

Maria Aparecida Guedes Monção
Luciane Muniz Ribeiro Barbosa
Lavínia Lopes Salomão Magiolino
(Orgs.)

Vol
3

Memórias Docentes na Educação Infantil



 **Pedro & João**
editores

C. L. L. L. L.

Memórias docentes na Educação Infantil

Volume III

**Maria Aparecida Guedes Monção
Luciane Muniz Ribeiro Barbosa
Lavínia Lopes Salomão Magiolino
(Organizadoras)**

**Memórias docentes na
Educação Infantil**

Volume III



Copyright © Autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

Maria Aparecida Guedes Monção; Luciane Muniz Ribeiro Barbosa; Lavínia Lopes Salomão Magiolino [Orgs.]

Memórias docentes na Educação Infantil. Vol. III. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 267p. 16 x 23cm.

**ISBN: 978-65-265-1946-2 [Impresso]
978-65-265-1947-9 [Digital]**

1. Educação Infantil. 2. Prática docente. 3. Memoriais. 4. Teoria e prática. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Valdemir Miotello e Diany Akiko Lee

Revisão: Lourdes Kaminski

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Prefácio

Um presente precioso: retratos de existencialidades docentes

Luciana Esmeralda Ostetto

Círculo de Estudo e Pesquisa Formação de Professores, Infância e Arte
Universidade Federal Fluminense

Ao aceitar o gentil convite para prefaciá-lo livro que temos em mãos, recebi um presente precioso: histórias de docentes das infâncias, que fazem o exercício (auto)biográfico de rememorar seus percursos de vida e formação, assumindo a coragem de revistar as experiências-existências e a ousadia de dar-lhes visibilidade por meio da escrita. E é tão importante o exercício proposto e realizado no âmbito do curso de formação de especialistas **Educação Infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância**, coordenado e realizado por uma universidade pública! Como espaço de reflexão crítica das trilhas empreendidas, como oportunidade para a compreensão dos processos de constituição da pessoa e da profissionalidade de cada docente, para seguir em frente, vendo-se, recriando-se, projetando-se em possibilidades!

Histórias de vida e formação são construções biográficas que, para ganharem existência, demandam atos de memória, essencialmente acionados no movimento, na intencionalidade, de cada pessoa caminhar para si (Josso, 2010), para fazer-se conhecedora e narradora de si mesma, para identificar e romper limites, para ampliar olhares e modos de ser. Contar a vida é, também, uma forma própria, e apropriada, de resistir e de tecer (re)existência.

O que está em jogo nesse conhecimento de si mesmo, não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si como sujeito [...] permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, [...] as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos [...] para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade (Josso, 2004, p. 58).

É mesmo fundamental, em processos de formação continuada docente, oportunizar a reflexão sobre trilhas, desvios, acertos, erros, conquistas, derrotas, forças, fraquezas, marcas que constituem a caminhada, no atravessamento de tempos, espaços e relações, e assim vivificar, na memória-por-escrito, o aprendizado-experiência feito. Como dizem Nóvoa e Finger (2010, p. 26): “Difícilmente poderemos pretender interferir na formação dos outros, sem antes termos procurado compreender o nosso próprio processo de formação”. De tal modo, acertadamente as organizadoras da proposta encorajaram as docentes que participaram do curso a escreverem seus memoriais, os quais agora podemos ter acesso e, então, na leitura, viver o prazer de conhecer histórias peculiares e significativas.

Os itinerários de formação, compartilhados nos textos aqui reunidos, abrem-se como retratos da existencialidade das narradoras e trazem à mostra traços de percursos singulares, que nos convidam à reflexão sobre a formação de professores e de professoras para a educação infantil. Assim, reafirmam a questão colocada para o campo da formação e da pesquisa narrativa e (auto)biográfica: as histórias rememoradas, e tecidas em memoriais, contam da pessoa, mas portam consigo a dimensão social – as geografias, as temporalidades, os contextos, enfim – e, por isso, são sempre singulares-plurais. Uma professora fala de si e está, ao mesmo tempo, convocando à história um conjunto de professoras, pois o exercício (auto)biográfico desencadeado na

escritura de cada memorial (re)encontra elementos constituintes de outras existencialidades docentes: revelam fatos, acontecimentos, relações, experiências que contribuíram para a apropriação de saberes e fazeres, que foram decisivos para ser quem são, em identidades múltiplas e, ao mesmo tempo, conectadas.

Enquanto eu percorria os fios narrativos que deram à luz as histórias tecidas, lembrei de Paulo Freire, tão inspirador, sempre, convidando-nos a cultivar palavras-geradoras de vida, convocando-nos a deixar nossa marca, denunciando e anunciando com palavras-mundo, autorais, prenes de significado. Movimento contínuo, fui anotando palavras que, dos textos, pulsavam em mim – animavam-me, como força vital, como alma, pensamento que passa pelo coração –, encharcadas de sentido.

Assim, animada por essas referências, desejei finalizar o prefácio com um oferecimento: como gesto de gratidão e abraço de partilha, ofereço palavras-mundo que (re)colhi da leitura e reverberam (re)existência de corajosas narradoras-educadoras das infâncias.

Desafio: tomar a palavra, dizer de si

Rememorar docências: diálogo, reflexão, posicionamento

Escrita da experiência, costuras de memórias: fios de vida tecidos e vivificados no processo de dizer-se professora na Educação Infantil

Na complexidade do cotidiano: projetos, planejamento, prática vivida

Na diferença: partilha de olhares e sentidos múltiplos

Escuta: de si, do outro

Respeito, interações: ser no coletivo

Histórias que falam de tempos, de espaços, de intencionalidade

Histórias que não nos deixam esquecer, do racismo à identidade, há a educação para as relações étnico-raciais.

Na beleza da interlocução com diversos campos de conhecimento, as narrativas da memória iluminam sentidos que dão a conhecer percursos e afirmam princípios essenciais: políticos, éticos, estéticos.

Amorosidade.

Que a beleza da leitura dos memoriais, textos-vidas-narradas, aqui reunidos, encontre morada nos territórios educativos, das infâncias e das docências, repercutindo a essencialidade de ser com o outro, em ato, em compromisso esperançoso!

Niterói – verão de 2025.

Referências

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M.C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EdiPUC, 2010.

NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

Apresentação

Maria Aparecida Guedes Monção
Luciane Muniz Ribeiro Barbosa
Lavínia Lopes Salomão Magiolino

Este exemplar, “Memórias Docentes na Educação Infantil”, faz parte de uma coletânea composta por três volumes¹, fruto de projeto formativo, enraizado no compromisso ético-político da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP) com a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica, visando ao aprimoramento da qualidade do ensino público e à garantia do direito à educação para todas as crianças.

Tal projeto é alicerçado no estabelecido pelas Leis n. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN) e n. 13005/14 (Plano Nacional de Educação - PNE), que preconizam o investimento na formação de profissionais da educação, atendendo às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Esta, deve ser articulada com uma formação inicial de qualidade e com o provimento de condições adequadas de trabalho, salário e plano de carreira, como também demandam entidades representativas dos profissionais da educação.

Diante de tais disposições legais e do compromisso político da universidade pública para com a sociedade, foi elaborado o curso “Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da criança e da Infância”, em parceria com profissionais da Educação Infantil das unidades da Divisão de Educação Infantil e Complementar

¹ A coletânea é composta por: Vol. I - “Políticas, Gestão e Práticas na Educação Infantil”; Vol. II - “Relatos de experiência de práticas cotidianas na Educação Infantil”; e Vol. III - “Memórias Docentes na Educação Infantil”, sendo todos de livre acesso.

(DEDIC/Unicamp) por meio do profícuo alinhamento das temáticas emergentes do trabalho realizado na efetivação da gestão e das práticas pedagógicas cotidianas e das pesquisas da área da Educação Infantil.

A proposta do curso seguiu os princípios éticos, políticos e pedagógicos pautados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), com disciplinas organizadas em torno de 05 eixos temáticos: Fundamentos da educação de crianças; Gestão e participação; Cotidiano e a organização do trabalho pedagógico; Educação e Diferenças; e Seminários de pesquisa. Também fez parte da proposta pedagógica, a oferta de atividades culturais e artísticas, visando ampliar as experiências formativas das educadoras. Dentre as ações realizadas destacamos: a ida a espetáculos de teatro – como a peça “Hoje, Godot não vem!”, no Teatro Municipal Castro Mendes, em Campinas, fruto de parceria com a Secretaria de Cultura do município e a peça “Eu de você”, protagonizada pela atriz Denise Fraga no teatro TUCA da Pontifícia Universidade Católica, em São Paulo; projetos que proporcionaram uma imersão na história e cultura africana e afro/brasileira (como percorrer o caminho das Rotas-Afro², em Campinas, ou participar de debate com autora de literatura negro-brasileira, Kiusan de Oliveira); serem presenteadas com livros de literatura e literatura infanto-juvenil; entre outras.

O curso, ofertado entre Agosto de 2023 e Dezembro de 2024, certificado pela Escola de Extensão da Unicamp (Extecamp) na modalidade Formação de Especialistas e financiado pela Unicamp³,

² A “Rotas Afro” se constitui como uma iniciativa de museologia social e preservação da memória afro-brasileira, através de caminhadas turísticas, culturais e tecnológicas que contribuem com a construção de imaginários positivos acerca da história do povo negro no Brasil. Reconhecido e premiado como Ponto de Memória pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) e Premiado pelo IPHAN, o Rotas Afro, atualmente, atua em Piracicaba, Campinas, Vinhedo e Rio Claro/SP.

³ O financiamento se deu via Escola de Educação Corporativa, Educorp, no concernente à formação das professoras que são funcionárias da DEDIC/UNICAMP.

foi oferecido às profissionais da educação infantil e da educação não formal que atuam nas unidades da Divisão de Educação Infantil e Complementar (DedIC), na Unicamp, e em instituições de redes públicas de educação localizadas nos municípios de Campinas e de Valinhos/SP.

A partir dos trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos pelas cursistas educadoras e orientados por professoras doutoras que lecionaram no curso, foram produzidos os textos que compõem a coletânea da qual este volume faz parte. Assim, diante da relevância do memorial e da narrativa como esferas indissociáveis de constituição da identidade docente (Silva, Sirgado, Tavira, 2012), apresentamos, neste Vol. III – “Memórias Docentes na Educação Infantil”, uma série de 9 memoriais de educadoras da primeira infância.

Tais narrativas autobiográficas explicitam a forma como as educadoras vivenciaram e conceberam a própria história de formação e as relações com os ambientes e pessoas durante suas trajetórias, revelando-se “um recurso inestimável às reflexões acerca da natureza dos processos formadores e das intervenções que neles se fazem” (Catani, Bueno e Souza, 2000, p. 169).

Conforme apresentam Silva, Sirgado e Tavira (2012), tanto a escrita de memoriais, quanto sua leitura por outros educadores, sobretudo em ações de formação continuada, produzem ao menos dois impactos: “a) a escrita do memorial reposiciona o autor-professor na interpretação de sua própria trajetória profissional e b) a leitura de memoriais abre possibilidades do leitor-professor refletir sobre a sua própria experiência, a partir da história alheia” (p. 278).

Tais movimentos acabam se constituindo como “[...] instrumento político interessante (por que não dizer, transformador) de trajetórias subjetivas, na medida em que reposiciona o educador frente ao seu ofício” (Silva, Sirgado, Tavira, 2012, p. 278). Assim, os memoriais que compõem este livro revelam trajetórias cheias de potência para suscitar nos leitores o convite à reflexão sobre temas fundamentais não apenas para a educação das crianças pequenas, como também para defesa de uma sociedade democrática.

Thaís de Souza Silva Freitas, no memorial *“Memórias de uma professora de educação infantil negra e reflexões sobre os apagamentos da negritude na infância e na docência”* analisa sua trajetória como mulher negra, como mãe e como professora, sobretudo, na creche em que atua, com as crianças brancas e negras, em suas práticas pedagógicas cotidianas. Apoia-se no referencial teórico sobre o apagamento da cor e do silenciamento da raça, para narrar e ao mesmo tempo compreender as formas pelas quais, a sociedade tentou apagar os seus rastros como mulher negra e busca avistar “um futuro melhor para mim tanto como a criança que fui, como para a mulher, mãe e professora que sou.”

