ser otimizado no CEI, pois é um tempo em que as necessidades das crianças podem não ser atendidas em virtude da falta de planejamento. Lembrando a ocorrência de Márcia, a bebê que estava indisposta e que ficou na porta olhando sua professora sair correndo para brincar com os outros colegas na grama, o acidente com Glaucinha e as outras crianças; pensamos que este tempo prologando de 40 minutos poderiam ser pensados a fim de garantir experiências de exploração e descobertas pelos bebês.

Embora os bebês tenham livre acesso aos materiais disponíveis na sala, eles requerem planejamento, organização, diversificação para, também nesses momentos, promoverem aprendizagem e desenvolvimento. É também um tempo para que as crianças possam viver a sua infância com todo esplendor.

Retomando a reflexão iniciada no capítulo cinco, referente ao quantitativo de profissionais para atender as demandas dos bebês, apontada nos achados de Silvia (2018) e Demétrio (2016), questionamo-nos se seria o caso da contratação de um terceiro profissional ou um gerenciamento da instituição, já que todos têm a responsabilidade com a educação e os cuidados dos bebês; uma vez que as abordagens italianas, Malaguzzianas, as abordagens das Pedagogias em Participação, apontam sobre o ambiente como um terceiro educador, assim seja planejado para isso.

Fortunati e Pagni (2019) assevera que a ideia de criança como protagonista requer também uma nova concepção de currículo e o espaço e o tempo são elementos fundamentais no novo currículo para a infância.

Fato curioso é que os saberes relacionados à organização do tempo não foram apontadas pelas professoras. Sobre o tempo, destacamos uma citação de Fortunati e Pagni (2019), que reforça nossa compreensão de que este seja um saber a ser continuamente refletido quando se desenvolve um trabalho com os bebês.

[...] O tempo é um elemento realmente importante na organização de um contexto que aceita diferenças [...] o tempo das experiências deve ser, antes de tudo, tranquilo, disponível para as pausas, para a descontinuidade, para acolher da ação das crianças, sem interrupções súbitas no fluxo das relações ou na exploração dos objetos. Além disso, o tempo deve ser leve, sem a ansiedade de ter que cumprir uma programação rígida e disponível a se curvar a imprevistos, sejam eles derivados de necessidades fisiológicas a serem satisfeitas ou de tramas inesperadas de brincadeiras que tomam forma (FORTUNATI; PAGNI, 2019, p. 83).

A partir do exposto, indagamos: Qual seria o tempo dos bebês? Como vivenciam o tempo cronológico, ou melhor, como subvertem esse tempo?

Ao pensarmos sobre a contação de história, apontada pela professora Glaucinha como um saber necessário para sua atuação com os bebês, entendemos que está intimamente relacionado com o outro saber, o significado dos tempos para os bebês.

Retomando a análise acerca dos espaços, para uma definição mais clara dos conceitos que empregamos utilizamos as ideias de Forneiro (1998), corroborando, assim, com a pesquisa de Cocito (2017).

Forneiro (1998), ao abordar o conceito de espaço, destaca que este se refere ao espaço físico, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. Assim, ao abordarmos o termo espaço estamos fazendo menção ao espaço físico e aos elementos materiais que o compõe, sem com isto, deixar de destacar as relações que permeiam este espaço (FORTUNATI; PAGNI, 2019).

Horn (2004) também se utiliza dos conceitos de Forneiro, para sua definição de espaço, no qual, para esta autora funciona como um facilitador, de encontros, interações, trocas entre crianças e entre crianças e adultos. Afirma a autora que ele é um parceiro do professor na prática educativa. Daí compreendermos a importância de um planejamento que garanta o estabelecimento de todas as relações possíveis nesse espaço.

É nesta perspectiva que Barbosa e Horn (2001, p. 73) asseveram que “[...] ao pensarmos num espaço para crianças devemos ter em mente que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores e odores, mobílias, equipamentos, e ritmos de vida.” Destacam que é importante educar as crianças para observar, escolher, categorizar e propor. Além disso, devem ser possibilitadas interações com os diversos elementos, por isso ele é parte integrante da ação pedagógica sendo, portanto, um fator decisivo na construção da intelectual e social dos bebês.

Na organização do espaço traremos algumas sugestões a partir da abordagem Pikler, pois não há preferências de materiais, como por exemplo, só plástico, ou só elementos da natureza, mas, uma variedade deles, exatamente por reconhecermos as dificuldades encontradas nas instituições públicas. No entanto, estes devem ser cuidadosamente pensados e planejados como veremos a seguir.

Na abordagem de Pikler, a organização do espaço deve promover o brincar livre dos bebês, pois a liberdade de movimentos e brincadeira livre são relevantes para o desenvolvimento saudável da personalidade da criança, uma vez que o bebê que tem a possibilidade de experimentar essas experiências ganha confiança em si mesmo em situações problemáticas cotidianas, e pensamos que também na vida adulta posteriormente. Assim, em todos os níveis de seu desenvolvimento, sua própria ação a ajuda a aprender a fazer coisas que lhe dão sentimento de êxito, tão fundamentais para qualquer ação cotidiana.

Dessa forma, promover um ambiente favorável ao desenvolvimento do movimento livre e espontâneo dos bebês requer dos professores a organização de um espaço seguro, com a disposição de objetos adequados a cada etapa de desenvolvimento do bebê, e observação atenta dos processos pelos quais as crianças passaram.

Assim, pensar na organização de um espaço propício à livre movimentação dos bebês requer conhecimentos de detalhes importantes, como o que as crianças já realizam ou conseguem realizar com ajuda, número de crianças por ambiente, mobília adequada e objetos e materiais propícios a cada faixa etária.

Sobre a organização do espaço e materiais, Araújo (2010) destaca que estes dois elementos em creches deverão refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades ao nível dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

A partir das referências de Falk (2016), Kálló (2017) e Zinser (2017), ao se pensar num espaço promotor do desenvolvimento de indivíduos criativos e pensantes, autônomos e singulares, enfim, verdadeiros protagonistas, é preciso pensar nos materiais que serão dispostos, tais como mobiliários adequados conforme o desenvolvimento do bebê.

Quanto aos objetos, esses devem ter diferentes formas, tamanhos e texturas, volumes, cores etc, e serem adequados a cada etapa de desenvolvimento do bebê. Necessário é perceber se as crianças só ficam deitadas, se já sentam, engatinham, andam. Por volta de um ano, os objetos podem ser colocados em diferentes cantos da sala, ao longo de uma parede vazia. De preferência os brinquedos favoritos devem estar numa cesta ou serem dispostos sempre em um mesmo canto da sala (KÁLLÓ, 2017, p. 33).

A superfície em que as crianças brincam também é um elemento relevante na sua locomoção. Esta deve ser uma superfície rígida, pois sua resistência impulsiona a verticalidade, a tonicidade necessária à realização dos movimentos e apoia seus esforços para manter-se na posição correta.

Assim, compreender a potência dos espaços e os materiais que neles habitam, porém transitam, e que sejam potencializadores do protagonismo dos bebês, é um saber que precisa ser difundido, discutido e refletido nos encontros de formação contínua. Contudo, defendemos que o conhecimento técnico da organização e disposição de materiais não pode se sobrepor ao conhecimento pedagógico, no qual perpassam as relações estabelecidas nesse contexto.

Portanto, as professoras possuem toda razão ao solicitarem este saber. Em suas reivindicações acerca deste dado deduzimos que talvez não haja clareza de todos os elementos promotores do protagonismo, autonomia e geradores de conhecimentos, mas o fato de denunciarem essa demanda demonstra a compreensão de que ele é um elemento valioso para seu trabalho.

6.1.2.5 Desenvolvimento infantil

Outro saber destacado pelas professoras é sobre o desenvolvimento infantil. Tanto nas falas da professora Utopia como nas da professora Glaucinha. Quanta a esta última, fica evidente em toda sua narrativa o desejo de saber o que fazer, o que oferecer, como e por que.

Por sua vez, a professora Utopia assim destaca: “[...] Eu preciso entender sobre desenvolvimento do bebê!”.

Quando Utopia revela seu sentimento de querer compreender sobre desenvolvimento infantil tem como desejo tornar suas práticas mais conscientes, pois é necessário conhecer como as crianças se desenvolvem, como aprendem, para tornar consciente o trabalho que desenvolve com as crianças desse grupo etário.

Utopia reconhece que seu saber sobre o desenvolvimento dos bebês é superficial, e cita a importância da formação de professores no contexto do CEI contar com essa temática.

Na entrevista de Utopia percebemos um grande desejo de compreender o desenvolvimento dos bebês, como uma forma de dar sentido o seu trabalho com eles, compreendendo-os com suas possibilidades e cheios de particularidades. Por isso, destaca ser tão relevante saber sobre o desenvolvimento infantil.

As professoras, ao destacarem a importância desse saber, revelam que a docência com bebês não pode ser de qualquer jeito. É preciso conhecer sobre o desenvolvimento, como essas crianças aprendem e o que fazer para potencializá-los. Ao relatar sobre este saber, percebemos certa angústia nas professoras exatamente por tamanha relevância no desenvolvimento de seu trabalho com os bebês.

Dessa forma, elas reconhecem, ao mesmo tempo, que os aspectos práticos são necessários, mas não bastam para sustentar o seu fazer, é preciso dialogar com as teorias e assim dar cientificidade a sua prática.

Observamos que as professoras sempre planejavam com livros técnicos principalmente a professora Utopia, que geralmente estava com o livro *As Cem Linguagens*. Glaucinha, por sua vez, planejava muito com o documento da rede de ensino de Fortaleza. Segundo ela, havia aprendido, a partir deste documento muitas coisas relacionadas ao que fazer e como fazer com as crianças de Infantil I, ainda assim reconhece que precisa saber mais, no seguinte relato:

Eu gostaria muito, assim, de ter uma formação sobre o quê a gente pode trabalhar com essas crianças de Infantil I, o que planejar, o que é melhor para eles, por exemplo, quando a gente faz uma oficina, seria muito bom. Seria muito bom se a gente recebesse também algumas coisas prontas. Não é pronta! É assim, desse um norte, tipo, vá por aqui, faça isso. Seria muito interessante [...] então, é um norte. A gente já sabe que é motor, a sensação, a linguagem que a gente fica trabalhando ali na rodinha, na conversa sai músicas que é a linguagem musical [...] (Professora Glaucinha).

Glaucinha não usa o termo desenvolvimento ao falar dos saberes que contribuiriam para sua atuação com bebês, no entanto, quando relata que seria necessário saber o que é

importante para usar com os bebês ou o quê é melhor para eles fica subentendido que essa descrição tem uma relação com o desenvolvimento dos bebês, pois compreender o que é melhor para eles passa pelo reconhecimento de que há uma especificidade dos bebês que requer práticas diferenciadas daquelas que permeiam a EI, como a própria contação de história, por exemplo.

Quando Glaucinha diz: “o que é melhor para eles” entendemos que essa fala tem relação com o desenvolvimento dos bebês, ainda que não tenha deixado explícito. A professora compreende que essa é uma fase fundamental do desenvolvimento humano que, portanto, depende também do cuidado responsivo às necessidades de desenvolvimento dos bebês e que devem ser planejadas pela professora.

A necessidade de clareza quanto ao desenvolvimento infantil fica evidente quando ao final do relato da professora ela diz que já sabe o que deve ser trabalhado, mas tem o desejo de saber como, de que forma, pois reconhece que é preciso ter consciência das experiências promovidas aos bebês. Assim, evidencia seu desejo de tornar consciente para si o que oferta e o por quê oferta aos bebês.

A narrativa da professora nos leva a duas observações. A primeira é que as primeiras frases estão relacionadas a um anseio de ordem prático, um saber fazer. A segunda é que a professora demonstra que o conhecimento, provavelmente de ordem transmissivo, foi adquirido, pois sabe que é o motor, as sensações que devem ser trabalhadas com os bebês, porém, supomos que o mesmo não acontece com o “como fazer”. O relato nos faz pensar que as formações meramente transmissivas acrescentam elementos conceituais, mas o que fazer com eles ainda deixa a desejar.

As relações prática-teóricas estão na base das discussões da formação de professores dos teóricos, como Imbernón (2010) e Nóvoa (1995), que asseveram serem necessárias formações contínuas que integrem essas duas dimensões, a partir das situações “desafiantes”¹³ que se colocam no cotidiano dos professores.

Na tentativa de suprir suas lacunas formativas as professoras vão à busca de novos saberes, a partir de um contexto fora das instituições em que desempenham suas funções, como forma de inspiração e, acima de tudo, realizarem um trabalho de qualidade com os bebês:

[...] já me inspirei muito a partir das experiências lá de fora, de outros países, eu já me inspirei há muito tempo! Mas aqui no nosso país é difícil, quando você acha, você se apega naquela escola legal! E vejo nas escolas do Sul e outros lugares. E aí eu fico

¹³ Definimos o termo “situações desafiantes” para designar as situações problemas que as professoras de bebês se deparam no seu dia a dia e que necessitam de respostas rápidas ou que demandam mais tempo para seu enfrentamento. Acreditamos que esse termo seja mais adequado e menos impactante que situações problemáticas, que em nossa opinião, nos remetem a situações de difíceis soluções.

olhando o que eles estão fazendo, como é que elas estão proporcionando, como as crianças respondem aquele tipo de experiências [...] (Professora Utopia).

Percebemos assim que, igualmente a Glaucinha, Utopia também reconhece que os anos iniciais da infância são decisivos no processo de desenvolvimento humano.

Percebemos na fala de Utopia sua compreensão sobre o papel ativo e único de cada criança no desenvolvimento humano. Em todo seu discurso, e também de acordo com a observação de suas práticas, percebemos uma professora que concebe o bebê como uma pessoa de muitas potencialidades e que, por isso, necessita de práticas que viabilize e torne visível seu potencial humano. É por concebê-los assim que Utopia reivindica por formações em que sejam difundidos os saberes referentes ao desenvolvimento infantil.

Acreditamos que esse envolvimento e empolgação das professoras por saberes que qualifiquem suas práticas poderiam ser potencializados na própria instituição. No entanto, a discussão acerca de estratégias potencializadoras de reflexão será discutida na próxima subseção.

O que queremos enfatizar aqui é a busca por crescimento profissional, por reconhecer que a docência com bebês se faz a partir de diferentes saberes, práticos, teóricos e, diríamos também, ético-profissionais. Este último, para designar a responsabilidade social, política e ética com o trabalho a ser desempenhado com os bebês.

A pesquisa de Oliveira, R. P. (2014) tem como resultado de suas análises que a profissionalidade docente se constitui a partir da articulação de aspectos, como saberes passados de geração em geração, crenças, saberes científicos, diretrizes, dentre outros. Fato que nos chamou a atenção nas narrativas de Utopia e Glaucinha é que foi evidenciada uma busca por saberes científicos e práticos (à luz das teorias) de forma articulada e, apesar de reconhecerem que precisam compreender melhor quem é esse bebê, ao falarem de suas atuações com eles, não relataram que sua experiência adivinha de um “saber doméstico” (SILVA, J. R., 2005; CARNEIRO, 2017).

Esse fato nos parece ser animador, no sentido de que o debate acerca dos temas que envolvem os bebês, embora ainda de forma modesta, vem ganhando corpo entre os professores que atuam com esse grupo etário. Exatamente por compreenderem que é uma docência que exige um alargamento de saberes e que, portanto, é necessário atribuir sentidos ao seu fazer pedagógico. Acreditamos também que este fato deve-se a visibilidade que os bebês vêm ganhando nos espaços acadêmicos nos últimos anos.

Os teóricos sociointeracionistas, como Piaget, Vygotsky, Wallon, dentre outros, e pesquisadores, como Emmi Pikler, Bondioli, Malaguzzi, destacam o papel primordial que o adulto exerce frente ao desenvolvimento infantil, exercendo a função de favorecer experiências enriquecedoras e diversificadas para os bebês. No entanto, acreditamos que para exercer bem essa função, o professor precisa conhecer como e de que maneira os bebês se desenvolvem e como podem aprender.

Esse saber é fundamental para o desenvolvimento de uma prática intencional e consciente, livre de achismos e pautado em uma ética que tem a criança como um sujeito potente, ativo e, portanto, sujeito de direitos.

É importante compreender o que significa dizer que os bebês se desenvolvem integralmente e conhecer que práticas podem ser promotoras desse desenvolvimento holístico.

Se, a partir dos teóricos clássicos do desenvolvimento infantil, defendemos que as crianças devam desenvolver-se integralmente, então acreditamos que aos seus professores deve estar assegurado também um conhecimento holístico sobre como as crianças se conectam com o mundo. Conhecer os teóricos sociointeracionistas, como Piaget, Vygotsky, Wallon, bem como pesquisadores que trazem outras abordagens infantis, como Emmi Pikler, Goldschmied, e outros, se faz necessário.

Um dado importante que Felipe (2001) nos traz sobre as teorias é que estas não devem ser entendidas como verdades definitivas, pois teorias que se pretendem científicas devem ser passíveis de questionamentos, sujeitas a transformações. E acrescentamos a esta reflexão o fato de estarmos lidando com pessoas, a dos bebês e a de seus professores. Pessoas singulares, únicas e que devem ser vistas como tais. Logo, amparados em Piaget (1986), defendemos que os bebês, portanto, em relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem precisam ser concebidos como pessoas que tem uma história composta por experiências, interações, desenvolvimento e conhecimento físico.

Assim, se nos concentrarmos no grupo etário dos bebês, vemos em Wallon (2007), dois estágios que se concentram aproximadamente entre o primeiro ao terceiro ano de vida. Este pesquisador assinala que o desenvolvimento ocorre de forma descontínua, por rupturas e retrocessos. Em cada estágio há uma reformulação entre o atual e o posterior.

Desse modo, para o primeiro ano de vida temos o estágio denominado de “impulsivo emocional”, no qual as relações entre emoções e ambientes são predominantes. Atividades cognitivas e afetivas encontram-se indiferenciadas. É um estágio em que o sujeito vai gradativamente desenvolvendo as condições sensoriais motoras como olhar, pegar, andar, além de ser um período marcado pela constituição enquanto pessoa. Nesse período há a

predominância da emoção, a qual é o instrumento de interação. Portanto, fase em que o maior interesse da criança é a outra pessoa. Por isso, Wallon (2007) afirma que a criança é um ser social.

Já o segundo estágio, é o sensório motor e poderá ocorrer em torno de um a três anos. Neste período, a exploração do meio ocorre de forma intensa, predominando as relações cognitivas com o meio, ou seja, o ato mental se projeta em atos motores. Os atos exploratórios são um desejo da conquista pela autonomia. É ainda um período em que aparece a função simbólica, por volta do final do segundo ano, aproximadamente.