Nessa mesma direção, Marli Rodrigues Armelin, *“Entre memórias de avaliação e currículo, numa perspectiva racista”*, apresenta uma narrativa a partir de suas as minhas memórias de trajetória de *vidaformação*, a partir da indagação: *As mudanças ou inclusões das questões raciais nas propostas de currículo e nas práticas pedagógicas, especialmente, de avaliação, atualmente, foram ou são apenas consequências, ou avanços e evolução, diante de debates e lutas dos movimentos políticos e sociais?* A autora analisa documentos de avaliação e currículo escolares, na relação com o racismo, em contextos históricos, econômicos, políticos e culturais.

Silvia Maria Gasparini Rodrigues, no texto *“Tecendo fios da memória: A docência compartilhada no trabalho com bebês”*, elege a metáfora da construção de uma colcha de retalhos, para escrever sua narrativa que discute sobre as possibilidades e desafios da docência compartilhada no CECI berçário integral da Divisão de Educação Infantil e Complementar da Unicamp (DEdIC).

Ainda sobre a docência com bebês, da metáfora de tecer uma “colcha de retalhos”, relacionando a experiência com a arte de cerzir, Milena Ferreira Guatelli, apresenta seu memorial intitulado *“Retalhos de ternura: tecendo uma prática com bebês”*, baseado em sua experiência em uma turma de berçário de uma Instituição de Educação Infantil. Aborda o brincar heurístico e sobre a importância de se pensar e planejar espaços significativos na creche.

Areane Ohnesorge De Oliveira analisa sua trajetória profissional no memorial “*A mudança de postura do professor: reflexões e readequações frente a atitudes violentas*”, identifica e analisa sobre atitudes que considera “violentas” com as crianças, ressignificando as dificuldades encontradas e buscando caminhos possíveis para tratar as crianças em suas singularidades e com respeito.

Samara Annuar Haddad Mesquita, constrói sua narrativa intitulada “*O horário de visita como fortalecedor da tríade: bebês/crianças, famílias e escola*”, trata sobre a importância da relação entre educadores, famílias e bebês, apresentando o “horário da visita” que acontece na creche em que atua. Trata-se do período de uma hora em que as famílias podem ir até a unidade e ficar com seus filhos juntamente com as professoras. Na visão da autora, esse momento favorece o rompimento com a lógica capitalista que enquadra o nosso tempo e possibilita, ampliar o convívio, estar junto e acompanhar os processos de descobertas das crianças.

Karoline Reducino da Silva, com o texto “*Desconstrução e reconstrução de uma Orientadora Pedagógica: os desafios de se formar*”, nos apresenta um memorial com reflexões sobre sua trajetória acadêmica e profissional no campo na Educação Infantil, destacando sua constituição como Orientadora Pedagógica em uma creche, revelando os desafios de uma professora que se constitui como integrante de uma equipe de gestão.

Cecília Alejandra e Marcela Aparecida da Silva Stamponi, no memorial “*A potência dos (bons) encontros na nossa formação profissional e humana*”, nos presenteiam com mais um memorial escrito por duas professoras que trocam reflexões a respeito da formação de docentes na/da educação infantil. Abordam temas relevantes para a educação infantil como o acolhimento, à docência compartilhada e a relação com famílias.

Por fim, Cristina Aparecida Dias Kovalski no texto intitulado “*Memorial de formação: uma retrospectiva da minha formação, trilhando caminhos*”, narra os impactos das formações continuadas em sua trajetória, destacando os autores Celestin Freinet e Paulo Freire.

Merece um destaque especial a capa deste livro ilustrada com a pintura em aquarela “Menina com balão”, elaborada por Kátia Del Giorno (*in memoriam*). Kátia foi uma professora de bebês que atuou por muitos anos em creches na rede municipal de São Paulo e, posteriormente, dedicou-se às artes plásticas. Com sua sensibilidade e compromisso com as crianças, deixou um legado na educação marcado por uma atuação comprometida com os direitos e o respeito às crianças desde bebês. A “Menina com balão” revela seu olhar arguto que nos envolve e nos convida a sentir e dialogar com e a partir da infância, como os memoriais que compõem este livro.

A escolha da aquarela decorre da compreensão de que “a luta contra as desigualdades que afetam e matam diariamente crianças (sobretudo pobres e negras) exigem, mais do que nunca, parcerias entre Cultura e Ciência, entre Arte e Educação” (Monção; Barbosa, 2021, p. 21). Revela, ainda, o desejo de se ressaltar que é preciso, desde a Educação Infantil, *educar contra a barbárie*, “o que implica uma ética e exige uma perspectiva de formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica” (Kramer, 2003, p. 7).

A “Menina com balão”, pintada na capa deste livro por Kátia Del Giorno, assim como as memórias docentes afetadas pelas experiências formativas e culturais relatadas nos textos deste livro, nos convidam a ver com leveza o outro, olhar pelo olhar do outro, segurar na mão do outro, fazer nossa a indagação provocativa de Denise Fraga na peça “Eu de você”: “O que seria de nós se pudéssemos ser eu de você e você de mim, deixando-nos ambos atravessar por nossas experiências?”.

Referências

CATANI, Denice C.; BUENO, Belmira A. O.; SOUZA, Cynthia P. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, 2000, pp. 151-171.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 83-106.

MONÇÃO, M. A. G.; BARBOSA, L. M. R. **Políticas Públicas de Educação Infantil**: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

SILVA, D. N. H.; SIRGADO, A. P.; TAVIRA, L. V. Memória, narrativa e identidade profissional: analisando memoriais docentes. **Cadernos CEDES**, v. 32, n. 88, p. 263–283, set. 2012.

Sumário

1 - A potência dos (bons) encontros na nossa formação profissional e humana	19
Cecilia Alejandra Rodriguez Parra Marcela Aparecida da Silva Stamponi	
2 - Tecendo fios da memória: a docência compartilhada no trabalho com bebês	51
Silvia Maria Gasparini Rodrigues	
3 - Retalhos de ternura: tecendo uma prática com bebês	81
Milena Ferreira Guatelli	
4 - O horário de visita como fortalecedor da tríade: bebês/crianças, famílias e escola	107
Samara Annuar Haddad Mesquita	
5 - Memórias de uma professora de educação infantil negra e reflexões sobre os apagamentos da negritude na infância e na docência	129
Thaís de Souza Silva Freitas	
6 - Entre memórias de avaliação e currículo numa perspectiva racista	153
Marli Rodrigues Armelin	
7 - A mudança de postura do professor: reflexões e readequações frente a atitudes violentas	183
Areane Ohnesorge de Oliveira	

8 - Desconstrução e reconstrução de uma Orientadora Pedagógica: os desafios de se formar Karoline Reducino da Silva	211
9 - Memorial de formação: uma retrospectiva da minha formação, trilhando caminhos Cristina Aparecida Dias Kovalski	237
Sobre as organizadoras	263
Sobre as autoras	265

A potência dos (bons) encontros na nossa formação profissional e humana

Cecilia Alejandra Rodriguez Parra
Divisão de Educação Infantil e Complementar- DEdIC/ Unicamp

Marcela Aparecida da Silva Stamponi¹
Divisão de Educação Infantil e Complementar- DEdIC/ Unicamp

Contar uma história faz com que ela seja preservada do esquecimento, criando-se a possibilidade de ser contada novamente e de outras maneiras...o sentido das histórias só se constrói no olhar do outro, na relação com outras histórias (Prado e Soligo, s/d, p. 4)

Um reencontro, talvez improvável, mas não impossível, de duas mulheres que tiveram suas histórias marcadas há cerca de 17 anos, nos motiva a voltar ao passado. Relembrar? Será que o que lembramos é fidedigno ao que foi vivido? O que foi vivido, de que forma compõem o que somos hoje? Escrever em dupla² um memorial: como compor um texto onde as textualidades e intensidades se misturam às formas convencionais e mudam as percepções das histórias? A partir dessas perguntas, tentaremos escrever nossas memórias de formação profissional e humana.

Há 17 anos, nossas histórias se cruzaram: uma como professora de uma turma multietária de Educação Infantil (4 a 6 anos) e outra como estagiária dessa turma no Programa de Desenvolvimento Integral da Criança e Adolescente -

¹ Este trabalho foi orientado pela Professora Doutora Heloísa Andreia de Matos Lins que atuou no contexto do Curso "Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância", ministrando disciplinas e realizando orientações.

² Memorial foi escrito por duas mulheres/professoras. Utilizaremos o gênero feminino ao longo do texto.

PRODECAD/UNICAMP. Fomos atravessadas por posturas profissionais que hoje, ao serem revisitadas, fizeram parte das professoras que nos tornamos. Em 2024, no reencontro, nossos caminhos se cruzaram novamente, na parceria de trabalho numa turma de Berçário na Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEDIC/ UNICAMP.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi solicitado como etapa final do curso de especialização³ que estamos concluindo. Foi oferecida pelas organizadoras do curso a possibilidade de elaborar este trabalho em dupla, que, para nós, representava mais uma linda história que poderíamos escrever, aprender e compartilhar. Então, o texto que segue é escrito por duas professoras, mulheres, com suas singularidades misturadas que trocam reflexões a respeito da formação de professoras na/da educação infantil. Escrevemos juntas, sobre algumas memórias que nos tocaram (e ainda tocam) ao longo destes anos, a partir de alguns temas propulsores como o acolhimento, a docência compartilhada e a relação com famílias.

Encontramos na produção de um memorial a possibilidade de retornar a alguns episódios vividos “ontem”, olhados com os olhos de agora, na tentativa de extrair deles seus possíveis aprendizados. Prado e Soligo (s/d) destacam:

O memorial de formação como um gênero textual privilegiado para que os educadores — enfrentando o desafio de assumir a palavra e tornar públicas as suas opiniões, as suas inquietações, as suas experiências, as suas memórias — escrevam sobre o processo de formação e a prática profissional (Prado e Soligo, s/d, p. 2)

Enfatizamos que a escrita de narrativas vai além da tentativa de preservar a memória, ainda que esta seja uma forma de “materializar” aquilo que, enquanto humanidade, desejamos preservar, passar adiante ou que consideramos fundante para uma perspectiva de futuro. De acordo com Guedes-Pinto (s/d), nossa

³ Curso de extensão EDU 0381 - Formação de especialista em “Educação Infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância” (FE-UNICAMP), 2023-2024.

história é singular, irrepitível; todavia ocorre em um tempo-espaço que demarca relações socioculturais, visões de mundo presentes onde as categorias individuais e coletivas se emaranham. Enquanto sujeitas encarnadas no “hoje”, nos esforçamos ao buscar memórias significantes e extrair delas o que fomos, o que pensávamos, e o valor que faz com que estes episódios, ao serem recontados, apresentem a constituição do que somos e o potencial formativo que o diálogo com tais memórias possibilita.

Trata-se de um processo de reconstrução (Soares, 1991; Bosi, 1995) do sujeito de hoje que dialoga com o “eu” de ontem, um processo de reflexão sobre nossa prática profissional, sobre aquilo que vemos e estamos imbricadas. Mergulhadas na experiência, buscamos a cientificidade existente no campo subjetivo da memória, que não responde à ciência canônica a qual estamos acostumados.

Guedes-Pinto (s/d) nos sinaliza que:

Ao nos propormos reconstruir nosso passado (distante ou próximo) temos a oportunidade de repensarmos ou ponderarmos a respeito de quem somos e de quem temos sido. Podemos dizer também que o processo de rememorar abre diversas vias, entre as quais a de nos surpreendermos conosco ao longo dessa retomada e ao longo desse recontar e a de nos darmos conta de elaborações e reflexões que nem sabíamos habitar-nos. Nesse sentido, o trabalho com a memória é “formativo”, ou seja, proporciona transformações e redirecionamentos no seu caminhar” (Guedes-Pinto, s/d, p. 3)

Da mesma forma, encontramos em Bueno (2002) e Santos e Torga (2020) referências que valoram as autobiografias como novas formas de conceber a ciência; narrativas insurgentes que rompem com os paradigmas científicos do século passado e que ressignificam o valor da subjetividade. Compreendendo estas biografias como mediação entre história individual e história social, ou seja, ao nos conhecermos, tomamos consciência da estrutura que nos molda e que está presente em nosso fazer cotidiano. Nas palavras de Bueno (2002): “a vida humana e mesmo

cada um de seus atos se manifesta como a síntese de uma história social” (Bueno, 2002, p. 19).