A relevância no conhecimento das perspectivas sociointeracionistas está ligada ao papel que o adulto exerce frente às crianças, “cabendo-lhes proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam se fortalecer sua autoestima e suas capacidades” (FELIPE, 2001, p. 31).

Compreendemos, assim, a importância do diálogo com estas e outras teorias e abordagens que tratam do desenvolvimento dos bebês, corroborando com as professoras do CEI pesquisado, no sentido de apropriação destes saberes, pois entendemos que acreditar na capacidade dos bebês como pessoas ativas, inteligentes e potentes perpassa pelo conhecimento das concepções que os definem como tal, e não apenas receptores de informações a serem transmitidas pelo meio, mas, ao contrário; é nas interações entre os pares e com os adultos e o meio, que os bebês se apropriam da cultura para transformá-la, e assim, constituir-se enquanto pessoa (FELIPE, 2001).

Acreditamos que o conhecimento das abordagens e teorias acerca do desenvolvimento infantil possibilita aos professores o fortalecimento de uma identidade própria na docência com a primeiríssima infância, e isto está associado diretamente ao trabalho que será desenvolvido com os bebês.

Por último, queremos ressaltar que as teorias que abordam sobre o desenvolvimento infantil não podem estar acima das crianças reais, do bebê real com quem lidamos cotidianamente.

Acreditamos que essas teorias nos ajudam a iluminar na compreensão sobre como os bebês aprendem e se desenvolvem nas interações, nas brincadeiras, na afetividade e outros aspectos relevantes. No entanto, o diálogo com outros autores que trazem uma nova perspectiva sobre a infância precisam chegar às instituições de EI para que possam enxergar os bebês em toda a sua complexidade, como seres únicos e singulares e que, portanto, precisam viver sua infância na integralidade.

6.1.2.6 Especificidade dos bebês

Por último, queremos ressaltar que as teorias que abordam o desenvolvimento infantil não podem estar acima das crianças reais, do bebê real, com o qual lidamos cotidianamente. Acreditamos que as teorias nos iluminam na compreensão sobre como os bebês aprendem, se desenvolvem, como as interações, a afetividade, a brincadeira são relevantes nesse processo. No entanto, o diálogo com outros teóricos que abordem a infância numa nova perspectiva, como Koehn, Benjamim e Deluz, se faz necessário. Esse diálogo precisa chegar aos CEIs, às instituições da EI, para que possam chegar aos bebês e crianças pequenas em toda a sua complexidade, como seres únicos e singulares e que, portanto, precisam viver sua infância na integralidade.

Por saberem que suas práticas são diferenciadas dos demais agrupamentos da EI as docentes que atuam com bebês também desejam uma formação própria para esse grupo etário, conforme expressa a professora Utopia, ao falar das formações contínuas promovidas pela SME e pelas desenvolvidas no próprio CEI.

Desde que entrei no Infantil I que eu reclamo de muita coisa, porque quando tem as formações não especificam o bebê em si, de 0 a 2 anos, que é uma etapa muito singular. É muito importante porque nessa primeira etapa até os 3 anos tem um “BUMM” na vida da criança, ela vai aprender e vai construir tudo que ela entende de mundo nesse primeiro tempo, nunca mais ela vai aprender tanto como nesse primeiros anos de vida. Então, a gente não pode negar esse direito da criança viver momentos interessantes de descobrir coisas simples que a gente acha simples, mas que para ela é cheio de significados. Então, como é que eu vou formar esse professor para entender isso? [...] Deveria ter dias de formação continuada só para quem é de 0 a 2 anos [...] ser específico para aquele professor para que ele entenda o quanto é importante essa etapa, que é importante ouvir a criança, compreender e ser compreendido nessas relações. Deveria ser algo específico, não misto, não generalizado, porque aí eu acabo fazendo uma prática muito parecida com as práticas da pré-escola (Professora Utopia).

Por reconhecer que há uma singularidade no trabalho com os bebês é que Utopia destaca que é preciso saber sobre como os bebês se desenvolvem para poder oferecer experiências que sejam potencializadoras do desenvolvimento dessas crianças. Esse saber está atrelado à organização de um ambiente promotor de aprendizagens, relações, interações e brincadeiras, anunciado também por Utopia.

A professora justifica sua fala afirmando que, ao promover determinadas experiências aos bebês, não seria pertinente desenvolvê-las da mesma forma que são apresentadas às crianças maiores da EI ou mesmas crianças das séries iniciais como ainda é presenciado em algumas realidades da EI. “[...] E aí, como é que eu vou mostrar para o professor

de zero a dois anos que essa vivência não é essa escolarizante, que acaba se reproduzindo muito de tentar olhar as cores, olha isso, aquilo outro? Então, principalmente nesse grupo, tem a quebra [...]” (Professora Utopia).

Na fala de Utopia evidencia-se a concepção de um trabalho com os bebês, que precisa ser diferenciado pelas peculiaridades dessas crianças. Na sua opinião, a formação contínua no CEI, ao abordar o que é específico dos bebês, poderá possibilitar aos docentes transformarem suas práticas, pois à medida que as conhecem e refletem sobre, inevitavelmente, ressignificam suas experiências, construindo assim uma especificidade no trabalho com os bebês.

Em todas as suas entrevistas, Utopia enfatiza a urgência de formação no contexto institucional, voltadas para a especificidade dos bebês.

Como professora de bebês, Utopia destacou que durante muitos anos, especialmente nos anos iniciais como docente, encontrou muitas dificuldades de encontrar livros, pesquisas que lhe auxiliassem em sua atuação com os bebês e destaca que, embora essa realidade venha se modificando, ainda se depara com formações generalistas, sem nenhum conteúdo específico para falar dos bebês.

No transcorrer dos relatos das professoras Utopia e Glauzinha percebemos uma inquietação quanto ao tratamento dado nas formações contínuas, sobre o universo dos bebês. Embora no CEI as temáticas sejam gerais, e a CP tente fazer uma reflexão a partir das peculiaridades dos bebês, as professoras, principalmente Utopia, não considera que isto seja suficiente.

Assim, ao relatar sobre as especificidades dos bebês na formação no CEI, ela afirma que:

Dentro da “Formação em contexto” ela (a CP) vai trazendo alguns aspectos, e a gente vai tentando dialogar ali dentro do que ela trouxe, às vezes é específico dos bebês e às vezes não é, mas aí a gente tenta encaixar o bebê dentro do maior, porque nem sempre ela consegue fazer isso. Porque não tem de onde tirar (se referindo a livros, formações etc), então às vezes ela traz... vamos supor, pedagogia de projetos, como fazer essa pedagogia de projetos dentro do Infantil I e aí ela pergunta: “como você faz? Então, dentro dessa “Formação em contexto” a gente vai alinhando, conversando, mas a “Formação em contexto” ela já vem pré-moldada, então o que ela fazia era fazer esse pré-moldado e depois fazia uma coisa diferente, específica, mas às vezes não dava não, só dava pra fazer o pré-moldado mesmo (Professora Utopia).

Nesse relato de Utopia percebemos um descontentamento com as formações que acontecem no contexto do CEI, por não haver formações voltadas às especificidades dos bebês e o trabalho com eles.

Destaca que quando muito, o que ocorre é uma tentativa de encaixar alguns aspectos das peculiaridades dos bebês ao tema geral da formação. Porém, nem sempre isso é possível ficando as professoras de bebês sem refletirem acerca do trabalho com os bebês.

Nos parece assim que Utopia está sempre em alerta, gerando uma expectativa de que a cada formação no CEI haja tempo de discutir as especificidades dos bebês, e acreditamos que quando estas não são atendidas uma enorme frustração poderá ser gerada.

Ao questionarmos por qual motivo ela achava que não aconteciam formações com temáticas sobre os bebês, a professora responde: “É como eu te falo, Educação Infantil é tudo. E I e II2 é sempre esquecido, às vezes [...] (Professora Utopia).

Utopia ressalta que as especificidades dos bebês são geralmente esquecidas, ou acaba por ser englobada nas temáticas que envolvem toda a educação infantil. Nas formações, quando sobra tempo, ela é destacada, e ainda assim de forma superficial.

Essa fala de Utopia nos traz elementos para supor por que não há um planejamento, uma organização, e mais grave ainda, uma escuta às professoras de bebês, sobre suas reais necessidades de formação.

Ao nosso ver, essa não escuta recai sobre todos os envolvidos e responsáveis pelas formações contínuas dos professores de bebês, as secretarias, aos Distritos Educacionais, e também a quem acompanha diretamente as professoras de bebês nos CEI, a CP.

Notamos também que na fala de Utopia um certo desânimo, como se não houvesse esperança de que essa realidade pudesse ser transformada e de que os bebês, assim como suas professoras pudessem ganhar visibilidade nas ações de formação contínua.

Já a professora Glaucinha, descreve a mesma metodologia assinalada por Utopia ao se referir ao esforço da CP na tentativa de abordar as especificidades dos bebês na “Formação em Contexto” no CEI, da seguinte forma:

Quando trabalhamos a temática BNCC nos projetos, ela (CP) falou, por exemplo: “No infantil I tem que ser o que eles sinalizarem, presta atenção que objetos eles pegam, porque como não tem a fala, tem que observar.” Então pronto, nesse momento foi direcionado, ela focou no Infantil I (Glaucinha).

A descrição de Glaucinha reforça a fala de Utopia ao relatar como as formações em seu contexto de atuação ocorrem. Segundo a professora, algumas vezes, a partir do tema geral, tentava-se destacar as especificidades dos bebês.

As temáticas de “Formação em Contexto” na rede de Fortaleza, como explicitado na metodologia deste trabalho, possuem temas gerais a serem desenvolvidos pelos CPs em cada

instituição. De acordo com as professoras do CEI pesquisado, a CP abordava a temática geral e, num segundo momento, havia alguns aspectos dos bebês que tentavam refletir, mas isso nem sempre era possível.

Dessa forma, constatamos o esforço da CP em abrir uma discussão acerca dos bebês. Porém, é diferente de pensar uma formação voltada somente para esse agrupamento, com temas que lhe são peculiares. A evidência da ausência dos bebês nas formações de todos os âmbitos confirma “[...] a emergência e a urgência de elaboração de saberes específicos em torno da educação coletiva dessa faixa etária” (SCHMITT, 2014, p. 40).

Nas narrativas das professoras Utopia e Glaucinha ficou evidente o reconhecimento que sua docência com os bebês se diferencia de outros agrupamentos. Sabem que há uma especificidade própria em sua atuação, embora em nenhum momento utilizem essa nomenclatura – especificidades -, o que nos leva a supor que, embora vivendo, estando imersa nela, não haja total clareza do trabalho, consciência, significado do termo. Dado que supomos a partir do relato abaixo:

Eu vi os meninos, em outra experiência (do agrupamento de bebês de outra instituição), lindos numa roda. E aí eu fico pensando. Eu sento no chão, vem tudo e fica em cima de mim, se agrupam de baixo do braço, ou de baixo das pernas, é um deitado de perna para o ar e aí eu vi na foto os meninos tudo sentadinho numa grande roda bem circular e eu fiquei pensando! Poxa! Como é que ela consegue e eu não consigo? Eu não consigo fazer esse negócio! Por mais que eu queira, nem que fosse eu sentando um por um, eu não conseguiria fazer com que eles ficassem desse jeito aí! (Professora Utopia).

Ao relatarem uma formação voltada só para o agrupamento dos bebês, ao trabalho com eles, as professoras Utopia e Glaucinha fazem referência tanto as especificidades dessas crianças quanto ao trabalho voltado a elas. Isso significa dizer, a nosso ver, o desejo de apropriação dessas docentes por saberes que envolvem tais peculiaridades ainda que não tenha sido apontado esse termo no transcorrer de todas as narrativas.

Quando as professoras desejam compreender com mais profundidade sobre a contação de história e os aspectos que nela estão imbricados, ou quando a professora Utopia afirma que a experiência do trabalho com uma receita de bolo com os bebês é diferentes das experiências de outros agrupamentos é porque sabem que exercer a docência com esse grupo etário exige práticas específicas, diferenciadas das habituais em outros níveis, até mesmo entre crianças mais velhas da EI. No entanto, supomos que poderá haver entre elas, talvez em algumas experiências, um “não saber fazer”, pois, como vimos evidenciando desde o início da desta seção, as professoras vêm se constituindo profissionalmente como professoras de bebês.

As especificidades do trabalho com os bebês são destacadas em grande parte das pesquisas em nosso estado da arte. Isto nos leva a supor que este saber precisa ser melhor difundido entre aqueles que exercem a docência com essas crianças. Detectamos que, em grande parte dessas publicações, a defesa por estudos que indiquem as especificidades do trabalho com bebês.

No tocante a esta especificidade está o entendimento da necessidade de integração nas ações de educar e cuidar. Esta docência marcada pelas ações de cuidado individualizado e coletivo, ao mesmo tempo em que exige os bebês, é caracterizada pela sutileza da integração desse binômio, educar e cuidar (TRISTÃO, 2004).

Conforme Carneiro (2017), um dos elementos detectados em sua pesquisa estavam relacionados às dificuldades das educadoras em perceber a especificidade do trabalho a ser realizado com os bebês, considerando suas particularidades e seu potencial para aprender ativamente. As professoras de sua pesquisa mencionaram também sentirem falta de formações com temas voltados para a especificidade do trabalho com os bebês.

Assim, corroboramos com Carneiro (2017) ao considerar que a ausência dessas discussões nesses encontros gera dificuldades das educadoras compreenderem a especificidade do trabalho com os bebês e os saberes inerentes a essa função, podendo repercutir diretamente no desenvolvimento de práticas pedagógicas promovidas aos bebês.

Ano passado eu pedi: “Me coloca como PRB, me tira do infantil I e me lota no infantil V. Me coloca em qualquer lugar”. Sempre tem muita gente, e tem muitas experiências legais! Do I mal tem experiência e quando tem a gente vê que não é tão aplicável. Ah! Não sei nem como é que elas conseguem aplicar! [...] (Professora Utopia).

Pela fala supracitada, percebemos que Utopia se sente muito só no trabalho com os bebês. Isso se deve às dificuldades relacionadas às poucas pesquisas na área que possam fundamentar o seu trabalho; a falta de colegas na sua instituição ou na vizinhança, a fim de trocar dúvidas e experiências; e por último, a dificuldade de ver entreas professoras de bebês experiências apropriadas para esta faixa etária. É isso que Utopia destaca nesse relato.

Se é difícil encontrar leituras próprias para o trabalho com bebês, que dirá encontrar entre seus pares experiências significativas promovidas para essa faixa etária.

[...] Os teóricos, alguns, não são todos, mas alguns dão norte do que é para trabalhar com criança, o que é importante! Tem outros que eu não gosto, tem uns que eu acho muito importante. O Piaget fala perfeitamente, o sensorio-motor, a equilíbrio, ele por ser biólogo, né!? Tem outros também né?!... a Kishimoto que trabalha com jogos, que eu acho muito interessante pra eles. Apesar de que tem uma questão da faixa etária que é voltada pra eles, não é tudo, principalmente para idade deles (os bebês) é algo mais específico. Mas tem uma parte de estudos voltados pra eles, porque assim, os jogos, eles são vários, não é só o jogo que tá valendo ponto, porque é mais para Infantil

V, mas para eles (os bebês) também tem jogos que são importantes e eles gostam do novo, de brincar de encaixe, é muito bom! (Professora Glaucinha).

Entendemos que a falta de clareza quanto ao trabalho específico com os bebês acaba por gerar um medo, receio em atuar com eles e crianças bem pequenas, gerando também um não atendimento nas instituições de EI, como relata a professora Utopia:

[...] eu estava conversando com algumas pessoas e elas disseram que vão ofertar poucas vagas para o Infantil I aqui no bairro, só praticamente aqui que oferta. E aí também tem coordenador que não quer ofertar [...] Eu acho que no dia que eu sair daqui a turma fecha, porque não tem ninguém que queira assumir. Às vezes os substitutos também não querem assumir. E isso dá um problema grande, porque você tem que saber o que tá fazendo, não é só ficar lá o dia todo olhando as crianças, você tem que buscar uma resposta para turma (Professora Utopia).

Muitas pessoas não querem trabalhar com o infantil I porque veem muito essa questão só de cuidar, e não é só isso, a gente sabe que não é só o cuidar da higiene, tem muito mais coisas. Você participou (nos momentos em que a pesquisadora estava em sala) e você viu como eles aprendem, como eles participam, como eles falam, a autonomia deles, já falam o que querem, é muito interessante (Professora Glaucinha).

Utopia e Glaucinha nos revelam o medo que as professoras possuem de assumir turmas de bebês. Assim, há um desinteresse por parte de alguns professores em trabalhar com essa faixa etária.

De acordo com Utopia e Glaucinha, as docentes sabem que algo deve ser feito, proposto e ofertado aos bebês, porém não sabem o por quê e como fazer. Essa situação, de acordo com elas, acaba por gerar práticas equivocadas ofertadas aos bebês.

Em suas narrativas, ambas as professoras afirmam que a não contemplação de temas relacionados à docência com bebês estende-se em âmbitos maiores, extrapola a instituições de educação infantil e chega aos Distritos Educacionais, dentre outros sistemas.

Glaucinha e Utopia demonstraram grande preocupação com o preconceito que é gerado pela falta de conhecimento teóricos e práticos acerca da docência com os bebês entre as profissionais da EI. A preocupação de ambas é que isto acabe gerando um distanciamento maior dos pedagogoos com os bebês.

Essas narrativas denunciam aspectos do microssistema que afetam diretamente no atendimento aos bebês, como o comprometimento da abertura de vagas para essas crianças, práticas não apropriadas para esse agrupamento, gerando ainda mais sua invisibilidade e a de seus professores. As lacunas profundas, advindas de uma formação inicial e contínua, sobre os saberes específicos para o trabalho com os bebês e crianças bem pequenas afetam tanto os CPs

quanto os professores que atuam com este grupo etário. É uma retroalimentação gerada por uma “cadeia da invisibilidade”¹⁴ dos bebês.

Dessa forma, supomos que a não oferta, aliada a outras situações, poderá também estar relacionada à falta de conhecimentos acerca das especificidades quanto aos bebês e ao trabalho com eles. Situação que gera outros problemas, como o isolamento dos docentes no seu próprio contexto de atuação, como em contextos maiores, dificultando trocas de saberes, experiências entre esses professores e suas instituições.

Algumas pesquisas, como as de Arruda (2016), Carneiro (2017), Rodrigues (2018) ressaltam as lacunas na formação inicial dos professores para a atuação com os bebês e crianças bem pequenas, fato já destacado em nossa pesquisa.

Encontramos uma ressonância em Gatti (2019), ao afirmar que ainda existem cursos de formação de professores com currículos amplos e genéricos, que não têm respondido aos desafios das práticas educacionais nos diferentes ambientes em que ela vem se realizando, principalmente na EI.

Reforçando a fala de Gatti (2019), não pode ficar sem registro, o fato de que uma nova etapa de atendimento educacional foi recentemente incorporada à educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996/ LDB (BRASIL, 1996), que de acordo com sua pesquisa, nos fornece os seguintes dados percentuais:

Na educação infantil, que acolhe a primeira infância desde os primeiros meses de vida, as matrículas nas creches, que as recebem até os três anos de idade, evoluíram de 13,8% em 2001 para 30,4% em 2015. E nas pré-escolas, nas quais a frequência de crianças de quatro e cinco anos foi tornada obrigatória pela Emenda Constitucional no 59/2009 (BRASIL, 2009), as matrículas saltaram de 66,4% em 2001 para 90,5% em igual período. Em números absolutos trata-se, portanto, de 7,9 milhões de crianças incorporadas ao atendimento dos sistemas educativos (GATTI, 2019, p. 101).

A partir dos dados acima, acreditamos ser urgente pensar em formações tanto iniciais quanto contínuas que tratem das especificidades dos bebês como forma de garantir-lhes práticas adequadas as suas necessidades e peculiaridades. O direito a uma formação de qualidade não pertence apenas aos professores, mas, acima de tudo, é um direito garantido aos bebês e crianças bem pequenas.

Essa necessidade da abordagem das especificidades dos bebês nas formações, sejam elas em nível inicial ou contínuo, é destacada nas pesquisas de Carneiro (2018), Silva (2018),

¹⁴ Cadeia da invisibilidade é um termo criado por nós para definirmos os efeitos a partir dos elementos do contexto que se retroalimentam na/da ausência de saberes específicos sobre os bebês e seu atendimento.

Demétrio (2016), Schmitt (2014), Gonçalves (2014), Arruda (2016), Duarte (2011), Martins (2017), Oliveira, R. F. (2018).

Os autores supracitados destacam que a docência com bebês e crianças pequenas possuem especificidades próprias e que essa docência envolve ações que abrangem a dimensão da emoção, do cuidado e do corpo, sendo estas consideradas centrais na composição das relações sociais com bebês e crianças pequenas.

Assim, a partir dessas pesquisas, podemos realçar as características da docência com bebês e crianças bem pequenas, por meio das seguintes especificidades: as várias relações simultâneas que ocorrem ao mesmo tempo entre professoras e bebês, marcadas pelos atendimentos às singularidades em um contexto coletivo; a dimensão corporal, principalmente identificada nas ações de cuidado, ações de brincadeira e ações de comunicação; a docência compartilhada, tendo em vista que a professora dos bebês não consegue acolher vários bebês em suas necessidades, ela partilha esta ação com a auxiliar de sala e os demais profissionais que auxiliam nos momentos de maior necessidade, como CP, e outros profissionais da instituição; o compartilhamento com a família; a forma como os bebês comunicam utilizando-se do seu corpo para expressar-se e com isso estabelecer com as professoras atenção destas no intuito de dar significado para sua ação social, convidando o adulto a criar uma nova forma de se comunicar e de se relacionar com o grupo; a indissociabilidade do educar e cuidar presentes em todas as relações vividas com as crianças e na forma como são organizadas as condições para suas interações; a interação, a linguagem e a brincadeira como eixos estruturadores e estruturantes da ação pedagógica.

As características destacadas demarcam as particularidades do trabalho docente com os bebês e com as crianças pequenas, “[...] tais como estrutura física dos espaços institucionais, os planejamentos pedagógicos que levem em conta as dimensões educativas (lúdicas, expressivas e socioculturais), bem como suas ferramentas pedagógicas como observação, registros e avaliação” (GONÇALVES, 2014, p. 76).

A garantia do respeito às especificidades dos bebês e crianças bem pequenas é assegurado no Parecer CNE/CEB (Câmara de Educação Básica) – 20/2009, que antecede a publicação das DCNEI. Este aporte legal faz importantes menções acerca da singularidade da educação das crianças de zero a três anos, demarcando a presença de uma especificidade desta faixa etária, vinculando-a a uma proposta geral para a Educação Infantil.

O documento indica ainda que as propostas pedagógicas contemplem as especificidades das faixas etárias, levando em consideração as diferentes dimensões humanas, vistas de forma integral nas ações de educar e cuidar.

Dessa forma, corroboramos com Oliveira, R. F. (2018) na defesa da ideia de construção de uma Pedagogia da Educação Infantil/Pedagogia da Primeira Infância como um campo particular do conhecimento pedagógico, buscando dar clareza à profissionalidade e especificidade presentes na prática educativa dos professores que atuam com bebês. Garantir-lhes o direito de se apropriarem dos saberes relativos à forma particular que os bebês aprendem, se relacionam, enfim, sobre a educação de crianças tão pequenas, é também fazer valer os direitos dos bebês, por atendimentos de qualidade. Presumimos que a visibilização dos bebês é também a visibilização de suas professoras, que ocorrerá a partir do momento em que estas tenham clareza de que a sua docência requer especificidades diretamente relacionadas ao modo dos bebês estarem e serem no mundo. Algo que será permitido de acordo com formações contínuas que considerem em seu cotidiano as especificidades dos bebês e atuação com eles. As estratégias de formação poderão contribuir significativamente para figurar as potencialidades dos bebês e de suas professoras.

6.2 As estratégias formativas utilizadas na formação no CEI, a partir da perspectiva das professoras

Nesta distribuição tratamos da avaliação que as professoras de bebês fazem sobre as estratégias formativas desenvolvidas em seu contexto de atuação docente. Nossa intenção é compreender que estratégias poderiam ser promotoras de reflexão para a aprendizagem de saberes, habilidades, através de uma cultura colaborativa de investigação e reflexão, a partir da prática, tendo os bebês como o foco central nesses espaços.

Assim, destacamos as estratégias detectadas, a partir das observações e das entrevistas realizadas com as professoras Utopia e Glaucinha, bem como por dois momentos de entrevistas com a CP, a fim de compreendermos melhor a utilização de determinadas estratégias. Dessa forma, algumas de suas falas serão aqui contempladas.

Ressaltamos que para uma melhor compreensão desses momentos, elementos das seções anteriores serão retomados.

Apresentamos a participação das professoras Utopia e Glaucinha nas suas horas atividades destinadas ao planejamento. Compreendemos que este é também espaço primordial de reflexão e aprendizagem das professoras e que, portanto, definido por teóricos como Vasconcellos (2006), Ibernón (2010) Alarcão (2008), Placco e Almeida (2012), dentre outros, como espaços de formação contínua.

Debruçamo-nos com mais veemência em dois momentos de formação observados e vivenciados por nós e por uma das professoras de bebês, Utopia, no CEI. Um desses momentos, como já explicitado no capítulo metodológico, diz respeito a “Formação em contexto”, organizada em parte pela SME. Outro momento de encontro coletivo observado foi uma formação promovida no CEI, em parceria com a UU, cuja metodologia e forma de participação das professoras e CP será transcrito logo a seguir.

6.2.1 As formações no CEI: “deveria ser algo específico, não generalizado”

A discussão acerca de uma formação específica para tratar das temáticas que envolvem os bebês recai sobre outro elemento já aprofundado no tópico anterior e categorizado como “a especificidade dos bebês”. Além de ser um saber demandado pelas professoras ele também é solicitado como forma de estratégia a ser utilizado nas formações. As professoras têm o desejo de que sua formação contínua no CEI seja voltada ao conteúdo de seu trabalho, os bebês e tudo que a sua educação e cuidado requerem.

De acordo com as narrativas das professoras, ficou evidente que ocorriam encontros coletivos de formações entre as professoras, porém, suas abordagens englobavam aspectos gerais da EI.

Nesses encontros, segundo Utopia e Glaucinha, havia um esforço da CP em abrir uma discussão sobre as temáticas relativas aos bebês, a partir do tema geral que estava sendo abordado no encontro.

Quando ocorriam as “Formações em contexto” a CP organizava a pauta em dois momentos: um destinado aos aspectos gerais das temáticas, que adivinham da SME; e um segundo momento, os pontos centrais, que destinavam-se as situações desafiantes vivenciadas pelas professoras no contexto do CEI. Assim, a partir da abordagem dos aspectos gerais, havia um movimento de inserção nesse espaço. No entanto, nem sempre esse movimento era possível.

Nas narrativas das professoras, a reivindicação por uma formação específica, pensada e preparada para as abordagens dos bebês e ao trabalho com eles foi um dado marcante, como destacamos a seguir, em vários trechos das narrativas de Utopia:

[...] E aí essa formação em contexto deveria ser mensal, intercaladas com o Distrito Educacional, mas que acontecesse sistematicamente, e no tempo devido. Que fossem específicos de cada agrupamento, intercalando com todos eles juntos em outro momento. Algo que tentasse organizar dessa forma[...] Eu acho ainda que a CP organizar, pegar turmas de zero a dois anos. Claro que a partilha com os outros agrupamentos é importante, mas pelo menos, algum momento para esse grupo

específico. [...] Deveria ser algo específico, não misto, não generalizado, porque aí eu acabo fazendo uma prática muito parecida com as práticas da pré-escola (Professora Utopia).

Utopia em vários momentos de sua narrativa deixa claro o quanto deseja uma formação no contexto de trabalho, sistemática, diversificada metodologicamente e que ocorra de acordo com as necessidades do CEI. Tudo isso a partir do olhar atento aos bebês, enfim, que seja considerada as especificidades desse grupo etário.

Utopia evidencia em seu desejo uma formação contínua específica e não generalizada.

As temáticas generalizadas, segundo Utopia, não dão conta de um universo tão singular como o dos bebês, no qual, requerem temáticas que não perpassam por outros agrupamentos da EI, como por exemplo: o desfralde, a retirada da chupeta, a transição de alimentos, e tantos outros.

Ao ser questionada sobre de que maneira em seu contexto de trabalho os saberes sobre a docência para atuação com os bebês foram contemplados, Glaucinha responde:

Não, não que eu lembre, ela (CP) falou na BNCC, nos projetos! O que foi contemplado é que na época do projeto ela falou, por exemplo, no Infantil I tem que ser o que ele sinalizarem, presta atenção que objetos eles pegam, porque como não tem a fala. Então pronto, nesse momento foi direcionado, ela focou no Infantil I (Professora Glaucinha).

Glaucinha destaca que na tentativa de abordarem os aspectos relacionados aos cuidados e educação dos bebês nas formações busca-se refletir a partir de temas mais amplos, os aspectos que poderiam estar relacionados as práticas com os bebês. No entanto, isso não parece ser suficiente para Utopia e Glaucinha, pois tal reflexão acontece quando sobra tempo. Geralmente é deixada para segundo plano, e isso evidencia algumas vezes, certo desinteresse sobre os bebês, seja por não conhecerem esse universo, seja porque o tempo que se destina a essa discussão, não é planejado.

As narrativas de Utopia e Glaucinha entrecruzam-se por diversas vezes, no desejo de terem formações contínuas no contexto do CEI que tratem exclusivamente dos bebês.

A partir das narrativas ficou claro que as formações com temas muito abrangentes da EI não lhes são muito significativas, e supomos que até seriam, se conseguissem destacar a partir das temáticas gerais, as especificidades dos bebês e seu trabalho com eles. Então, se na formação o tema é leitura e escrita na EI caberia nelas destacar pontos específicos sobre o que significa ler para bebês? Como se lê e que livros ofertar, dentre outras reflexões. Mas, destacamos, assim como as professoras Utopia e Glaucinha, que o centro da formação seja os

bebês. Que as formações e tudo que as envolvem partam deles e não o contrário, como relatam as professoras.

Defendemos que esta demanda seja atendida em virtude dos aspectos envolvidos numa “pedagogia dos bebês”¹⁵ como as relações entre educar e cuidar que acontecem na sutileza de todas às ações voltadas a esse agrupamento.

A nosso ver, o movimento de visibilização dos bebês é também o de suas professoras e que, portanto, perpassa por todos os âmbitos, principalmente pelas formações contínuas.

Se há uma crítica às formações generalistas em que não se discute as situações desafiantes de cada contexto institucional, mais grave ainda será dentro da própria EI a não abordagem de sua especificidade.

Barbosa (2010) assevera que, em grande parte das instituições, as singularidades dos bebês ficaram subsumidas às compreensões sobre o desenvolvimento e a educação de crianças mais velhas. Presumimos que esta responsabilidade recai sobre as formações iniciais, as contínuas, no poder público, enfim sobre todos os responsáveis pela educação da primeiríssima infância, e não apenas as instituições que diretamente estejam em atividade com as crianças.

As discussões em torno da especificidade desse nível de ensino poderão garantir a construção de uma “pedagogia da infância” (ROCHA, 2018) ou, quem sabe, uma pedagogia dos bebês, na medida em que torna claras as características e peculiaridades dos bebês e do trabalho com eles.

A partir deste tema surgiram alguns subtemas, mas que trazem elementos que merecem ser destacados e discutidos. É o que faremos a seguir.

6.2.1.1 Os Planejamentos

Compreendemos a lei nº 11.738/2008 como uma grande conquista da categoria dos professores, em virtude do que esta vem assegurar à classe docente, especificamente quanto ao expresso em seu segundo artigo, parágrafo quarto: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horaria para o desempenho das atividades de interação com os educandos os educandos” (BRASIL, 2008).

¹⁵ Termo que utilizamos como forma de defendermos práticas pedagógicas voltadas ao trabalho com bebês e que precisa ser difundidas tanto nas formações iniciais quanto contínuas de maneira a garantir os direitos dessas crianças de uma educação e cuidados que promovam seu desenvolvimento integralmente.

Anualmente, a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza lança suas Diretrizes Pedagógicas para a EI, na qual, estabelece a organização pedagógica das instituições de educação infantil. O objetivo do documento é subsidiar o trabalho pedagógico dos profissionais que atuam nessa etapa da educação básica, organizando os espaços e os tempos escolares para o atendimento educacional de crianças de até cinco anos e onze meses de idade.

Outro objetivo pretendido com a divulgação desse documento é o orientar o tempo do professor sem interação com a criança, destinado à formação continuada, ao planejamento das ações pedagógicas, entre outras atividades inerentes à função docente, conforme a Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

Desta forma, a composição de 1/3 da jornada de trabalho deve ser destinada às chamadas atividades extraclases, relacionadas ao desenvolvimento das demais atividades docentes, tais como estudos, participação em formação continuada, reuniões pedagógicas na instituição; encontros com as famílias e atividades de planejamento e de avaliação.

As Diretrizes instituem ainda o que compete às funções de professores e do CP quanto à atividade extraclasse de planejamento, definidas da seguinte forma: ao CP cabe assessorar pedagogicamente os professores na elaboração do planejamento, de acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009a), com a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (FORTALEZA, 2016) e com as *Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil do Município de Fortaleza* (FORTALEZA, 2018) e a *Proposta Pedagógica da Instituição*.

Já ao professor compete realizar planejamento semanal no *Caderno de Registro Diário do Professor* (elaborado e entregue anualmente pela SME), que deverá ser organizado e acompanhado pelo coordenador pedagógico da instituição, seguindo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009b), a *Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza* (FORTALEZA, 2016) e as *Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil do Município de Fortaleza* (FORTALEZA, 2018), além da *Proposta Pedagógica da Instituição*.

Assim, de acordo com nossas observações, realizadas durante aproximadamente dois meses, na sala de referência de planejamento¹⁶ das professoras, não presenciamos o acompanhamento do CP as mesmas. Inicialmente íamos nos dias e horários combinados e, posteriormente, passamos a frequentar em horas alternadas, ou o dia todo. Objetivávamos com

¹⁶ Denominamos “sala de referência de planejamento” das professoras o local em que nos dias de hora atividade as professoras estavam em planejamento. Local diferenciado da sala dos professores.

estas observações compreender de que forma aconteciam as orientações e reflexões nesse espaço de conquista profissional docente.

No entanto, presenciamos, durante todo o tempo de pesquisa nesse ambiente, apenas as professoras de bebês em planejamento com outras professoras de agrupamentos diversos. Constavam nesses momentos professores do Infantil II, III e IV. Essa organização buscava reunir o máximo possível de professores de creche (zero a três anos) em determinados dias e as professoras de pré-escolas em outros. Ao serem questionadas como ocorriam seus planejamentos, e de que forma a CP as acompanhavam nesse espaço, as professoras assim relataram: “Não tem orientação, é só a gente mesmo. É a gente e o computador” (Professora Glaucinha); e “Assim... eu planejo só, sozinha, só eu do Infantil I” (Professora Utopia).

Ao relatarem sobre como ocorrem seus planejamentos, percebemos um certo desconforto e ao mesmo tempo, notamos nos rostos das professoras um ar de seriedade, o que nos pareceu ser tristeza, ao anunciarem como ocorrem seus planejamentos.

Tanto Glaucinha como Utopia se sentem muito sós na ação de planejar. Elas gostariam de planejar juntas para trocarem experiências e reflexões e para partilharem o desenvolvimento dos bebês.

Gostariam ainda, que no CEI houvesse mais turmas de bebês, só assim não se sentiriam tão sozinhas.

Embora já tivéssemos observado esse dado, perguntamos como ocorria, por medo de estarmos cometendo alguma injustiça em não termos presenciado a CP em acompanhamento às professoras. Receávamos por, de repente, ter perdido alguns desses encontros. Assim, precisávamos das respostas das professoras para confirmarmos o observado.

Esse foi um dado que muito nos chamou a atenção, pois foi detectado desde a pesquisa piloto. Fomos criteriosas na observação desse achado para não cometermos nenhum erro com estas profissionais. Percebemos que, mesmo nos momentos em que o CP encontrava-se livre, sem muitas demandas, ainda assim, ele não estava em acompanhamento, tampouco em orientação com as professoras.

Acreditamos que essa é uma atribuição do CP que merece ser mais bem compreendida. A leitura que fazemos desse dado é que parece haver certo receio por parte dos CPs em estar junto às professoras nesses espaços. Que receio, então, eles teriam?