O modo narrativo não busca a generalização, a verdade considerada científica, mas aquela verdade singular, circunstancial e local. Busca o imprevisível do sujeito implicado e que é autorizado por sua experiência acumulada a falar sobre ela. Desta forma, percebemos, a partir de nossa prática cotidiana, que temos tocado outras profissionais no campo da atuação e desejamos o mesmo aos/as leitores/as, ao compartilharem o que foi vivenciado e rememorado aqui.

Magda Soares (1991), ao escrever sua narrativa formativa/profissional e expor suas contradições, fragilidades, pensamentos que se modificam ao longo de sua trajetória, nos convoca a um compromisso ético de que aquilo que vivemos não é apenas nosso, pois pode ser fonte de aprendizado para outros/as. Em suas palavras: “Convenceram-me de que os dias não são meus, são nossos, e que não só eu aprendi, mas outros poderão aprender deles e com eles” (Soares, 1991, p. 6). Desta forma, a narrativa passa a ser um dever daqueles/as que creem na educação a partir da experiência, como aquilo que nos toca (Bondía, 2002). É nesse sentido que concordamos que: “Não é experiência o que se passa ou o que acontece no decurso de nossas vidas, mas o que nos passa, nos acontece, nos constitui fortemente e, por isso, nos marca de modo indelével”, segundo a leitura de Bondía por Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 29).

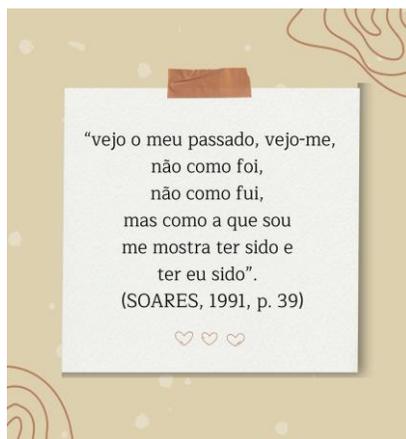
Nossa intenção é tocar nessas memórias como autoras e pesquisadoras que assumem a responsabilidade dos percursos e a autoria de suas ações, em um diálogo com e sobre pessoas reais. Trata-se do desejo de narrar, no sentido de buscar “pontos de aproximação com a vida de quem a escuta”. (Lima, Geraldi, Geraldi, 2015, p. 24). Como lugar de reflexão da prática pedagógica.

Estamos diante de um compromisso político e ético de rever-nos, refazer-nos e escrever sobre, para que esta experiência passe adiante e toque outras professoras. Santos e Torga (2020) sintetizam da seguinte maneira: “para além de mim mesmo, tenho por

finalidade dialógica do meu relato sobre mim e contado por mim, um sujeito terceiro que não sou necessariamente eu” (Santos e Torga, 2020, p. 133).

O que nos tocou, é hoje revisitado, e precisamos nos responsabilizar pelos percursos, assumir as vulnerabilidades de um trajeto. Acreditamos que voltar ao passado é reconhecer-se em um momento de reavaliação de si mesmo, dos fatos, das visões de mundo de hoje e de outrora. É reconhecer o movimento elíptico de retornarmos a um fato, mas de um outro lugar, de um ponto já modificado e com certo distanciamento para olhá-lo.

Guedes-Pinto (s/d) nos aponta que “os fatos ocorridos na história terão sempre versões diferentes advindas da experiência de cada sujeito que os viveu” (Guedes-Pinto, s/d, p. 2) e, neste momento, nos recordamos da série “This is Us”⁴, onde cada um dos irmãos rememora cada um dos fatos familiares por diferentes ângulos. Portanto, ainda que um mesmo episódio seja visto por lentes diferentes das profissionais implicadas, assumimos a responsabilidade de testemunhas da narrativa, onde o compromisso não passa pela categoria da verdade absoluta, mas sim de um ponto de vista, um ensinamento/sentimento, um episódio que se deseja partilhar. Assim, os/as convidamos a caminhar de mãos dadas conosco por caminhos/ reflexões sobre acolhimento, docência compartilhada e relações entre



⁴ Série de televisão americana, criada por Dan Fogelman, e transmitida pela emissora NBC entre 20 de setembro de 2016 e 24 de maio de 2022. Retransmitida por diferentes plataformas: Start+, Amazon e Globo.

adultos, famílias e crianças, a partir destas memórias criadas na relação de amizade e profissão.

Das (i)materialidades das memórias

Talvez tenha parecido estranho ao/à leitor/a o *post* que atravessa o texto acima. Seria uma epígrafe? Uma frase de efeito? Uma conclusão? Da mesma forma que as memórias nos atravessam no momento da escrita, desejamos subverter e incluir outras (i)materialidades na construção deste memorial, até como forma de documentar o processo de escrita deste TCC e considerando compartilhar com o/a leitor/a o potencial formativo desses “atravessamentos” plurais.

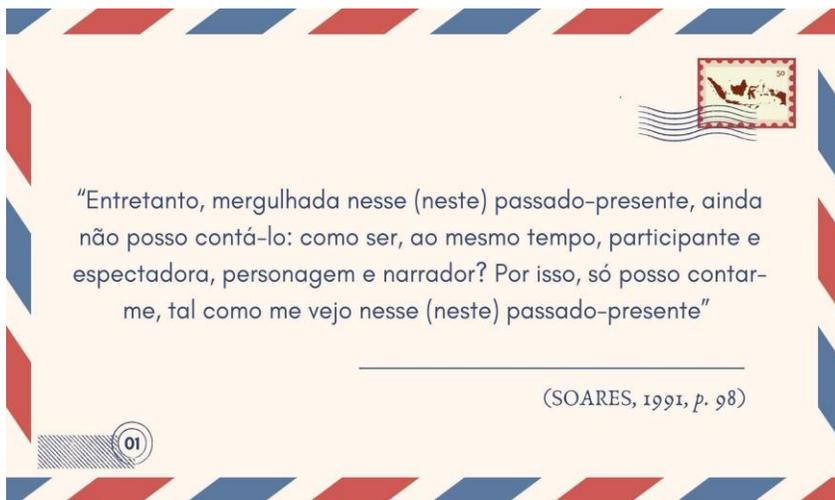
A memória pode estar preservada em algo material (como fotografias, documentos, por exemplo) ou imaterial (cenas lembradas, cheiros, sensações etc.). Durante o processo de escrita, fomos atravessadas por estas materialidades e imaterialidades que, de alguma forma, também compõem este trabalho acadêmico, pois resultam reflexões.