Esse dado era agravado por outra situação. As professoras Utopia e Glaucinha nunca se encontravam nesses momentos. Enquanto uma estava em interação com as crianças, a outra estava realizando o planejamento. Portanto, não havia companhia para as professoras de bebês do mesmo agrupamento. Assim, os próprios professores de bebês encontravam

estratégias para se articularem: “A articulação daria se, num dia específico, ou meio período, não tivesse aula, porque assim, se eu estou na sala, ela tá planejando! Se eu estou planejando ela (Glaucinha) está na sala. Já a CP vir para a sala de referência, não tem condição de ficar só com as crianças” (Professora Utopia).

Utopia tem clareza das limitações impostas pelo sistema municipal para contemplar sua hora atividade extraclasse, mas aponta uma solução possível para amenizar o problema, quando cita a possibilidade de pelo menos em um turno não haver interação com as crianças e sim com a professora com quem divide a sala de referência.

Percebemos em sua fala, certo conformismo com relação a falta de articulação entre ela e Glaucinha, e a justifica desculpabilizando a CP. Nenhuma vez foi citado por mbas essa possibilidade. Segunda Utopia a CP não teria condições de assumir a turma de bebês.

No entanto, acreditamos que um planejamento organizativo por parte da CP poderia potencializar as trocas de informações entre as professoras. Acreditamos que vários recursos poderia ser utilizados para esse fim, como o uso de whatsapp, e-mail, dentre outros.

Glaucinha aponta como solução a seguinte:

Como é que a gente faz também, às vezes no dia do planejamento eu passo aqui e aí pergunto: “Como é que foi hoje aqui? O que aconteceu? Ou então ela passa também e pergunta. E aí a gente vai (pausa), enfim, aí eu digo: “Eu vou fazer isso amanhã, se você quiser repetir a mesma ação!” E aí a gente vai se organizando dentro dessa estrutura (Professora Glaucinha).

Glaucinha descreve a estratégia criada por ela para sanar essa situação desafiante. Algo que parte mais de sua proatividade e interesse do que uma prática organizada pelo CEI. É assim que Glaucinha se intera dos projetos ou experiências que Utopia está desenvolvendo com as crianças.

Esta Rede de Ensino, em virtude de seu tamanho, apresenta uma diversidade de situações organizativas do planejamento. Em virtude do cumprimento da Lei do piso, do planejamento da rede municipal de educação de Fortaleza, em alguns casos, não permite o planejamento coletivo entre as professoras que assumem juntas o mesmo agrupamento de bebês, na mesma unidade de ensino. Cabe, portanto ao CP do CEI realizar esta articulação, uma vez que o encontro entre Utopia e Glaucinha tornava-se quase impossível.

Acreditamos que esta articulação é valorosa para dar unidade à linha de ação no atendimento aos bebês. As práticas vividas em sala de referência precisam ter uma ação comum, em termos de cuidados e educação com as crianças. Ambas professoras relatam, inclusive em

sua experiência profissional, a necessidade de articulação com outros profissionais. Porém, contraditoriamente na mesma instituição, entre as próprias professoras de bebês isso não ocorre.

Outro dado que nos entristeceu foi o acompanhamento a Glaucinha em todos os espaços de formação. Notamos que esta professora participava apenas das formações de estudo, quando todas deveriam estar reunidas. A impressão que tivemos é que Glaucinha, talvez por ser professora substituta, era deixada de lado de algumas situações, como a participação na formação com UU (Unidade Universitária).

Imaginamos que, exatamente por ser uma professora iniciante com os bebês, esta profissional demandaria por mais acompanhamentos sistemáticos, ao planejamento, na sala de referência com os bebês, e em outros eventos.

Observamos que Utopia participava de muitos eventos científicos, como Semana Universitária da UFC, ANPEd, e outros ocorridos naquele semestre. É uma professora que está sempre a escrever artigos, e apresentando em outros CEIs e eventos sobre o trabalho que desenvolve com os bebês. Deduzimos quantos momentos ricos de aprendizagem poderiam ser gerados se houvesse a possibilidade do encontro entre Utopia e Glaucinha.

Nas análises sobre os saberes que as professoras consideram pertinentes para sua atuação com os bebês, ao descrevermos a narrativa de Glaucinha, percebemos o quanto ela admira sua colega de sala, pela característica de pesquisadora e estudiosa que Utopia possui.

Pela maneira como Glaucinha falava de sua colega de sala não temos dúvidas de que ela não se recusaria a entrar em sala para observações das práticas de Utopia e assim pudesse tirar dúvidas, e ter a possibilidade de ver como se faz, ou ainda, até mesmo, Utopia estar em sala com Glaucinha, para opinar, sugerir, orientar. Para que isso fosse possível, a CP poderia ficar alguns minutos com o grupo de crianças enquanto as professoras conversam sobre as mesmas.

Desse modo, pensamos que estas seriam articulações possíveis que a CP poderia organizar como forma de qualificar o trabalho com os bebês, e promover o desenvolvimento profissional de seus professores.

Reconhecemos o compromisso da CP com o seu trabalho e as inúmeras atribuições na instituição, e até mesmo algumas iniciativas de formação no contexto do CEI, mas nos questionamos o porquê de ainda não haver presenciado a CP nos acompanhamentos aos planejamentos, uma vez, que já havia uma segunda pessoa na instituição para dividir com ela pequenas atribuições.

Defendemos que os espaços de planejamento no CEI precisam ser revigorados, ganhar vida, e dar sentido à formação no contexto do CEI. Não importa a quantidade de

professores, se um ou dois reunidos, mas acreditamos ser fundamental no sentido de dar vida à aprendizagem em companhia.

Apesar da CP não se fazer presente neste espaço, foi possível presenciarmos muitos momentos ricos de trocas como, sugestão de experiências, livros de literatura infantil para os projetos desenvolvidos entre os agrupamentos, informações acerca das crianças, como desenvolvimento, comportamentos, participação nas experiências etc.

Descreveremos a observação, a partir do diário de campo, de um desses momentos, em que Glaucinha trocava ideias de livros de literatura infantil para seus agrupamentos, Infantil I e III.

Em um dos dias de acompanhamento à professora Utopia, também presenciamos uma conversa entre ela e suas colegas de planejamento. O assunto girava em torno do passeio dos bebês à praia. Utopia parecia bem animada, falava com sorrisos sobre a descoberta das crianças ao ver o mar, as sensações delas e como se organizou com a CP para que cada criança pudesse tomar banho. As outras professoras também ouviam animadas sobre o relato de Utopia.

Em outro acompanhamento ao planejamento de Utopia a encontramos dialogando sobre determinada criança que havia sido de seu agrupamento e que naquele ano estava no Infantil II. As professoras conversavam sobre o desenvolvimento da criança, sobre sua evolução em termos de oralidade.

Outro momento que testemunhamos foi um diálogo entre todas as professoras que planejam naquele dia. O centro do debate eram as crianças, seus comportamentos, o que elas conversavam em trocas com seus coetâneos ou professora, e suas aprendizagens. Em dado momento, uma professora de outro agrupamento relata a sua dificuldade em perceber elementos que pudessem, em sua sala de atividades, configurar um projeto pedagógico. Percebemos certa angústia dela, principalmente em ver suas colegas avançarem nesse aspecto e ela estar ainda na tentativa de poder desenvolver algo que realmente partisse das crianças. Suas colegas mais experientes com essa temática tentavam dar-lhes algumas dicas dizendo: “Olha aí, essa situação poderia gerar um projeto!”.

Esta situação e outras presenciadas nos momentos de observação nos levam a crer e confirmar o poder potencializador na criação, trocas de novos saberes, que os encontros coletivos entre professores possibilitam, principalmente quando na instituição há uma cultura de estudos, trocas, e de reflexões a partir da prática. E supomos, a partir dos dados coletados, que o CEI Criança Feliz vinha nessa construção desde sua fundação.

Utopia descreve que, ao chegar ao CEI no ano de 2012, percebia que as crianças eram muito dependentes de tudo, as professoras as vestiam, alimentavam, e esta era uma

situação que a incomodava. Esse assunto perdurou por muito tempo, por várias reuniões de estudo, planejamento e encontro pedagógico da instituição. Foi quando decidiram buscar referenciais teóricos que pudessem ajudá-las na resolução desse desafio. Destacamos alguns fragmentos da narrativa de Utopia que demonstram as estratégias que o CEI utilizou nesta solução:

A gente estudou uns livros do FNDE, e a gente estudou Montessori na época, os mais antigos aqui; o livro “A criança” Eu lembro que eu comprei no sebo e trouxe, a gente foi estudando e muita coisa a (CP) traz interessante e a gente vai discutindo com o grupo [...] A gente também fez um diálogo com as famílias, as crianças não conheciam nem colher, porque bebiam tudo na mamadeira, é mais fácil, mais prático, não suja, e aí a gente veio fazendo essas construções com a família [...] (Professora Utopia).

Nos trechos acima, Utopia descreve como nos primeiros anos de criação do CEI, as formações no contexto ocorriam. Através das observações das situações desafiantes, que o grupo, motivado por Utopia e aCP refletiam, estudavam a temática e as transformações iam ocorrendo. Utopia destaca que as mudanças de postura profissional e práticas em sala de referências não são rápidas, há todo um processo que exige escuta, observação, planejamento e execução para uma proposta de formação no contexto de atuação docente.

Ficou muito claro para nós que este processo precisa ser respeitado pela CP, como verdadeiros pilares ao se pensar em uma formação no contexto do CEI, principalmente voltada as especificidades dos bebês.

Quando questionamos de quem era a iniciativa de abordagem sobre essas e outras discussões, Utopia respondeu: “Algumas coisas eu trazia, outras a (CP), era meio a meio e aí a gente foi trocando com o grupo, como o grupo estava muito preso a questões escolarizantes e nessa escolarização se esquecia do indivíduo [...]” (Professora Utopia). Neste trecho, Utopia a articulação entre ela e a CP, ao refletirem sobre o vivido, o cotidiano do CEI. Para ela, essa articulação é fundamental para o desenvolvimento institucional, desde que seja possibilitado por meio dos processos formativos desencadeados no CEI.

De acordo com o excerto, supomos que a instituição desde sua criação vem na busca por um trabalho que qualifique as ações pedagógicas com as crianças e suas famílias. Destacamos que este percurso de transformação não se dá de forma rápida, mas leva longos anos de desconstrução de crenças atravessadas por práticas equivocadas com a primeira infância.

Sobre o tempo das transformações, Aldo Fortunati¹⁷ em palestra proferida no Seminário internacional: crianças e a revolução da diversidade (2019)¹⁸ destaca que o tempo de transformação não pode ocorrer com pressa, ele se dá em longos anos.

Deduzimos, a partir de nossas observações, que o CEI Criança Feliz vive nesse tempo de transformações.

6.2.1.2 A formação com a Unidade Universitária no CEI Criança Feliz – Nos espelhamos em muita coisa de lá!

Quando chegamos ao CEI Criança Feliz esperávamos encontrar apenas as formações “em contexto”, de acordo com cronograma estipulado pela SME de Fortaleza, ou encontros de estudos entre CP e professores. No entanto, no desenrolar da pesquisa descobrimos outro tipo de formação no CEI, esta se dava em parceria com o UU.

Ficamos curiosas em saber como havia se dado esse contato, então precisávamos entrevistar a CP para obtermos maiores detalhes. Segundo seu relato, a instituição sempre desejou trabalhar com a pedagogia de projetos, porém faltavam-lhes conhecimentos suficientes para respaldar este trabalho.

Vale destacar, segundo relato da CP, que o CEI criança Feliz já vinha na tentativa do trabalho com os projetos pedagógicos, e a partir da temática desenvolvida pela SME Fortaleza, no ano de 2016, a CP junto com alguns professores decidiram então aprofundarem-se sobre o tema, com a perspectiva de implementação desse trabalho no CEI.

Foi então que, em 2016, após a CP assistir a uma palestra promovida pela SME sobre a temática de projetos, conversaram com Fátima¹⁹ e, desde então, ficaram em contato com ela. O CEI procurou a coordenadora do UU para realizar uma visita a esta unidade de ensino e conhecer a sistemática de trabalho com os projetos. A forma de trabalho desta instituição sempre foi almejada pelo CEI, pois liam muitos artigos sobre o UU. Assim, alimentavam uma curiosidade sobre as práticas que eram desenvolvidas nesta instituição.

Vencido o desafio imposto, de conseguir levar todos os profissionais da instituição em dois sábados para conhecerem este trabalho, e das várias participações das professoras do

¹⁷ Aldo Fortunati é pedagogo e pesquisador da infância. É fundador do Centro de Pesquisa e Documentação sobre a infância “La Bottega di Gepetto” em Sam Miniato, Toscana, além de diretor da área da infância e da adolescência do Instituto degli innocenti, em Florença. Docente da Universidade de Florença e membro do Eurosocial em programas de cooperação internacional, é membro Sênior do Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia e representante nacional da Itália na World Forum Foundation.

¹⁸ Seminário internacional: crianças e a revolução da diversidade foi realizado em Fortaleza em agosto de 2019.

¹⁹ Professora Doutora Fátima Saboia, coordenadora pedagógica do UU.

CEI no próprio UU, os vínculos com esta instituição foram se estreitando, até surgir o convite em participar de um projeto de extensão entre UU e a primeira instituição pública municipal a participar de uma experiência com esse formato, o CEI Criança Feliz.

Assim, surge a parceria entre essas duas instituições. A coordenadora Fátima oficializou um documento onde firmava o acordo entre as duas instituições, porém o número de professores participantes teria que ser limitado, apenas cinco poderiam participar.

A princípio, a CP pensou em fazer um sorteio entre aquelas que tinham o desejo de participar, porém, em diálogo realizado com toda a equipe docente, isto não foi preciso, uma vez que decidiram em consenso que participariam desse momento formativo, as professoras que possuíam muito interesse e assim, posteriormente multiplicariam as demais. Em 2018, o número de professoras havia ampliado para sete. Os encontros aconteciam a cada 15 dias, com revezamento²⁰ entre as instituições.

Vejamos o que diz a CP sobre esta formação:

Com essa formação eu fui vendo quanto as meninas cresceram nessa postura de escutar a criança, a forma de organizar o planejamento, porque eles lá tem uma dinâmica do calendário onde as crianças programam o mês junto com as professoras, e as meninas foram vendo isso e também foram utilizando aqui, a partir disso elas passaram a ter mais qualidade de escuta as criança. À medida que isso ia acontecendo, as crianças iam se percebendo nesse processo. As crianças começaram a perceber que elas estavam sendo ouvidas, escutadas, participando e sendo respeitadas (CP).

A descrição da CP o quanto a participação na formação com a UU possibilitou algumas transformações na prática cotidiana com os bebês e outras crianças no CEI.

A participação nesta modalidade de formação com a UU contribuiu também para que todos os profissionais do CEI que apesar de realidades distintas, a reflexão de todas as situações vividas neste contexto é a mola propulsora das transformações. Esse é o pensamento tanto da CP como o de Utopia, sobre as formações com a UU e o CEI.

A CP destaca, ainda, que os saberes que estão sendo construído têm influenciado a forma como as professoras passaram a elaborar o seus planejamentos:

[...] Então assim, mudou muito no planejamento no sentido de que ele não era mais aquele feito no laboratório onde o professor imaginava o que as crianças queriam saber né, mas, ao contrário passou a ser construído com as crianças. Então, os professores passaram a perceber as crianças. As crianças estão mais envolvidas, assim como seus professores. Daí começou a aparecer as saídas (CP).

²⁰ Os encontros de formação entre CEI Criança Feliz e UU eram realizados nas próprias instituições quinzenalmente. Os professores da UU iam para o CEI e no encontro subsequente as professoras do CEI iam até o UU.

A CP descreve que o contexto com a UU tem favorecido o aprimoramento de algumas práticas como por exemplo: o planejamento que passou a ser construído a partir dos bebês e das crianças pequenas, por meio das observações e dos registros. Essa prática tem possibilitado a participação efetiva das crianças nas experiências promovidas a elas no CEI.

De acordo com a CP, as professoras passaram a ter uma outra perspectiva de infância e de criança, passaram a percebê-las como potentes. Essa mudança de concepção que ainda vem se consolidando tem permitido as professoras realizarem planejamentos mais significativos ao interesse dos bebês.

Dessa forma a CP destaca, além disso, o quanto as práticas com as crianças foram sendo transformadas, a partir dos excertos abaixo:

[...]As crianças começaram a dizer: “Queremos ir à feira, a gente também quer outros espaços”. Então elas começaram também a trazerem o que eles gostariam de viver. Eles estavam trabalhando com o projeto dinossauro, então eles pediram para fazer uma cabana dentro da sala porque ali era a caverna dos dinossauros. Tenho todas essas experiências, inclusive, com as famílias, registradas (CP).

[...] as crianças do Infantil III pediram para terem uma experiência na cozinha... as crianças do outro agrupamento estavam com as famílias vivendo uma atividade de super-heróis, porque elas estão desenvolvendo esse projeto. Então, as famílias participaram dessa vivência com eles. Assim, as professoras estão nesse processo de construção também junto com as crianças (CP).

Quando estávamos desenvolvendo a pesquisa, percebemos que havia três projetos sendo desenvolvidos, os bebês estavam desenvolvendo o projeto dos *Piratas*, destacado nas fotos referente ao tópico conhecendo o contexto de atuação docente; Infantil III, os *Dinossauros*; e o infantil V, *Os super-heróis*. No dia em que entrevistamos a CP percebemos em sua mesa todos os preparativos para levarem as crianças ao cinema para assistir o filme dos Super-Heróis. Acompanhamos esse dia (um sábado) pelas redes sociais.

Sobre as aprendizagens adquiridas com a formação entre UU e CEI, a CP descreve em sua narrativa, o quanto a instituição se espelha na UU para o desenvolvimento de suas práticas com os bebês e as crianças pequenas. As professoras passaram a ter uma postura de pesquisadoras. Relata ainda que foram muitos os saberes construídos, e os descreve assim:

[...] Então, eu tenho visto no grupo um desejo de estudar. Isso foi muito forte e marcante. Isso tem nos levado a uma participação também na universidade, nos encontros acadêmicos; então, é muito bom a gente volta à Universidade podendo também contribuir, então tem sido só crescimento. A devolutiva, também participação desses estudos, é que a gente constantemente tem sido convidada a apresentar o trabalho que a gente vem desenvolvendo aqui em outros lugares, dentro da própria

prefeitura para as nossas colegas creches vizinhas, de outras regionais e que sentem o desejo de ouvir que a gente também passou por dificuldades, a gente apanhou (CP).

A CP destaca o quanto a formação com a UU favoreceu o desenvolvimento profissional das professoras e organizacional do CEI.

A oportunidade de conhecer um contexto em que a pesquisa faz parte dos processos formativos gerou na equipe de professores um espírito investigativo, a principio das potencialidades das crianças aliada a leituras, estudos e reflexões. Os elementos que se põem a partir dessa prática têm possibilitado a escrita de artigos, a participação em eventos científicos, intercâmbios entre instituições e tantas outras participações em seminários, congressos, simpósios, onde as professoras relatam suas experiências de transformação.

O relato tanto da CP quanto das professoras que participam da formação com a UU, é que a possibilidade de uma formação contínua no contexto tem lhes rendido bons frutos.

A descrição de Utopia assemelha-se a da CP no tocante aos saberes adquiridos com esta experiência:

[...] A gente se espelha muito nisso, muitas coisas da gente já tá publicada ai no meio do mundo não só nas coisas da prefeitura, mas em coisas fora também, muitas apresentações também que a gente já participou tipo mostrar experiências.
 [...] Assim... temos encontros universitários, UFC, do ENEI, o FEIC, o Endipe, esse último não fui mais enviei artigo, ai tem sempre as formações que pedem alguma coisa, fui para outras escolas, (intercâmbio) pra falar sobre pedagogia de projetos, como acontece! (Professora Utopia).

Utopia comunga da mesma análise feita pela CP, no tocante ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional que vem ocorrendo a partir da parceria entre UU e CEI.

Participamos de um desses encontros entre instituições. As sete professoras e a CP do CEI Criança Feliz se reuniram com a coordenadora e uma professora do UU.

Esse encontro teve uma duração de aproximadamente duas horas. Nosso foco concentrava-se na professora Utopia e nas discussões que emergiriam sobre os bebês. Queríamos compreender como os bebês poderiam ganhar visibilidade nessa formação, embora tivéssemos acompanhado apenas um encontro.²¹

O debate relacionavam-se às práticas com projetos. Fátima dá início às discussões abrindo uma reflexão acerca de como está o desenvolvimento dos projetos, com ele vem se

²¹ Acompanhamos apenas um encontro, em virtude do semestre de 2018 ter sido de muitos encontros universitários, eventos nacionais de educação, e tanto o UU quanto a professora Utopia e outras professoras do CEI destinaram esse tempo para estarem juntas na escrita e apresentação de artigos para esses encontros.

constituindo e que transformações vêm ocorrendo. Nesse momento, cada professora colocava suas dúvidas e angústias, principalmente sobre como registrar os projetos no quadro de planejamento da SME, sobre experiências a serem desenvolvidas quando não estão trabalhando o projeto.

Nesse momento foi citado por Fátima que para os bebês, a escuta e a observação são fundamentais para a gênese dos projetos com eles. É preciso observar o que mais chama a atenção nesse agrupamento. Utopia compartilhou a forma como desenvolve o seu planejamento, deixando espaços em branco para o registro do que emergiu das crianças. “A Barbosa diz que para desenvolver projetos para bebês você precisa observar. O que chama mais atenção?” (Fátima).

As demais professoras participantes também compartilharam o que haviam conseguido realizar com as crianças nos projetos que estavam em desenvolvimento. Uma delas se coloca de forma apreensiva por vê suas colegas avançarem no trabalho com projetos e ela ainda não ter conseguido. Foi dada, então, a sugestão de que ela fosse desenvolvendo projetos pequenos, de curta duração, pois é preciso garantir a participação das crianças. O seu interesse precisa ser respeitado. Percebemos que a fala de Fátima foi reconfortante para esta professora.

O que percebemos nesta formação, a partir da fala das professoras participante, foi que, embora ainda haja alguns questionamentos, dúvidas, há também muita propriedade sobre essa temática por parte delas. Na realidade, pudemos dizer que há consciência, que vai sendo construída a partir da reflexão sobre o trabalho com projetos.

Outro fator relevante diz respeito à possibilidade das professoras estarem refletindo sobre o seu fazer pedagógico, a partir do trabalho que estão vivenciando com as crianças. O que Schon (1992) denomina de reflexão na ação, reflexão sobre a ação. Assim, vivenciamos nesse dia uma relação prática-teoria.

Muitas reflexões ricas surgiram desse encontro, e também aprendemos muito com ele. Ter a oportunidade de vivenciar essa experiência, tão defendida por teóricos e pesquisadores da pedagogia, nos foi muito cara. No entanto, não vislumbramos uma especificidade somente dos bebês, mas a temática abrangeu de forma global toda a EI.

Entendemos que a sistemática desse encontro tenha uma característica específica, em virtude de seu propósito, que era apreender o trabalho com projetos, e que o estudo a partir de Dewey contribuirá para o trabalho com os bebês. Acreditamos ser esse, mais um desafio que se põe tanto a CP do CEI quanto a professora Utopia, contudo, supomos que estejam sendo bem nutridas de forma teórica e prática, e que a pesquisadora que habita em ambas, conseguirá fazer com que superarem esse obstáculo.

Alguns trechos dos diálogos acerca das práticas voltadas aos bebês e crianças bem pequenas nos chamaram a atenção, a saber: “Nos dias que não estou trabalhando com o projeto, o que ofereço as crianças?” (Professora Utopia); “Oferece outras experiências. O que não é interessante é não ter experiências legais para oferecer às crianças. O professor precisa pensar o que eles vão fazer no tempo que estão na instituição” (Fátima); “E o tempo que você ficou só com as crianças, só conseguiu realizar ações de cuidado? (Fátima perguntando à professora do Infantil II); “O formador não faz uma intervenção mais profunda, quando uma professora apresenta uma experiência que não é muito legal, ele compara tudo e diz que tá legal, e aí acaba com o meu trabalho de estudo, de pesquisa” (Fátima).

Assim, a metodologia utilizada nesse encontro se deu numa conversa em que Fátima trazia à tona um questionamento e as professoras se colocavam, destacando as respostas das crianças ao que foi oferecido, como reagiram, e sobre os sentimentos das professoras.

O centro do debate foi os projetos pedagógicos, como eles vêm se constituindo, que transformações vêm provocando na instituição. O quadro do planejamento foi bastante discutido, pois as professoras apresentavam dúvidas, e criticavam os conteúdos desse quadro. Afirmavam que era inflexível. Como havia uma reflexão profunda sobre ele, a CP sugeriu como encaminhamento as professoras pensarem em novas possibilidades para planejar, registrar algo no papel.

Destacamos aqui, ser uma pena a professora Glaucinha não participar desses encontros, pois acreditamos que sua forma de contratação acaba por lhe excluir de muitas atividades em que ganharia não só a professora, mas toda a instituição. Por ter uma forma de contrato diferenciada, ser substituta,²² essa condição por si só já é excludente. Seus direitos não são os mesmos, salários e condições de trabalho são diferenciados. Pensamos que talvez haja no inconsciente coletivo o seguinte: Para que tanto investimento em uma professora que semestralmente pode estar em vários agrupamentos? É com tristeza que anunciamos esse dado.

Encontramos na parceria entre as duas instituições, elementos que se assemelham a alguns princípios expostos pela Formação em Contexto, da Associação Criança. Para uma melhor compreensão dos pressupostos que sustentam essa Associação, buscamos por leituras que nos ajudassem a clarificar o tipo de trabalho desenvolvido com as instituições escolares, atendidas pela Associação Criança para o desenvolvimento profissional dos professores.

Dessa forma, nos deteremos na descrição de seus princípios, a partir de sua missão e objetivos e, posteriormente, na metodologia empregada por esta entidade. Situiremos,

²² Professora Substituta é uma nomenclatura utilizada pela Secretaria de Educação de Fortaleza para denominar os professores que não são efetivados por concurso público nesta Rede de Ensino.

portanto, apenas aqueles que se assemelham, dentre eles destacamos os seguintes: a formação em contexto é uma perspectiva de formação continuada; esta proposta procura articular os processos formativos às situações e contexto de trabalho; tem como base as necessidades concretas dos profissionais oriunda dos desafios e necessidades do cotidiano; os diferentes agentes envolvidos nessa formação (Professores, CPs e Formadores) estão envolvidos num processo colaborativo de construção de conhecimentos; favorece processos de mudança e transformação na escola como organização, protagonizados pelos próprios integrantes da comunidade educativa.

Quanto às estratégias de intervenção organizacional utilizada pela Associação Criança, as quais se assemelham à parceria entre o CEI e a UU, foram: a intervenção que começa geralmente por uma abordagem inicial, por parte da instituição interessada; acordos firmados entre as instituições; promoção de ações formativas.

A missão da Associação Criança é de apoiar, supervisionar, desenvolver os profissionais e a organização. Consideramos a partir de algumas observações do contexto que quando o UU resolve apoiar outra instituição pública de educação da primeira infância, está implícito o desejo de colaborar para o desenvolvimento profissional das professoras e da instituição em que apoia. Permitindo, portanto, a qualidade do atendimento às crianças e suas famílias.

Segundo Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002), a Associação Criança concebe a educação a partir de dois pilares fundamentais: a liberdade individual e a justiça social. A mesma considera que a educação básica tem um papel vital no desenvolvimento de um sistema social mais livre, justo e igualitário, concebendo a infância como uma importante etapa da educação para a cidadania. A criança é concebida, assim, como uma pessoa competente, ativa e construtora do conhecimento, porém, indefesa e que, portanto, precisa de políticas que a proteja. Por isso, a responsabilidade social da infância pertence a todos.

Partindo dessa concepção de infância, a missão da Associação Criança está pautada no desenvolvimento local, promovendo o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e de suas famílias. Para tanto, é por meio do apoio ao desenvolvimento dos profissionais da educação de infância e dos contextos em que atuam que isto é possível. Desse modo, nessa instituição, os professores são vistos como importantes peças, porque é por intermédio deles que se concretiza a missão institucional.

A Associação Criança apoia as instituições organizacionais por meio do desenvolvimento profissional do professor, pois compreende que, à medida que os profissionais se desenvolvem, a organização institucional também é afetada. Portanto, desenvolvimento

profissional e desenvolvimento organizacional estão interligados. Sobre essa perspectiva, Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002, p. 31), explicam que

O desenvolvimento profissional é um processo vivencial, não puramente individual, mas um processo em contexto. O desenvolvimento profissional conota uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento das necessidades, participação dos professores na definição da ação), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos da aprendizagem (formação centrada na escola), a aprendizagem de processos (metacognição), a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos.

De acordo com referida autora, os professores desenvolvem-se profissionalmente a partir de seus contextos de trabalho, porém não individualmente, mas coletivamente, não são meros espectadores, mas agentes desse processo de aprendizagem e isso faz toda a diferença em seu envolvimento no processo de construção e mudança de si, de suas práticas e, conseqüentemente, de seu contexto. Além disso, destaca que para a efetivação do desenvolvimento profissional, é preciso um contexto favorável onde os suportes necessários para este fim sejam assegurados.

É exatamente aqui que gostaríamos de abrir nossa discussão a partir do que propõe como *Formação em Contexto* a SME Fortaleza. No Plano de formação desta secretaria parece não estarem claras suas concepções acerca deste termo, de que forma ela acontecerá, e quem promoverá e como ocorrerá sua avaliação. Também não percebemos no documento que condições serão dadas às instituições para realização e concretização dos pressupostos pautados por esta Associação, tais como envolvimento das crianças, famílias, participação dos professores, pessoal de apoio, avaliação da instituição, dentre outros.

Isto porque a Associação Criança desenvolve programas de intervenção para a melhoria da educação de crianças pequenas atuando nas instituições que desejam transformar-se. Segundo os pressupostos dessa instituição, as unidades educativas que desejam transformar suas práticas, procuram a Associação como forma de apoio para a realização de um acompanhamento sistemático de formação, denominado formação em contexto.

Para a obtenção de seus objetivos, a Associação conta com um grupo de profissionais que atuam diretamente nestas instituições apoiadas. Pelas nossas leituras, este grupo assessor deve ser externo à instituição apoiada, com o intuito de avaliar através de instrumentos específicos, como a escala de empenhamento, a qualidade do trabalho ofertado na unidade escolar apoiada. Mediante esse fato, não fica claro no documento quem será essa responsabilidade.

E uma vez que o plano de formação da SME, mesmo que indiretamente, faça referência a este tipo de formação, esta se compromete em fazê-la, ao fazer referência aos pressupostos da Associação Criança. Assim, os termos “Formação em Contexto” utilizado por esta Associação e pela SME Fortaleza não comungam. Uma vez que o referido plano faz referência a Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002), que é fundadora desta instituição, pressupomos que haja uma intenção de implementação de suas ideias quando se pensa e propõe uma formação nos CEIs.

Conjecturamos que a SME de Fortaleza poderá espelhar-se, a partir de alguns princípios, na Associação Criança, como meio de desenvolver um trabalho de acompanhamento e formação a seu parque escolar, no entanto, deve reconfigurar sua forma de atuação às instituições que lhe pertence.

Como reiteram Garcia (1999), Alarcão (2008), Imbernón (2010), embora não digam exatamente com essas palavras, as boas ideias podem iluminar e inspirar outras novas ideias, pois não é assim, que a EI em todo o Brasil tem feito as ideias de Régio Emília. Inspiremo-nos, então.

6.2.1.3 “Formação em Contexto” no CEI Criança Feliz

Para uma melhor compreensão do termo “Formação em Contexto” utilizado pela SME Fortaleza, descreveremos um breve histórico de como as formações contínuas para os professores de EI foram se configurando ao longo dos anos neste município. O objetivo também desta análise foi situar as formações contínuas dos professores de bebês neste contexto. Uma vez que, embora não descrita neste capítulo, as formações anteriores a 2009, em sua maioria, destinavam-se aos professores de pré-escola.

O termo *Formação em Contexto* é utilizado pela Associação Criança com princípios que se diferenciam em alguns aspectos dos empregados pela “Formação em Contexto” utilizado pela SME de Fortaleza.

Algo que nos chamou a atenção durante a pesquisa é a utilização e apropriação de termos empregados nas relações cotidianas da instituição pesquisada (mas não só lá, na pedagogia como um todo) sem muita compreensão do que eles representam, por que são utilizados e quais suas origens. Supomos que o mesmo possa estar acontecendo com o termo “Formação em Contexto”.

O levantamento histórico se deu a partir do ano de 2009 por ser, neste ano o lançamento das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Resolução nº 20)

e logo em seguida, a SEDUC lança o livro de *Orientações Curriculares para Educação Infantil*. Documentos norteadores das formações contínuas nesse município a partir do ano de 2010.

Assim, para a formação de 2009 foi elaborado um termo de cooperação técnica entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará e a SME Fortaleza (posteriormente, este projeto foi denominado de *Projeto Cri-ação*). O objetivo desta cooperação técnica seria a elaboração de documentos norteadores das políticas públicas municipais de Educação Infantil, a construção da Política de Educação Infantil do município de Fortaleza, a definição de um programa de formação continuada para os professores da Educação Infantil e, ainda, a reelaboração da proposta curricular para a Educação Infantil do Município de Fortaleza (GUEDES, 2011).

Guedes (2011) afirma que dentre as ações consolidadas pelo *Projeto Cri-ação*, o único documento divulgado e impresso foi a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil. A divulgação desta proposta foi feita através de uma formação contínua destinada às professoras de pré-escola, bem como para professoras e auxiliares das creches públicas municipais e conveniadas à Prefeitura Municipal de Fortaleza.

Os encontros eram presenciais com atividades a distância. Estas atividades consistiam em elaborar, em cada unidade escolar onde as professoras estavam lotadas, suas próprias propostas pedagógicas com base no que está contido na *Proposta Pedagógica do Município de Fortaleza*, documento norteador da Educação Infantil desde então.

A formação contínua ofertada aos professores de Educação Infantil no ano de 2010 foi pautada no *Programa Alfabetização na Idade Certa* (PAIC) – Eixo Educação Infantil, fruto de parceria firmada entre a SME e a SEDUC. A formação ofertada às professoras de Educação Infantil tinha como metodologia, encontros presenciais, com carga horária de 52 horas/aula. A formação foi posta como uma continuidade das discussões suscitadas na formação de 2009. Ainda como parte da metodologia deste programa em nível estadual, para atingir estas metas era previsto em sua metodologia, acompanhamento aos municípios, deixando claro o respeito pela autonomia municipal e a diversidade regional.

De acordo com Guedes (2011), a justificativa apresentada para a execução desta formação foi a de contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento nas instituições que educam e cuidam de crianças até cinco anos, bem como favorecer o aprimoramento das competências docentes. O objetivo geral foi o de oportunizar aos profissionais a revisão de práticas pedagógicas, a apropriação de novos conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a solidificação de valores relativos à educação e ao cuidado de crianças pequenas.

Para este ano, os temas abordados nos encontros com professoras e auxiliares de creche foram: Teoria Sociointeracionista com enfoque no planejamento; Leis que regem a Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil (abordando as teorias psicogenéticas de Piaget, Vygotsky e Wallon); Linguagem Oral e Escrita; Matemática; Ciências Sociais e Natureza; Arte e Inclusão. A previsão era que os professores de pré-escola também participassem, porém, por inúmeros problemas, não foi possível. Esta formação foi uma das raras formações destinadas à creche até então, naquele momento.

Não queremos dizer que as formações não se voltavam a este público, mas alertar que comparado ao quantitativo destinado à pré-escola foi em menor número.

As formações, desde 2010, seguem basicamente com o mesmo formato, parceria SME Fortaleza e SEDUC. Porém, desde 2013, a secretaria conta com um plano de formação abrangendo toda a Educação Infantil e seus coordenadores pedagógicos. Anualmente são definidos carga horária, temáticas e público-alvo. Nos anos de 2017 e 2018, passaram a compor também como público-alvo destas formações os auxiliares educacionais e pessoal de apoio (manipuladoras de alimento, serviços gerais e porteiros).

As formações acontecem mensalmente, em polos e participação dos professores está atrelada aos dias de seu planejamento, pois faz parte da composição da hora atividade a participação na formação contínua.

A formação contínua ofertada aos professores da EI no município de Fortaleza possui dois formatos definidos, uma formação externa às unidades escolares, creche, CEI e pré-escolas, que ocorre em polos de formação e uma formação com encontros coletivos no contexto de atuação dos docentes. Estas últimas também são agendadas em calendário letivo estabelecido pela SME. Podem acontecer de duas formas, a SME estipula uma data só para encontro com os professores, neste dia não há aulas, sem comprometimento dos duzentos dias letivos, ou acontecer nos dias de planejamento do professor, também a depender da data estipulada pela SME.