Partiremos da escrita de cartas, como um modo de disparar e recuperar algumas dessas memórias. Porém, de forma híbrida e heterogênea, pretendemos utilizar diferentes recursos semióticos para transgredir o modo convencional da escrita acadêmica e dar visibilidade aos atravessamentos que compõem este diálogo, tais como *posts*, *prints* de tela, fotografias, áudios e vídeos. Queremos, na tentativa de materializar e ilustrar esta parceria — e dizer sobre aquilo que nossas palavras não conseguem alcançar — construir um mosaico com fragmentos de memórias em diversas (i)materialidades.

Novos referenciais, como Santos e Torga (2020), reforçam essas insurgentes possibilidades de materializar o vivido. Em suas palavras: “a possibilidade de novas percepções quanto ao ato de (auto)biografar uma existência, em que não mais se pondera unicamente a uniformidade” (Santos e Torga, 2020, p. 132). Não apenas pelas palavras escritas, relatos diários, mas ousando/

usando as diferentes formas como nos comunicamos e expressamos, nesta sociedade tão invadida pelo discurso virtualmente compartilhado.

Ferratti (2010), Bragança e Vieira (2020) analisam materiais para o estudo biográfico. Com essas autoras, encontramos a justificativa para as narrativas produzidas por cartas que, neste caso, não são fontes de algum acervo pessoal, mas produções e releituras da memória vivida para a produção deste TCC. Tais narrativas enfatizam algumas das experiências compartilhadas entre nós, ao longo desses anos, revelando sentimentos e posturas que compõem caminhos na formação, na/da educação infantil. Da mesma forma, solicitamos, a algumas outras professoras/estudantes que trabalharam conosco, relatos sobre a importância da experiência prática do acolhimento, da parceria, do pertencimento na formação docente. Isso, na intenção de dar visibilidade sobre como tais ações podem reverberar e ressoar em lugares que não temos como dimensionar.



Tentaremos retratar alguns dos diálogos que antecederam os momentos que antecedem a escrita desse texto. Em 12 de março de 2024, ao decidirmos o formato inicial deste trabalho, conversamos

sobre os desafios e procedimentos que viriam. A Imagem 1 é parte desse diálogo que mostra a importância da docência compartilhada como parte da formação das professoras e quão real esta se materializa em nosso dia a dia. Os áudios gravados (7'49'' e 16'29'') registram divagações, desejos, reflexões e condutas frente ao desafio que viria⁵. Nota-se que, voltar nessas materialidades, é pensar o lugar formativo da docência compartilhada.

Nesta reconstrução seletiva, alguns episódios emergem e se tornarão objetos de maior observação. Não suas descrições, mas interpretações de nós e por nós mesmas, assim como Soares ressalta: “uma interpretação do passado à luz do presente” (Soares, 1991, p. 41).

Imagem 1: diálogo da dupla em grupo de what'sApp



⁵ Estas gravações ocorreram como forma de documentar alguns diálogos possíveis e projetos para esta escrita. Foram capturados durante a rotina de trabalho com os bebês, enquanto os bebês dormiam.

Imagem 2: Dupla em 2007



Imagem 3: Dupla em 2024



As imagens 2 e 3 possuem um intervalo de cerca de 17 anos e demonstram a mesma intensidade nesta parceria de trabalho. Guedes-Pinto (s/d) nos aponta que: “ao reconstruir nossa memória estamos ao mesmo tempo modificando o presente e alterando o futuro” (Guedes-Pinto, s/d, p. 2). Ao rememorarmos estas imagens, percebemos o quanto esta história tem nos transformado e o quanto estamos em um processo inacabado, percorrendo este caminho na docência novamente compartilhada e nas experiências de professoras brincantes da/na Educação Infantil.

No exercício de escrita em dupla, estivemos on-line ao mesmo tempo, e até esses “encontros” denotam essa alegria pela parceria e por passar este “fio” formativo adiante.

Consideramos que o vivido possa servir de lume para ações futuras nossas e de outras pessoas, pois “toda ação é responsiva: responde ao passado e terá respostas no futuro. Assim, toda ação dá um sentido ao passado e cria respostas para o futuro”. (Lima, Geraldi, Geraldi, 2015, p. 39).

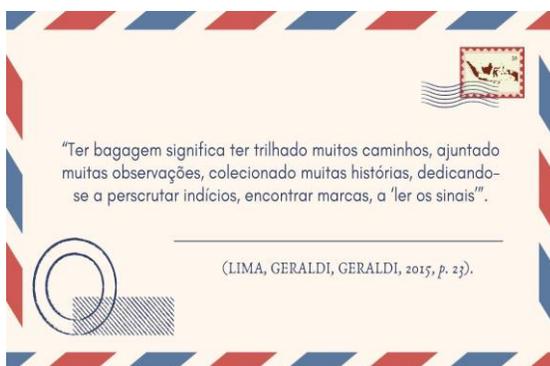
Imagem 4: Diálogo escrito na produção do texto em 25/10/2024.



JÁ JÁ VOLTO... VOU FAZER UM CAFÉ

Neste mergulho, escolhas foram feitas na tentativa de nos conhecermos, analisarmos e aprimorarmos, buscarmos o que estávamos pensando naqueles fatos em que a memória nos reapresenta e ressignifica. O que determinadas experiências e percepções nos pedem ao ser revisitadas em 2024? Entendemos que “a experiência é o que aqui está, aqui e agora, pedindo para ser visto, falado, pensado e feito” (Soares, 1991, p. 47).