Para melhor compreensão do termo “Formação em Contexto” na rede de ensino de Fortaleza, utilizaremos de forma aspada para diferenciá-lo do termo utilizado na Associação Criança, de Portugal, na qual tem como idealizadora Julia de Oliveira Formosinho.

A formação contínua no município de Fortaleza está organizada em dois documentos, intitulados, o *Plano de formação de Professores da Educação Infantil do Município de Fortaleza* e *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil*. O primeiro documento descreve de forma geral toda a estrutura da formação a ser oferecida aos professores, como as temáticas a serem trabalhadas mensalmente durante o ano em curso, a carga horária e

quantidade de encontros nos polos de formação, que são os locais alocados pela secretaria para este fim. O segundo é mais específico, voltado para as unidades escolares, e orientam os gestores, coordenadores e professores sobre calendário escolar, registros do desenvolvimento das crianças, planejamento e a própria formação.

A partir do ano de 2017 consta no referido Plano de Formação dois tipos de formações oferecidas aos professores de educação infantil, uma de responsabilidade da SME, no formato já descrito, e outra de responsabilidade da instituição escolar, denominada “Formação em Contexto”, sob a responsabilidade do coordenador pedagógico.

No referido ano, para esta formação, estavam previstos quatro encontros distribuídos nos bimestres com temáticas já definidas pela secretaria a serem executados pelos coordenadores pedagógicos junto aos seus professores. Os coordenadores participavam de encontros mensais com temáticas específicas de gestão e, nesses encontros, as temáticas das formações desenvolvidas no seu local de trabalho eram vivenciadas por eles como uma espécie de ensaio daquilo que seria executado no CEI.

Na realização desta pesquisa o documento sofreu alterações, modificando o em parte o formato desta formação. Assim, conforme descrito no documento haveria dois encontros para “Formação em Contexto” com uma previsão de ocorrência nos meses de janeiro e setembro, sendo este, presenciado por nós.

Segundo o documento de formação de professores e coordenadores da SME Fortaleza, as instituições de EI devem realizar em seus contextos de trabalho, encontros de formação contínua, que podem acontecer com um grupo ou entre CP e a(s) professora(s). Os meses ou dias são estipulados pela SME, e conforme a leitura dos documentos, essa configuração sofre alterações, de acordo com situações características dessa Rede de Ensino.

As temáticas são predeterminadas para todo o ano, assim a cada mês existe um tema a ser trabalhado. No segundo semestre em que ocorreu a pesquisa, havia no programa de formação da SME dois meses em que o CP deveria, junto com seus professores na instituição, escolher o tema a ser trabalhado. Também observamos que naquele semestre havia uma temática voltada aos bebês, “Bebês e crianças como leitores e autores”²³ (Cadernos 4 e 5), na qual, deveria ser realizada nos polos de formação.

Presenciamos a “Formação em Contexto” no mês de setembro. Esta ocorreu em vários dias para que a CP pudesse atender a todo o grupo de professores. Em virtude dessa dificuldade de organização, não acompanhamos a data da formação em que o grupo de

²³ Esta temática foi retirada dos cadernos 4 e 5 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, que neste ano deveria trabalhar com o grande tema voltado a leitura e escrita na EI.

Glaucinha foi contemplado, uma vez que a data havia sido trocada. Contudo, conseguimos acompanhar o encontro em que Utopia estava presente.

A temática escolhida pela instituição foi BNCC e as contribuições para a EI e a Pedagogia de Projetos. Assim, a CP organizou o encontro em um dia de quarta-feira, e contemplou todas as professoras que estavam em planejamento naquele dia. Foi um encontro bem demorado e de muitas reflexões. A CP deu início ao encontro com um vídeo chamado “Aprender a aprender”.

Após a exibição do vídeo, houve um grande debate em que todas as participantes colocaram a postura da CP enquanto aquela que impulsiona, acredita na equipe, ajuda a caminhar e não entrega tudo pronto. Fizeram essa relação com a postura enquanto professoras, também com as crianças. Relataram que os projetos possibilitam esse caminhar autônomo que o trabalho com projetos possibilita.

Uma das professoras colocou suas dificuldades com o desenvolvimento do projeto com as crianças; a mesma professora que havia se colocado na formação do UU. Falou da sua angústia de já estar no mês de setembro e ainda não conseguir desenvolver projetos com as crianças. Na tentativa de enfrentar esse desafio, a professora relata que analisa sua prática revendo os vídeos das crianças, pensa em casa no que acontece, e coloca que a escuta não é tão fácil assim.

Fato interessante é que esta professora, ao colocar sua dificuldade de interpretar o que as crianças trazem, destaca que muitos dizem ser difícil trabalhar com os bebês, porque eles não falam. No entanto, os maiores falam e nem por isso é mais fácil.

A professora Utopia deu suas contribuições sobre a pedagogia da escuta, tentando ajudar essa professora, sugerindo os melhores momentos de escuta, como nos momentos de brincadeiras livres. Outras professoras e a CP também deram sua contribuição.

Com relação à temática dos projetos, a CP falou dos percursos percorridos pelas professoras no CEI, que todos têm o seu tempo, seu ritmo. Foi discutido como vem se dando o diálogo com as crianças na instituição. A CP deu uma sugestão de três metodologias a ser desenvolvida naquele encontro e pediu para as professoras escolherem.

Foi trazido por uma das professoras um determinado projeto que as crianças desejavam fazer um castelo de gelo na sala. O grupo fez um debate em torno dessa discussão de possíveis maneiras de construírem o castelo sem frustrar as crianças.

Sobre a BNCC, as reflexões recaíram sobre os direitos de aprendizagem. Para cada um era lido uma questão com o intuito de fazer a relação das práticas vividas no CEI com os direitos apresentados. Nesse momento foi feita uma espécie de avaliação das práticas vividas

nesse contexto, como foi lembrado pela CP que no ano de 2017 as crianças viveram muito mais em grandes grupos do que o recorrente ano. E assim, seguiu com os demais direitos.

A professora Utopia lembrou que havia assistido ao vídeo de Fochi, em que ele dizia que há muitos outros direitos, e que não pudemos ficar presos apenas aos seis, expressos na BNCC.

Novamente a reflexão acerca do quadro de planejamento surgiu. Este quadro é uma orientação da SME e está incluso no caderno de planejamento que os professores recebem ao início do ano. O debate é que ele não diz realmente o que foi realizado na sala de referência, segundo as professoras.

Acreditamos que essa dificuldade deve-se ao fato de que o CEI Criança Feliz vem no movimento de escuta e observação às crianças, o que remete às práticas que se aproximam de um currículo emergente. Pelo observado, arriscamos dizer que a instituição vem ensaiando essa forma de viver as experiências com as crianças. Daí, nos indagamos sobre o seguinte desafio: Como registrar no quadro de planejamento os acontecimentos que vão emergindo a partir das demandas das crianças naquela manhã, tarde, e ambiente?

Notamos que, apesar dessa discussão, as professoras tem clareza de que há momentos que elas propõem e que a partir daí observam como as crianças reagem.

O encontro durou quase quatro horas e muitas discussões ricas e demandas saíram desse momento. Como era uma temática geral, a discussão abarcou todos os agrupamentos presentes nesse dia. Assim, houve poucas reflexões voltadas às especificidades dos bebês, como as relacionadas ao planejamento para eles e que se remeteram as questões já postas nessa categoria.

Os espaços de formação como esses são fundamentais para o debate sobre as situações reais que se vive na instituição. Os encaminhamentos a partir da avaliação do percurso vivido no cotidiano são fundamentais para garantir um atendimento de qualidade ao CEI.

A possibilidade de crescimento e desenvolvimento profissional possibilitada também através dessas estratégias pode ser transformadora, tanto profissionalmente para as professoras envolvidas, para as crianças e suas famílias, como para a instituição. Muitas decisões foram tomadas a partir desses momentos formativos, como, por exemplo, estratégias para o desenvolvimento da independência das crianças (principalmente as de um a três anos), reorganização das datas comemorativas, comemoração de aniversários coletivos com as crianças, desenvolvimento do trabalho com projetos, organização de estratégias para um maior envolvimento das famílias no CEI. Pensamos que o planejamento será o próximo passo.

Vale ressaltar que essas situações foram narradas principalmente por Utopia por ser a professora lotada há mais tempo na instituição. Destacamos que alguns desses eventos foram presenciados por nós, a exceção foi a dos aniversariantes do trimestre.

Nas narrativas das professoras Utopia e Glaucinha a possibilidade de estarem em grupo, no contexto do CEI, para debaterem sobre os desafios encontrados por elas, sobre as crianças de sua instituição, enfim, sobre sua realidade é bem avaliada por elas, conforme relatos a seguir:

Temos uma expectativa que as formações no contexto tenham uma continuidade, que mesmo ela fazendo muita coisa rodando o tempo todo, que tenha uma continuidade, que tenha uma votação do assunto que será abordado, que seja um assunto pertinente para a gente e que sempre haja essa votação e que ela saiba desenvolver e passar isso, ou que se não for a CP, que seja outra pessoa, mas que saiba passar (Professora Glaucinha).

[...] aconteceu com a última formação sobre BNCC, foi assim, foi tão interessante que a gente nem sabia, mas na realidade já é o que a gente já trabalha no planejamento. Que ali tinha os incisivos, e a (CP) perguntava: “É isso aqui parece que o que eu estou falando esse tempo todo? e aí a gente respondeu isso aí é o que a gente já trabalha no dia a dia. É muito importante eu gostei muito (Professora Glaucinha).

Se for para dar nota de 0 a 10 eu acho que daria 8 ou 9, porque é interessante como acontece as trocas, são muito válidas, ver o olhar do outro também, ouvir o que o outro tem a nos dizer, porque eu estou trazendo um relato e a outra diz: “Ah! Mas aconteceu isso comigo, o irmão dele foi meu!” Então, essas trocas são bem legais, você escuta que o outro tem a nos dizer e a gente vai tentando ressignificar [...] (Professora Utopia).

Nas descrições acima, as professoras apresentam aspectos metodológicos e estratégias de formação que desejariam que ocorressem no contexto do CEI.

Percebemos que as professoras Utopia e Glaucinha avaliam de forma positiva os encontros coletivos para formação no CEI, com algumas ressalvas que já foram refletidas aqui, tais como a carência de formações específicas para abordagem dos bebês e a falta de interlocução com outros profissionais.

Utopia chama a atenção, ainda, para a periodicidade desses encontros, pois revela que eles não podem acontecer nem muito antes e nem muito depois dos fatos ocorridos.

Presenciamos alguns encontros, e neles pudemos observar as vezes que a CP foi interrompida para resolver situações ocorridas no CEI; fato que poderá comprometer a qualidade do encontro. Mesmo com uma agente administrativa no CEI, as demandas chegam diretamente a CP, e não é por falta de delegar demandas, pois observamos em sua atuação que ela faz isso com maestria. No entanto, supomos que esse fato ocorra devido às decisões que precisam ser tomadas e que só ela como gestora principal do CEI poderá tomar.

6.2.1.4 Outras estratégias formativas

Em suas narrativas as professoras descrevem outras formas de abordagem da CP como forma de estratégias narrativas. Descreveremos brevemente essas ações. Não tivemos a oportunidade de presenciá-las integralmente. Algumas delas vimos acontecer uma única vez, como em uma manhã na qual as crianças estavam no parque com a professora Utopia e a CP estava ao seu lado, conversando, apesar de não termos informações acerca do conteúdo desta conversa.

Outras estratégias anunciadas foram: encontros individuais entre a professora e a CP, observação ao passar pela sala e orientações da CP.

Glaucinha relata que por ser uma professora iniciante, ao chegar ao CEI, era algumas vezes orientada pela CP, conforme relato abaixo:

Eu também a procurava, ou então quando ela via qualquer coisa assim, eu pegando uma criança ela dizia: “Não! deixa ela ir; é o momento dela!” Como ela sabia que eu estava aprendendo né?!, ela dizia: “Pergunte se ela quer dar um beijo, pergunte se a criança permite!” Então isso, a CP acabava me formando (Professora Glaucinha).

Glaucinha descreve como as orientações da CP aconteciam e destaca que elas foram relevantes para sua atuação com os bebês. As orientações da CP, ou de outro profissional e também as trocas de experiências entre elas permitem o desenvolvimento profissional.

As orientações dadas pela CP são destacadas tanto por Glaucinha como por Utopia, como fundamentais para seu desenvolvimento profissional.

A professora Utopia também descreve experiência semelhante à de Glaucinha ao chegar ao CEI, e afirma o quanto foi importante o suporte da CP nesses momentos.

E a CP trouxe essa perspectiva de, vamos testar isso, vamos fazer assim, vamos tentar dessa forma, essa experiência, a criança é muito corporal! Então vamos buscar, por exemplo, eles passavam muito tempo chorando e eu não entendia o porquê que eles choravam tanto, com tanto brinquedo, com tanto material, com uma proposta legal, ainda assim, eles choravam muito tempo, e eu precisei compreender essa questão e a (CP) dizia: “Vamos sentar ele aqui com ele, explique para ele o que ele vai fazer passo a passo [...]” Então, ela foi dando essas orientações, e cada criança dentro dessa singularidade, por exemplo, determinada ação servia para um grupo, outra só para outro grupo, tinha vezes que a gente tentava cinco vezes, vamos tentar, aí dava certo, às vezes não dava. E eu também tinha muita insegurança [...] (Professora Utopia).

A professora descreve ainda sobre determinados momentos em que a CP passava pelo corredor ou entrava na sala de referência e observava:

[...] isso acontecia quando ela chegava à sala, quando ela vinha no corredor, em alguns momentos que ela passava. A (CP), apesar de ficar rodando, rodando em alguns momentos que ela passava e percebia, e aí às vezes ela pegava algumas coisas minhas dizia, Gláucia por é por aqui [...] (Professora Glaucinha).

Outras situações descritas referem-se às vezes que a CP era solicitada.

Também quando a gente procura a (CP) particularmente, quando a gente tinha alguma dúvida ela sempre estava ali pronta para lhe nortear, pra dizer, vai por aqui vai por ali, não faça assim, não faça assim, não dá certo, quando ela via qualquer coisa, então tudo isso aí é um ensinamento, é formação contínua (Professora Glaucinha).

[...] às vezes eu mandava mensagem pelo celular: “Vem aqui, pelo amor de Deus.” Aí eu dizia: “Ele tá chorando, eu não sei o que ele quer ele, fica subindo e descendo, morro de medo.” Ela saía correndo, achando que o menino tinha quebrado a cabeça [...] Então a (CP): “Vamos lá, eu fico com uma parte, você fica com outra, e você brinca com esses outros de subir e descer (se referindo ao balanço) no balançador.” E eu morria de medo de levar as crianças para o balançador. Então, tinha muitos medos (Professora Utopia).

Glaucinha e Utopia declaram às vezes que a CP foi solicitada por elas e afirmam que esses também foram momentos relevantes no auxílio de suas atuações com os bebês.

Quanto aos encontros individuais, Utopia relata que eles tinham dois objetivos: um destinado ao acompanhamento das crianças; e outro, de reflexão das práticas das professoras, que eram observadas pela CP, descritas da seguinte forma:

[...] Ela também tem. A cada dois meses a gente senta com ela para ver cada criança individualmente e a gente relata um pouco da criança, o que tá fazendo, como é que tá o processo, como está a criança, onde foi que que a gente parou, que a gente não consegue dar continuidade no projeto. Então, nós vamos discutindo e tentando refletir em cima da situação.

[...] ela faz nos dois retornos no primeiro retorno de Janeiro, aí a gente já faz essas marcações logo após aquele período de adaptação, que é complicado, aí a gente já tem a primeira, porque aí a gente já vai observando a criança, já vai vendo quais as principais necessidades que a gente vai precisar. Isso é já dentro do calendário semestral. Março, por exemplo, a gente já tinha a primeira de conversar dialogar saber quais as necessidades das crianças as dificuldades que a gente está encontrando como é como é que a gente deve dar continuidade ao trabalho com grupo novo de certa forma porque que tá chegando, elas nunca conviveram com essas crianças (Professora Utopia).

Assim, finalizamos esta categoria com a narrativa de Utopia sobre como ela concebe a formação contínua no contexto do CEI Criança Feliz:

[...] Então, essa formação continuada é bem ampla, não é só esse contexto, mas no decorrer dos tempos, das semanas, a gente ia pontuando, refletindo em cima da prática, em cima da criança, da família de alguma ação que a gente ia fazer, que precisava de uma orientação, mais é um todo né?! Não é só aqui ou só no Distrito

Educacional, só naquele dia específico e pronto, nunca mais. Todo dia tinha algum tipo de diálogo, de reflexão (Professora Utopia).

Apesar das professoras relatarem que a formação contínua ocorre em diversas formas - fato curioso que nos intrigou - durante todas as narrativas de Utopia ela não havia citado a formação com a Unidade Universitária. Isso só ocorreu após participarmos desse momento e termos elementos suficientes para a questionarmos sobre essa estratégia. Então passou a nos relatar sobre o quanto estar envolvida nessa formação agregou saberes a sua profissionalidade.

A professora Utopia também não destacava o planejamento como uma possibilidade de formação, mesmo com toda a riqueza de reflexão que presenciamos. Supomos que isso ocorra devido à forma como esses momentos são propiciados às professoras. Questionamo-nos se não estaria aí à concepção, por parte dos professores, de que o planejamento é algo meramente burocrático.

A professora Glaucinha, ao falar dos planejamentos como momentos em que também aprende muito, o coloca como uma espécie de busca individual. Aprende porque lê as orientações expressas no documento do município e não pela aprendizagem que se dá coletivamente.

Esses achados nos levam a supor que também não há muita clareza sobre o que, de fato, são as situações de formação no CEI. Ainda é muito marcante na fala das professoras que elas concebem esses espaços apenas como aqueles destinados aos encontros coletivos para estudo.

Assim, há também aspectos relacionados à sua profissionalidade, as que dizem respeito a sua formação, que precisam ser conhecidos, discutidos e refletidos, a fim de uma reivindicação sobre o que poderá garantir-lhes identidade profissional, uma vez que não se pode reivindicar sobre aquilo que não se conhece.

Por fim, para respaldar nossa reflexão, traremos o que define Machado (1998) sobre saberes acerca da identidade profissional, os quais os professores de EI devem conhecer.

Enfatiza-se a apropriação de conhecimentos, habilidades e valores que permitam a consolidação da competência profissional e o fortalecimento da identidade da categoria, focando-se aspectos tais como: auto-avaliação: reconhecimento de deficiências da formação prévia; auto-avaliação: reconhecimento de limitações pessoais, identificação de expectativas, sonhos e preferências no trabalho com crianças pequenas; possibilidades de acesso à formação, permanência e progressão; possibilidades de acesso, permanência e progressão na carreira; saúde e energia física do profissional; formas de organização e participação enquanto categoria profissional (MACHADO, 1998, p. 58).

Dessa forma, compreendemos que a identidade profissional envolve a valorização das professoras de bebês, e ela perpassa, portanto, pela apropriação de seus direitos enquanto pessoa que está continuamente se profissionalizando.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade os bebês vêm cada vez mais ganhando espaço nas pesquisas acadêmicas. As publicações recentes têm demonstrado o quanto eles são potentes, criativos e ativos. No entanto, para que seu desenvolvimento ocorra a favor de uma formação integral, por meio do reconhecimento e favorecimento de suas múltiplas linguagens são necessários ambientes que lhes respeitem como um ser dotado de potencialidades. Para que isso ocorra, contudo, são necessárias instituições de EI, com uma equipe pedagógica preparada, conhecedora das especificidades dos bebês e do trabalho com eles.

Neste trabalho nos propusemos a apreender a perspectiva das professoras que atuam com bebês na rede municipal de Fortaleza, acerca da formação contínua nos seus contextos de trabalho. Assim, muitas foram as descobertas que se desvelaram à medida que avançávamos nessa travessia. O caminho não foi fácil, a começar pela busca de uma instituição que se adequasse aos critérios estabelecidos nesta pesquisa, passando pela localização do CEI até concluirmos de fato este percurso.

Logo, ao nos debruçarmos nas pesquisas iniciais, realizadas a partir do levantamento bibliográfico no estado da arte, nas Entidades Científicas ANPEd, especialmente no GT 07 (Educação da Criança de 0 a 6 anos), e GT 08 (Formação de Professores) e das dissertações e teses publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), nos deparamos com raríssimas publicações acerca da formação contínua dos professores de bebês em contextos de trabalho, principalmente nesta última entidade científica, na qual encontramos apenas uma que se aproximava ao nosso objeto de estudo.

Em virtude da inexpressiva quantidade de publicações que abordem a formação contínua de professores de bebês em contextos de trabalho, optamos por analisarmos aquelas que se aproximassem de nossa temática. Consideramos que esta foi uma decisão acertada, no sentido de que nos forneceu elementos para ajudar na compreensão dos elementos que compõem a especificidade do trabalho docente com bebês.

Desse modo, a busca por estas pesquisas foi valorosa, pois as mesmas reafirmaram o que outros pesquisadores já apontavam sobre a formação contínua de professores na Educação Infantil, especialmente em se tratando da docência com bebês. Revelaram, ainda, dados que possibilitaram ampliar os conhecimentos acerca da formação contínua no contexto do CEI, na perspectiva dos professores que atuam com bebês frente às especificidades da docência com os bebês.

Os dados alcançados permitiram uma melhor compreensão sobre o ideal de uma formação contínua no CEI que possa ajudar as docentes na atuação com os bebês. Os achados compreendem os saberes que as professoras consideram importantes para a sua atuação por meio de estratégias formativas viabilizadoras desses saberes.

Ressaltamos que os saberes apontados pelas professoras do CEI Criança Feliz estão relacionados àquele contexto, pois podem variar a depender da instituição, a depender do tempo de experiência profissional, a depender do próprio tempo de existência do CEI. Acreditamos, sim, que eles devem ser sempre refletidos.

Os achados indicam que para exercer a docência com os bebês é necessário e fundamental o reconhecimento de saberes acerca das especificidades dos bebês e da docência com eles. Os saberes não são fragmentados, mas complementares e inter-relacionados. A condição da existência de um é a condição da existência do outro.

Portanto, é preciso urgência na clareza acerca dos saberes que são próprios e peculiares à docência com bebês, a fim de garantirmos os direitos dessas crianças. Na inclusão desses direitos está o de viver a sua infância, e isto perpassa pelos saberes específicos que envolvem a educação e os cuidados dos bebês.

Destacamos que, embora os sujeitos desta pesquisa elenquem uma relação de saberes que elas consideram fundamentais para o trabalho com os bebês, esses saberes estão na sua maioria envoltos nas especificidades da educação e cuidados dos bebês, no entanto, parece haver pouca clareza a esse respeito, até mesmo no uso do termo e especificidades do trabalho com bebês, o que poderá resultar em práticas equivocadas com esse agrupamento.

Além disso, constatamos, a partir das entrevistas das professoras e das observações nas salas de referência, que outros saberes precisariam ser refletidos por elas e pela coordenadora pedagógica. Assim, dos saberes apresentados e refletidos em nosso capítulo teórico, pesamos que as relações tempo e espaço merecem destaque no CEI Criança Feliz.

Por perceberem nas ações cotidianas com os bebês que seu trabalho se diferencia das demais professoras na própria Educação Infantil, as docentes que atuam com bebês têm o desejo de adquirirem saberes que deem compreensão, segurança e significado ao seu trabalho.

Por meio da análise do material construído na pesquisa de campo, à luz da fundamentação teórica adotada e das publicações do estado da arte, foi possível evidenciar que, embora no CEI pesquisado houvesse algumas estratégias formativas em andamento, nos parece que as professoras de bebês não se sentiam contempladas quanto aos saberes específicos sobre os bebês e atuação com eles. Também havia contradições sobre quais seriam as estratégias formativas no CEI; não havia consenso entre as professoras. O planejamento foi apontado por

apenas uma das docentes, mas mesmo assim, foi visto somente na perspectiva de autoformação, como uma busca pessoal. A outra professora apesar de participar de uma formação com uma Unidade Universitária, não a apontou como uma estratégia. Diante disso, supomos que também não há muita clareza sobre as formações, sua organização e o que compõem os momentos formativos no CEI.

Das estratégias que presenciamos, foram marcantes os encontros coletivos como modelo estratégico utilizado no CEI, a saber: a “Formação em Contexto” e a formação em parceria entre CEI e uma Unidade Universitária. Observamos que foram encontros ricos de reflexão sobre a prática, trocas de experiências, avaliação do trabalho realizado e de encaminhamentos a partir das situações desafiantes refletidas no grupo.

Esses encontros tinham temáticas gerais e em alguns momentos havia um debate acerca das práticas com os bebês, porém eram pontuais e a globalidade de conteúdos relacionados ao tema geral acabava por suprimir o que era específico dos bebês e de suas professoras.

Esta realidade deixava transparecer nas professoras certo sentimento de solidão, que era agravado na realização de suas horas de planejamento. Além da professora não planejar com outra profissional do mesmo agrupamento, também não presenciamos orientação e acompanhamento por parte da coordenadora pedagógica. Esse fato se tornava mais desafiante, pois não havia entre ambas, Utopia e Glauzinha, uma articulação do trabalho a ser desenvolvido no agrupamento dos bebês. Acabava por ser de livre iniciativa das docentes.

Notamos que apesar da ausência da CP nos planejamentos, o fato de estarem reunidas, em um lugar apropriado e preparado para este fim já lhes possibilita muitos aprendizados, trocas de experiências e diálogos, que poderiam ser potencializados com a participação da coordenadora pedagógica, mesmo que em pequenos momentos.

Também ressaltamos que encontros coletivos de formações, como a “Formação em Contexto” e a formação da Unidade Universitária, são a possibilidades significativas de geração de uma cultura colaborativa de aprendizagem, e como afirmam Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), uma oportunidade de sentir o prazer de aprender em companhia, a qual acrescentamos, uma oportunidade de aprender inspirando-se em instituições de boas referências como a Unidade Universitária, sua parceira de formação.

Destacamos que apesar de toda a potencialidade desses momentos, as professoras gostariam de encontros que fossem voltados às suas especificidades com os bebês. As mesmas não desqualificam esses momentos, pelo contrário, só sugerem que eles poderiam ser

planejados de forma a atender sua especificidade e atender às demandas do CEI, daí revezarem essas formações.

Estas estratégias formativas, principalmente a parceria estabelecida entre a Unidade Universitária e o CEI, mesmo com pontos a serem repensados, como a abordagem das especificidades dos bebês e o trabalho com eles, parece ter provocado nas professoras do CEI um movimento em busca de qualificar cada vez mais a sua profissionalidade.

No período de realização da pesquisa de campo presenciamos preparação de artigos para participação em eventos científicos como ANPEd e encontros universitários da UFC, mostra de Educação e outros encontros. Percebemos que um número reduzido de professoras do CEI estava envolvido nesses eventos, mas o suficiente para mobilizar toda a instituição.

Vale salientar que o CEI vem de um longo e lento processo de transformação. Por isso, consideramos que quatro meses de pesquisa de campo não é tempo suficiente para demonstrar a complexa travessia que foi o desenvolvimento profissional e organizacional pela qual supomos que o CEI Criança Feliz tenha passado. Logo, consideramos louvável a busca por qualificar o atendimento às crianças e suas famílias por parte do CEI escolhido por nós para locus de pesquisa.

Sem desmerecer a relevância da ação do CEI investigado, destacamos que segundo os sujeitos dessa pesquisa, não basta apenas a garantia da existência de uma formação contínua para quem atua com bebês. Mas, é preciso, sim, garantir que essa formação aborde suas especificidades, numa diversidade de estratégias em que a reflexão sobre a prática seja pautada nos pressupostos teóricos que fundamentem o trabalho específico com os bebês; que os saberes pedagógicos sejam articulados com os saberes de outras áreas como Psicologia, Enfermagem, Arquitetura, a fim de garantir aos bebês um atendimento com mais sentido, segurança e intenção pedagógica.

As professoras reconhecem o quanto se desenvolveram profissionalmente no CEI, e ressaltam que a colaboração da coordenadora pedagógica neste processo foi fundamental. Mas, destacam que o trabalho com os bebês requer habilidades e saberes específicos que demandam práticas diferenciadas de outros agrupamentos de Infantil e que, portanto, precisam ser refletidos em uma formação contínua e específica no CEI.

Ressaltamos, outrossim, que embora as professoras em seus relatos deixassem transparecer um conceito de formação abrangente, no decorrer do discurso percebemos que não há muita clareza sobre quais são essas modalidades. Acreditamos que por serem mais difundidos os encontros coletivos para estudo como estratégia formativa, parece ainda perdurar a ideia de que é preciso estar todo o grupo da instituição reunido para configurar-se como

formação. Encontramos algumas contradições nas professoras participantes desta pesquisa, nesse sentido.

Concluimos que as formações contínuas para os professores de bebês precisam ser pensadas por todos aqueles que são responsáveis pela profissionalização do professor, os CEIs, as Secretarias de Educação, as Universidades e o Poder Público, com suas políticas de formação, a fim de gerarem novas perspectivas de formação contínua (IMBERNÓN, 2010). Alertamos que, embora a estes órgãos sejam delegadas a responsabilidade da promoção das formações contínuas, estes não podem deixar de contemplar as solicitações de seus professores, pois eles também são detentores de saberes que poderão contribuir para um processo de desenvolvimento mais próximo dos contextos institucionais que educam e cuidam de bebês.

Desse modo, o solo que se apresenta ao trabalho com os bebês ainda se apresenta de forma árido, pedregoso no cenário nacional. Os sujeitos de nossa pesquisa apontam que não há livros específicos sobre os bebês, não que as instituições de Educação Infantil possuam; não há investimento de bibliotecas para a instituição pensando no professor pesquisador. No contexto local de pesquisa, há uma única instituição no entorno com turma de infantil I, de bebês, o que dificulta o intercâmbio entre instituições, seja de qual for natureza; uma única turma de bebês no CEI, realidade também encontrada na maioria das instituições do município de Fortaleza; não há material de pesquisa para professor; planejam sós, embora sejam duas professoras, a interlocução entre as duas chega a ser quase impossível; e por último, são poucas instituições que querem ofertar o Infantil I.

A análise dos dados, portanto, revelou, entre outros aspectos que não há clareza sobre as situações que se configuram como ações formativas; que o espaço dado às discussões sobre as especificidades dos bebês é um tempo resumido, às vezes quase inexistente; não há formações voltadas para as especificidades dos bebês e a especificidade para atuação com eles; as professoras de bebês apontam a necessidade nas formações da interlocução com outras áreas e profissionais para ampliação de seus saberes; alguns aspectos das estratégias no CEI são bem avaliados como, refletir sobre o próprio contexto, os encontros para estudo ser realizado no contexto de trabalho e as trocas de experiência nos encontros coletivos, porém no tocante ao saberes específicos para a atuação com os bebês, essas estratégias deixam a desejar.

Assim, com base na análise dos dados, concluimos que as ações formativas no contexto de atuação docente, no CEI, como os encontros coletivos, as especificidades do trabalho com os bebês são abordadas de forma muito resumida. Concluimos também que é preciso criar estratégias de acompanhamento às docentes e ampliar as que já existem no CEI, a fim de potencializar tanto os saberes já existentes das professoras como o atendimento aos

direitos dos bebês no que diz respeito a viverem suas infâncias por meio das interações e brincadeiras a partir dos cuidados e educação de boa qualidade.

Indicamos, portanto, a necessidade de mais pesquisas na área da formação contínua de professoras que atuam com bebês e a urgência de investimentos na formação inicial e continuada das professoras e outros profissionais que trabalham com crianças dessa faixa etária.

Embora nossos estudos estivessem mais direcionados à formação contínua dos professores de bebês, nossa pesquisa também demonstra que ainda temos um percurso com muitos desafios a serem transpostos, além dos mencionados acima. Outro fator está relacionado à oferta e ampliação de vagas para os bebês, pois indiretamente é ela quem nos forçará a um atendimento de qualidade para essas crianças, práticas de qualidade no acompanhamento aos professores que atuam com os bebês, formações contínuas que abordem suas especificidades e a de seus professores. Só assim, bebês e seus professores ganharão visibilidade de fato.

Esperamos que este trabalho, junto a outras pesquisas sobre os bebês, possa ser luz para iluminar a travessia que ainda temos que trilhar para garantir um atendimento de qualidade para os bebês e suas famílias.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. (Org.). **Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 2015.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ALMEIDA, L. R. de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. *In*: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 67-79.

_____. PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

_____. _____. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

_____. _____. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

_____. _____. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. *In*: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2015, p. 91-122.

ARAÚJO, S. Dimensões da Pedagogia-em-Participação em creche: concretizando o respeito pela competência da criança. **Cadernos de Educação de Infância**, Lisboa, n. 91, p. 8-10. 2010.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

ARRUDA, J. de. **Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês**. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

AZEVEDO, H. H. O. de. **Educação infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar**. São Paulo: Unesp, 2013.

BARBOSA, M. C. **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**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. *In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. Educação Infantil. Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BARBOSA, M. C. Especificidade da ação pedagógica com os bebês. *Anais... I Seminário Nacional: Currículo em movimento- Perspectivas atuais*, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf> . Acesso em: 02 jun.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009b.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa, Portugal: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRAGATTO, A. C. Professoras de crianças de 0 a 3 anos: dialogando sobre seus percursos formativos e os desafios enfrentados. 2013.325 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

BRONFENBRENNER, U. **Ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BROSTOLIN, M. R.; REBOLO, F. Os encantamentos da docência na voz de professoras iniciantes na educação infantil. **37ª Reunião Nacional da ANPEd – 2015**, UFSC – Florianópolis, 2015.

BRUNO, E. B. G. O trabalho coletivo como espaço de formação. *In: BOMINGUES I. (Org.). O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

CANÁRIO, R. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. *In: Congresso brasileiro de qualidade na educação*. Brasília, 2001.

_____. **Escola**: O lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, 6, 9-27, 1998.

CARDOSO, M. D. R. **E os bebês na creche...brincam?** O brincar dos bebês em interação com as professoras. 2016. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de fora, 2016.

CARNEIRO, M. C. M. **Currículo para bebês no contexto da creche:** concepções, práticas e participação das crianças. 2017. 299 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

CARONI, C. **Como é ser professor de crianças de 1 a 2 anos?** Um olhar crítico-reflexivo sobre uma realidade vivida. 2011. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CARVALHO, A. M. P. de; GONÇALVES, M. E. R. Formação continuada de professores: o vídeo como tecnologia facilitadora de reflexão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Associados, n.111, p. 71-94, dez, 2000.

CARVALHO, S. P. de; KLISYS, A.; AUGUSTO, S. (Org.). **Bem-Vindo, Mundo:** criança, cultura e formação de educadores. São Paulo: Peirópolis, 2006.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares para Educação Infantil**. Fortaleza: SEDUC, 2011.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, número especial, p. 11-22, dez.1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082>>. Acesso em: 23 set. 2018.

CHAVES, E. F. **A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da educação infantil em um município do Ceará**. 2015. 165 f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2015.

CIPOLLONE, L. A atualização permanente nas creches. *In*: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil:** de 0 a 3 anos. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 114-120.

COCITO, Renata Pavesi. **Do espaço ao lugar:** contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas, 2017. 185 f. (Mestrado em Educação)- UNESP. Presidente Prudente, 2017.

CÔCO, V. Educação infantil: considerações sobre a formação de professores. **Educ. Anál.** Londrina, v. 3, n. 2, P.6-26, jul/ dez. 2018.

COLOMER, T. As crianças e os livros. *In*: **Crianças como leitoras e autoras** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Cad.5. 1.ed.- Brasília : MEC /SEB, 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & Educação:** Era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

CORDÃO, T. S. R. **Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos de idade**. 2013. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação,

Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.). **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CRUZ, S. H. V. **Infância e Educação Infantil**: resgatando um pouco da história. Fortaleza: Secretaria de Educação Básica do Ceará, 2000.

_____. As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil: uma breve apresentação. *In*: BRASIL, Ministério da Educação. **Novas Diretrizes para a Educação Infantil** - Salto para o Futuro. TV Escola. XXIII, n.9, 2013.

_____. A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na Educação Infantil. *In*: FRADE, I. C. A. S. *et al.* (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1.

_____. 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**. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.97, p. 79-89, 1996.

DEL PRIORE, M. **História da infância no Brasil**. 4. edição. São Paulo: Contexto, 1998.

DEMÉTRIO, R. V. V. **A dimensão corporal na relação educativa com bebês**. 2016. 170 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

DIAS, I. S. **A relação educadora – bebê**: laços possíveis. 2010, 91 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

DUARTE, F. **Professoras de bebês**: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. 2011, 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 2016. v. 2.

FALK, J. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: JM editores, 2004.

_____. **Abordagem Pikler**: educação infantil. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FELIPE, J. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. *In*: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil**: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 27-37.