A escrita do TCC é parte deste emaranhado de histórias, memórias e aprendizados. Respalda-mos em pesquisas recentes como as de Bragança e Vieira (2020), que denotam a potência desses

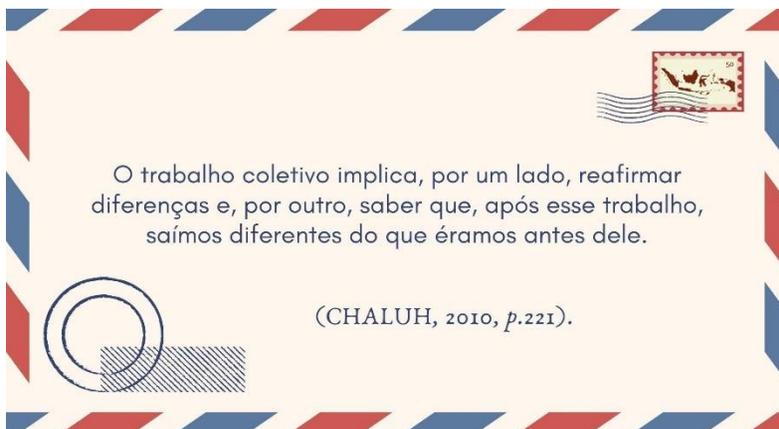


materiais no percurso formativo e no impacto que nos causam ao serem revisitados, pois despertam novas sensações, impressões e deslocamentos. Dessa forma, nos auxiliam a pensar em

nosso processo formativo ao longo dos anos nos diferentes espaços que ocupamos. Revemos sobre as professoras brincantes que nós construímos (em processo constante), as posturas de acolhimento, diálogo com crianças e adultos no espaço da creche e a parceria que temos buscado estabelecer com as famílias. Diversas facetas que nos compõem como mulheres e professoras da/na educação infantil.

Diante da oportunidade de trabalharmos juntas no ano de 2024, as duas como professoras, exercendo a docência compartilhada em uma turma de bebês, emergiram situações que nos levaram a elencar narrativas que visam contribuir na formação de nossas colegas leitoras. Buscaremos seguir uma cronologia e situar os/as leitores/as neste percurso. Vamos para o ano de 2007 e voltar os olhos para este encontro e a construção de uma docência compartilhada naquela época: sim, com a estagiária! Em seguida, para o fortalecimento e empoderamento na relação com as famílias. Por fim, a construção da “professora brincante”, na qual reconhecemos a importância de recuperar nossas crianças interiores “adormecidas”⁶ para exercer o trabalho com as crianças efetivamente. Estes episódios de 17 anos atrás, tocam-nos e são vividos no atual contexto de trabalho na creche, como uma nova experiência que teve sua semente neste primeiro momento e nesta relação tecida ao longo dos anos.

⁶ Para aprofundar sobre esse tema, consulte PARRA da Silva, Cecília A. R. “VOLTANDO AO REINO: revisitando os territórios da infância para a reinvenção da professora de crianças bem pequenininhas”. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) Faculdade de Educação/FE – UNICAMP, 2017.



Docência compartilhada: um encontro que (ainda) nos modifica

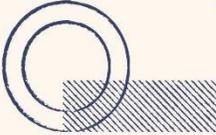
Vamos puxar o novelo de onde e quando nossas histórias se cruzaram... mas é aí que ela tem início? O fio que conduz esta narrativa é um fio que passa por nós, vem antes de nós e irá onde não conseguimos prever. Revela a importância das nossas ações, a responsabilidade de impactar vidas com nossas posturas e nosso compromisso ético ao acreditarmos em uma educação onde todos e todas têm voz e vez. Relembraremos, com as lentes de hoje, o encontro vivido há 17 anos atrás, através de uma troca de cartas de duas amigas que, hoje, percebem e avaliam o que foi vivido como parte formativa das professoras que são.

Situando...

Era o ano de 2007, início do ano letivo em uma turma mista de crianças com a idade entre 4 e 6 anos de idade. Uma ocupava o papel de professora da turma, concursada há 2 anos e meio. A outra, estagiária e estudante de Pedagogia, que já trazia certa bagagem como estagiária junto a outras professoras.



"Na sucessão dos tempos meu olhar assiste,
comovido e contente ao jogo da vida:
Cada um, com um sorriso, lança adiante a bola dourada,
e a bola dourada nunca é devolvida!"



Börries von Münchhausen

Querida Mãe:

É difícil visitar a memória daquele tempo, ainda mais voltando a episódios que hoje são ressignificados. Percebo a importância de ações que, embora tivessem uma intencionalidade, não imaginaria que impactariam fortemente em seus caminhos. Ao mesmo tempo que me orgulho de ter sido uma referência positiva na sua história, penso: eu teria feito diferente? O que me levou a te acolher como estagiária e de te enxergar como a minha parceira de trabalho a ponto de realizarmos tudo de forma horizontalizada e isso potencializar seu caminho na área da Pedagogia?

Quando falo que simplesmente passamos adiante o que recebemos, me recordo que um ano e meio antes vivi o desafio de entrar no Prodecad e o acolhimento que ali recebi da Prof^a Francisca me apresentando uma dinâmica de trabalho que eu não conhecia, compartilhando comigo e me deixando opinar e construir junto, foram sim base para que eu soubesse o caminho pelo qual desejaria trilhar e construir relações.

É comum professoras trabalharem sozinhas, se sobrecarregarem, mas pude experimentar com ela um trabalho compartilhado entre adultos e crianças e, como dizem alguns: depois que você prova algo que te dá prazer, você não quer mais largar!

Vir para a Educação Infantil, com um "preconceito" da gestão de que eu não saberia trabalhar sozinha, pois era "dependente" desta professora, foi desafiador; queria mostrar um bom trabalho, mas não desejava uma autoria exclusiva, precisaria de um par.

Te vi chegando, tímida, procurando ser solícita a tal ponto de se colocar como subalterna, ao mesmo tempo, com aquela riqueza dos que estão desejosos em aprender. Eu queria alguém que estivesse junto, que mergulhasse nas propostas comigo, que se sentisse à vontade para criar também e que percebesse a preciosidade de estarmos vivendo a infância daquelas crianças. E acho que conseguimos, formamos um time, dividimos responsabilidades e, como eu dizia: para as crianças éramos as professoras – ainda que o seu diploma não estivesse pronto!

Brincamos (e como!!!), pesquisamos, escutam, abraçamos e vivemos um trabalho de muita parceria com as famílias – que confiavam em nós sem fazer essa distinção de professora e estagiária. Você vinha com sua organização, planner, guardar cada coisa em seu lugar. E eu vinha com a escuta, com ideias que surgiam de uma fala das crianças que redirecionavam caminhos; mas tudo se encaixava, como numa orquestra, sons diferentes compondo uma linda melodia.