FERRAZ, B. M. S. **Bebês e crianças pequenas em instituições coletivas de acolhimento e educação: representações de educação em creches**. 2011. 333 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOCHI, P. S. **“Mas os bebês fazem o quê no Berçário, heim?”**: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Maria%20Cr%C3%A9lia%20Mendes/Downloads/000878275%20(3).pdf>. Acesso em: 16 jul. 2017. Acesso em: 27 jul. 2017.

_____. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FRANCO, F. C. O Coordenador Pedagógico e o Professor Iniciante. *In*: CRISTOV, L. H. S. **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 7. ed. São Paulo: Edições Layla, 2006. Cap. 4, p. 33-36.

FORTALEZA. **Diretrizes pedagógicas da educação infantil 2017**. Fortaleza: SME/COEI, 2017.

FORTALEZA. **Diretrizes pedagógicas da educação infantil 2017**. Fortaleza: SME/COEI, 2018.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. *In*: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FORTUNATI, A.; PAGNI, B. **As crianças e a revolução da diversidade**. Itália: Buqui, 2019.

FREITAS, E. C.; PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Universidade Feevale – Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, 2013.

FUSARI, J. C. Formação Continuada de Educadores na Escola e em outras Situações. *In*: CRISTOV, L. H. S. **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. Cap. 2, p. 17; 24.

GALVÃO, I. H. **Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. *In*: CRISTOV, L. E. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 9-16.

GAMBÔA, R. *Pedagogia-em-Participação: trabalho de projetos*. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO. **O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Ed. Porto, 2011. (Coleção 17).

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

GATTI, B. A. BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios* – Brasília: UNESCO, 2009.

_____. BARRETO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil: novos cenários de formação** – Brasília: UNESCO, 2019.

GERHARDT, G. **Caminhando com tim tim**. 2014. (4min29s). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?time_continue=261&v=1dYukOrq5RI>. Acesso em: 10 jun. 2018.

GIL, A. C. **Estudo de Caso**. São Paulo, SP: Atlas, 2009.

GIL, J. S. ; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (Org.) **Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual**. Campinas: Penso, 2016.

GIOVANI, P. de; TAMASSIA, S. A. S. A observação de aulas como estratégia na formação continuada de professores. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 147-161.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

GOMES, M. O. O lugar da formação de professores de educação infantil em cursos de pedagogia: formação menor para o trabalho com crianças pequenas? **38ª Reunião Nacional da ANPEd** – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA, 2017.

GONÇALVES, F. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente**. 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUEDES, E. A. **Formação continuada para professores de educação infantil: concepções de profissionais da rede municipal de ensino de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

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, R. M. **Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário.** 2011. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

HAMPEL, L. C. S. M. **Os bebês, a professora e os livros de literatura: reflexões sobre a mediação da leitura no Berçário.** 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (Org.) **Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual.** Campinas: Penso, 2016.

HOLLANDA, M. P. **Formação em contexto de professores da Educação Infantil: um estudo de caso.** 2007. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132.

FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2009.

FORTUNATI, A.; PAGNI, B. **As crianças e a revolução da diversidade.** Itália: Ed. Buqui, 2019.

KÁLLÓ, Éva. **As origens do brincar livre.** São Paulo: Omnisciência, 2017.

KRAMER, S. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. *In:* Machado, M.L. de A. (Org.). **Encontro e Desencontros em Educação Infantil.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 107-115.

_____. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie.** Anais do Seminário Internacional da OMEP. **Infância e educação infantil: reflexões para o início do século.** Rio de Janeiro: Ravil, jul. 2000. p. 34-53.

_____.; HORTA, J. S. B. A idéia de infância na pedagogia contemporânea. **Em Aberto,** Brasília, DF, Brasil, v. 1, n. 4, 1982.

KISHIMOTO, T. M. Encontro e desencontros na formação dos profissionais da Educação Infantil. *In:* Machado, M. L. A. (Org.). **Encontro e Desencontros em Educação Infantil.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 107-115.

KUHLMAN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2000, n.14, p.5-18.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do Saber**. Porto Alegre: UFMG, 1999.

LEITE, M. I.M. **A formação continuada na perspectiva das coordenadoras pedagógicas de creches municipais de fortaleza**. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

LIMA, A. E. O. de. **Formação em contexto na educação infantil**: uma parceria em busca da melhoria da qualidade de uma creche municipal de Fortaleza. 2013. 317 f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

LÓPEZ, M. E. Brincar, cantar, narrar: os bebês como autores. *In*: BRASIL. **Bebês como leitores e autores**. Brasília: MEC / SEB, 2016.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. L. A. **Formação Profissional para Educação Infantil**: subsídios para idealização e implementação de projetos. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo, 1998.

MALAGUZZI, L. Ao contrário, as cem existem. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MARIN, A. J. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cadernos CEDES**, nº 36. Educação Continuada. Campinas – SP: UNICAMP, 1995.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MUYLAERT, C. J. *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Ver. Esc. Enferm. USP**, 2014. p.193-199.

NABINGER, S. **As origens do brincar livre**. São Paulo: Omnisciência, 2017.

NANAKA, M. **Contribuições da formação continuada de professores de crianças de 0 a 3 anos**. 2018. 72 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, 1995.

OLIVEIRA, R. F. B. **Saberes e fazeres de uma professora de bebês na educação infantil**. 2018. 163 f. Dissertação (Mestrado em educação)- UNESP do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto, 2018.

OLIVEIRA, R. P. de. **Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários**. 2013. 272 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Pedagogia em participação: em busca de uma prática Holística**. In: **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 26-56.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; FORMOSINHO, J (Org.). **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO. M. L. A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2005. p. 133 – 167.

OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e ressignificar as experiências. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Saberes e fazeres da formação de professores**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 17-32. (Papyrus Educação).

PARENTE, M. C. C. **A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem**. 2004. 392 f. Tese (Doutorado em Educação)- Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2004.

PESSOA, L.; ROLDÃO, M. C. O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola: Estratégias viabilizadoras da boa formação na escola: do acaso a intencionalidade. In: **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 9. ed. Edições Loyola, 2013. p. 109-128.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, [1964] 1986.

PIMENTA, S. G.; EVANDRO, G. (Org). **Professor reflexivo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINAZZA, M. A. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

PLACCO, V. N. S. Formação de professores e espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. *In*: AGUIAR, M. A.; FERREIRA, N. S. (Org.). Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Magistério-formação e trabalho pedagógico).

_____. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. *In*: CRISTOV, L. H. S. (Org). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 7. ed. São Paulo: Edições Layla, 2006. Cap. 3, p. 25-32.

PORTUGAL, G. Para o educador que queremos, que formação assegurar? **Exedra**, 1, 9-24, 2009.

MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. (Org.) Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. São Paulo: Autores Associados, 2011.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Evale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

RAMOS, T. 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.

_____. **A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico**. 2010. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

_____.; ROSA, E. C.S. (Org.). Os saberes e as falas de bebês e suas professoras. 2. ed. **Ver. Ampl.** Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.

REDIN, M. M. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na EI**. Ed. Mediação, 2014.

RINALDI, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

RODRIGUES, A. P. C. M. **Formação inicial de professores para a docência com bebês**: o caso do curso de pedagogia da FAGED-UFC. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. N.16, Jan. fev. mar. abr. 2001.

_____. **Infância e pedagogia**: dimensões de uma intrínseca relação. Vol, 15, n.28, Jul./dez. 1997.

_____. Formação docente para educação infantil nos currículos de pedagogia. **Revista Educação em Belo Horizonte**, n.34, 2018. p. 7-25.

ROSEMBERG, F. (Org). **Creche**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SAITTA, L. Restuccia: coordenação pedagógica e trabalho em grupo. *In*: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 114-120.

SANTOS, M. O. dos. **Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?" Currículos praticados com bebês**: professoras com a palavra. 2017. 310 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2017.

SCUDELER, A. P. B. **Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês**: um estudo à luz da teoria histórico-cultural. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015.

SILVA, M. V. **As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal**. 2017. 298 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SILVA, J. R. **O movimento do bebê na creche**: indício orientador do trabalho docente. 2017. 217 f. Tese (Doutorado em ciências e tecnologia)- UNESP , Presidente Prudente, 2017.

SILVA, I. R. da. **As dinâmicas corporais na docência com bebês**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.

SILVA, A. P.S.; ROSSETTI - FERREIRA, M. C. Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? *In*: Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <[http://23reuniao..PDF anped.org.br/textos/0707t](http://23reuniao..PDF.anped.org.br/textos/0707t)>. Acesso em: 10 out. 2018.

SCHMITT, R. V. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas**: contornos da ação docente. 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUSA, V. L.T.; PLACCO, V., M. N. S. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Ed. Loyola, 2013.

SPINK. M. J. P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Rev. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n 209 o 73, Dezembro, 2000.

TARDOS, A.; FEDER, A. S. O que é autonomia na primeira infância? *In*: FALK, J. **Educar os três primeiros anos**: experiência de Lóczy. São Paulo: Junqueira & Marin editora, 2011.

TERZI, C. A.; FUJIKAWA, M. M. Livro o CP e a formação centrada na escola. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013 p. 129-146.

TRISTÃO, F. C. D. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VASCONCELLOS, C. S. Sobre o Papel da Supervisão Educacional/Coordenação Pedagógica. *In*: _____. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula, 11. ed. São Paulo: Libertad, 2010.

VIEIRA, S. L.; ALBUQUERQUE, M. M. Política e planejamento educacional. **Revista e modificada**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000.

YIGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

YIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, [1926] 2001.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, [1941] 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2015.

ZINSER, A. Prefácio. *In*: KÁLLÓ, É. As origens do brincar livre. São Paulo: Omnisciência, 2017.

ZUCOLOTO, K. A. **Educação infantil em creches**: uma experiência com a escala ITERS-R. Tese (doutorado em educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ZUMPARNO, V. A. A.; AMEIDA, L. R.. *In*: ALMEIDA, L. R. de.; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 21-36.

APÊNDICE A – QUESTÃO NORTEADORA DA ENTREVISTA NARRATIVA PARA AS PROFESSORAS

1. O que significa ser professora de bebês?

*A questão um foi a desencadeadora da narrativa, conforme a entrevistada descrevia suas experiências e sentimos a necessidade de maiores esclarecimentos, outras questões iam surgindo.

APÊNDICE B – QUESTÃO NORTEADORA DA ENTREVISTA NARRATIVA PARA A COORDENADORA PEDAGÓGICA

1. Como é ser coordenadora pedagógica em uma instituição que atende bebês?

*A questão um foi a desencadeadora da narrativa, conforme a entrevistada descrevia suas experiências e sentíamos a necessidade de maiores esclarecimentos, outras questões iam surgindo.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, que **CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL MÁRIO QUINTANA** dispõe de toda infraestrutura necessária para realização da pesquisa intitulada **“A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS DAS PROFESSORAS FRENTE ÀS ESPECIFICIDADES DOS BEBÊS”** a ser realizada pelo pesquisador **JISLE MONTEIRO BEZERRA DANTAS**

Fortaleza, ____ de _____ de 201__.

ASSINAR

NOME DO RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS
PROFESSORAS

Você está sendo convidado **Jisle Monteiro Bezerra Dantas** como participante da pesquisa intitulada **“A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS DAS PROFESSORAS FRENTE ÀS ESPECIFICIDADES DOS BEBÊS”** Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

1. O objetivo principal desta pesquisa é apreender a perspectiva de professoras que atuam com bebês na rede municipal de fortaleza, acerca da formação continuada nos seus contextos de trabalho;
2. Utilizaremos os seguintes procedimentos metodológicos para a coleta de dados: observações e para tanto realizaremos filmagens, fotos, gravações de áudios, registros escritos e entrevistas;
3. As filmagens, as fotografias, as gravações de áudios, registros escritos e entrevistas terão como conteúdos as ações das professoras e da coordenadora pedagógica dos momentos de formação no contexto do Centro de Educação Infantil, tais como: planejamentos, momentos de estudo, visitas a sala de atividades por parte da coordenadora pedagógica, conversas informais com as professoras;
4. Também serão fotografadas algumas experiências realizadas pelas crianças com as professoras;
5. As entrevistas serão realizadas em local e horário escolhidos por você, de forma que não interfira em suas atividades de rotina na instituição. As entrevistas tem como conteúdos perguntas de dados pessoais e profissionais tais como: formação inicial, pós graduação, anos de experiência no magistério, anos atuando na educação infantil, experiência com bebês, sobre sua formação continuada no Centro de Educação Infantil e sobre Educação Infantil;

6. Esta pesquisa tem como benefícios a colaboração com o conhecimento científico na área da Educação Infantil bem como a formação contínua de professores em contexto de atuação profissional.

7. Durante o período da coleta de dados por parte da pesquisadora poderão ocorrer riscos e desconfortos nas entrevistas, observações, ou gravações em áudio ou vídeo. Você pode se sentir desconfortável ou incomodado com a presença do pesquisador nos momentos de registros dos encontros pedagógicos, formações no contexto do Centro de Educação Infantil, planejamentos coletivos. Dessa forma, você poderá solicitar a pesquisadora que lhe tire dúvidas, mostrar o que está sendo registrado, e dizer se você concorda ou não com o que está sendo registrado, bem como caso se sinta desconfortável com algumas das entrevistas, não autoriza-la.

8. Assumimos com a responsabilidade de divulgar somente os dados coletados para fins acadêmicos e científicos autorizados por você.

9. Para a realização desta pesquisa não será cobrado nenhum valor de pagamento a você.

10. Destacamos que a qualquer momento o participante poderá recusar a continuar participando da pesquisa e que também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

11. Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Informamos que a qualquer momento você poderá ter acesso a informações referentes à pesquisa, pelos telefones e endereço dos pesquisadores.

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: JISLE MONTEIRO BEZERRA DANTAS

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Endereço: RUA MARECHAL RONDON 447

Telefones para contato: (85) 988843108

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da

UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, ____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do participante da pesquisa	Data	Assinatura
Nome do pesquisador principal	Data	Assinatura
Nome do Responsável legal/testemunha (se aplicável)	Data	Assinatura
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Você está sendo convidado **Jisle Monteiro Bezerra Dantas** como participante da pesquisa intitulada **“A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS DAS PROFESSORAS FRENTE ÀS ESPECIFICIDADES DOS BEBÊS”** Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

1. O objetivo principal desta pesquisa é apreender a perspectiva de professoras que atuam com bebês na rede municipal de fortaleza, acerca da formação continuada nos seus contextos de trabalho;
2. Utilizaremos os seguintes procedimentos metodológicos para a coleta de dados: observações e para tanto realizaremos filmagens, fotos, gravações de áudios, registros escritos e entrevistas;
3. As filmagens, as fotografias, as gravações de áudios, registros escritos e entrevistas terão como conteúdos as ações das professoras e da coordenadora pedagógica dos momentos de formação no contexto do Centro de Educação Infantil, tais como: planejamentos, momentos de estudo, visitas a sala de atividades por parte da coordenadora pedagógica, conversas informais com as professoras;
4. Também serão fotografadas algumas experiências realizadas pelas crianças com as professoras;
5. As entrevistas serão realizadas em local e horário escolhidos por você, de forma que não interfira em suas atividades de rotina na instituição. As entrevistas tem como conteúdos perguntas de dados pessoais e profissionais tais como: formação inicial, pós graduação, anos de experiência no magistério, anos atuando na educação infantil, experiência com bebês, sobre sua formação continuada no Centro de Educação Infantil e sobre Educação Infantil;

6. Esta pesquisa tem como benefícios a colaboração com o conhecimento científico na área da Educação Infantil bem como a formação contínua de professores em contexto de atuação profissional.

7. Durante o período da coleta de dados por parte da pesquisadora poderão ocorrer riscos e desconfortos nas entrevistas, observações, ou gravações em áudio ou vídeo. Você pode se sentir desconfortável ou incomodado com a presença do pesquisador nos momentos de registros dos encontros pedagógicos, formações no contexto do Centro de Educação Infantil, planejamentos coletivos. Dessa forma, você poderá solicitar a pesquisadora que lhe tire dúvidas, mostrar o que está sendo registrado, e dizer se você concorda ou não com o que está sendo registrado, bem como caso se sinta desconfortável com algumas das entrevistas, não autoriza-la.

8. Assumimos com a responsabilidade de divulgar somente os dados coletados para fins acadêmicos e científicos autorizados por você.

9. Para a realização desta pesquisa não será cobrado nenhum valor de pagamento a você.

10. Destacamos que a qualquer momento o participante poderá recusar a continuar participando da pesquisa e que também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

11. Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Informamos que a qualquer momento você poderá ter acesso a informações referentes à pesquisa, pelos telefones e endereço dos pesquisadores.

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: JISLE MONTEIRO BEZERRA DANTAS

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Endereço: RUA MARECHAL RONDON 447

Telefones para contato: (85) 988843108

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da

UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, ____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do participante da pesquisa	Data	Assinatura
----------------------------------	------	------------

Nome do pesquisador principal	Data	Assinatura
-------------------------------	------	------------

Nome do Responsável legal/testemunha (se aplicável)	Data	Assinatura
--	------	------------

Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura
--	------	------------



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

TERMO DE ASSENTIMENTO ÀS FAMÍLIAS

Você está sendo convidado(a) como participante da pesquisa: **“A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS DAS PROFESSORAS FRENTE ÀS ESPECIFICIDADES DOS BEBÊS”** que tem como pesquisadora **JISLE MONTEIRO BEZERRA DANTAS**.

Nesse estudo pretendemos apreender a perspectiva de professoras que atuam com bebês na rede municipal de fortaleza, acerca da formação continuada nos seus contextos de trabalho.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é compreender de que forma as professoras de bebês percebem sua formação continua no contexto de um Centro de Educação Infantil. Com isto pretendemos dar visibilidade aos bebês, suas potencialidades, desenvolvimento e atuação social. Bem como, desvelar elementos que colaborem para a idealização de uma formação contínua voltadas aos professores que atuam com bebês.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): observações e para tanto realizaremos filmagens, fotos, gravações de áudios, registros escritos e entrevistas. As filmagens, as fotografias, as gravações de áudios, registros escritos e entrevistas terão como conteúdos as ações das professoras e da coordenadora pedagógica dos momentos de formação no contexto do Centro de Educação Infantil, tais como: planejamentos, momentos de estudo, visitas a sala de atividades por parte da coordenadora pedagógica, conversas informais com as professoras.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo (ou risco maior que o mínimo, se for o caso) isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, ____ de _____ de 20____.

Nome do participante da pesquisa

Assinatura

Nome do pesquisador principal

Assinatura

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: JISLE MONTEIRO BEZERRA DANTAS

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Endereço: RUA MARECHAL RONDON

Telefones para contato (85)988843108

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.