O que queremos destacar nesse encontro é a potência das relações, a abertura para que aquilo que nos chega seja visto como um presente, algo que nos modifica, oportunidade de permuta e crescimento. Há uma concepção de trabalho coletivo presente, de docência compartilhada, ainda que naquele momento as duas não tivessem a mesma formação/nomenclatura docente.

Dentro desta perspectiva, destacamos que não se trata de um processo em que perdemos nossa individualidade, mas que reconhecemos a diferença como formativa. A complementaridade faz parte das relações humanas, ou seja, “quando os sujeitos estão abertos ao diálogo e a um tipo de docência compartilhada, os diferentes pontos de vista sobre a condução do trabalho vão se manifestando para a produção de uma ação coletivizada e não fragmentada.” (Rodrigues, Silva e Varani, 2020, p. 739). Dentro

desta premissa, e enfatizando esses/as autores/as, nos tornamos co-autoras de um percurso construído com muita cumplicidade junto às famílias e crianças, respeitando-as. Não havia a necessidade de um ponto de chegada definido a priori, mas notamos um percurso percorrido passo a passo em relações bastante horizontalizadas. Sob outro ponto de vista...

Oi, Ceci.

Nossa Ceci, você lembra da loucura que foi 2007?

Eu lembro que minha ampliação de carga horária saiu no final de 2006 e me perguntaram se eu tinha interesse em mudar de horário. Aceitei, mas não estava nem um pouco empolgada... Para ser sincera, estava decidida a trocar de curso nessa época. A Pedagogia não fazia sentido para mim... Era muito estranho ter que dizer para as crianças o que elas tinham que fazer.... mas, agradecia ao universo porque eu precisava trabalhar e não queria voltar para Guaxupé. rs

Então... fui! Só me disseram que era com a Professora Cecilia e que eu abriria e receberia a turma porque você tinha que levar seus filhos para a creche antes de receber a turma.

Lembro que logo na primeira semana você deu uma atividade de pintura para as crianças. Duas loucuras: a primeira porque você deixou as crianças misturarem as tintas. Aquilo foi sensacional!!! A segunda foi que você me deu "bronca" porque eu fiquei arrumando a sala depois da atividade enquanto você acompanhava as crianças para o parque.

Engraçado... quando você foi me procurar lá na sala lembro que você chegou me falando: "Marcela, o que você está fazendo?"

Eu, mais do que depressa, disse que estava arrumando a sala.

E você falou para mim que iríamos arrumar juntas. E que eu era parte do grupo, não era arrumadora do grupo.

Aquilo me soou estranho, porque até então fazia parte dos meus atributos deixar tudo organizado e limpo para as crianças e a professora. Ao menos era o que eu pensava e fazia.

Hoje amiga, vejo que foi a partir daquela estranha semana que pude entender que há possibilidades múltiplas de ser professora. Uma forma ou outra não são regras, mas são escolhas.

Você, com esse seu tamanho pequeno, mas uma energia gigante (intensa e incisiva) que trabalhou para o acolhimento das crianças e da criança grande (eu!).

Tudo mudou depois!! Me sentia à vontade! Tão à vontade que às vezes eu me percebia ultrapassando o papel de estagiária para o de professora. Loucura!!! Porque no fundo eu sabia que tecnicamente, não era professora. Mas, nunca havia me sentido tão professora quanto me sentia naquele período.

E quando você assinava recados ou escrevia “Professoras Cecilia e Marcela”. Era incrível o sentimento de pertencimento ao grupo que borbulhava nos meus sentimentos.

Enfim... aprendizados simples e pequenininhos que fazem grandes mudanças.

A escolha de acolher um novo adulto, que passa a compor o trabalho e colocarmos-nos como co-responsáveis na trajetória das crianças, que passam a dividir um período de suas vidas conosco, nos leva a crer na importância formativa de passar esse “fio” (história) adiante.

As cartas acima tratam desse encontro entre as profissionais de uma instituição, que atuavam na pré-escola. Nesse sentido, havia uma expectativa da instituição com papéis definidos em contratos de trabalho regulamentados. Entretanto, a dinâmica na educação acontece por outras vias. A construção da nossa relação acolhedora/receptiva foi responsável por um processo de formação profissional naquela época. Nas cartas é possível identificar que nossos olhares partem de óticas diferentes, mas que culminam na vivência real de uma docência compartilhada.

A prática dessa forma de pensar as relações no âmbito escolar é discutida por alguns estudiosos das práticas pedagógicas que

ênfatisam o trabalho coletivo na formação de professores (Freire, 2021; Varani, 2005; Chaluh, 2010). Destacamos também a pesquisa da nossa colega Silvia Rodrigues, onde a autora pesquisa e escreve sobre ser professora de bebês.

Sua dissertação colabora com o conhecimento relativo às práticas da professora de berçário e valida o que acreditamos ser relevante na docência compartilhada, ao referir que:

A docência compartilhada e o trabalho coletivo proporcionam aprendizados diversos no campo da Educação, sustentam o movimento de resistência e de reexistência dos professores, já que o “fazer junto” pode tornar o caminho mais leve do que quando se faz sozinho. (Rodrigues, 2020, p. 164)

Ao longo dos anos, vivemos outras experiências em outros lugares e com pessoas diferentes. Entretanto, havia em nós uma formalização dessa prática de acolhimento que tocou outras pessoas na formação e nos fazeres pedagógicos. Nós nos pautamos em Tardif e Raymond (2000) ao pensarem sobre o tempo e os saberes e aprendizados docentes. Esses autores nos convidam a pensar na construção conjunta de práticas pedagógicas que nos formam e que formam outras pessoas. Defendemos e acreditamos como expresso por Tardif e Raymond (2000) que o professor é:

uma pessoa completa, com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. Ele é uma pessoa comprometida em e por sua própria história – pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história. (Tardif e Raymond, 2000, p. 235).

Nesse sentido, nós nos vemos olhando para nossa formação profissional e percebemos como fomos constituídas pelas experiências compartilhadas naquela época. Hoje, ao compartilhar a docência em uma sala de bebês e no atravessamento da escrita deste memorial/TCC, percebemos o acolhimento como premissa de uma prática pedagógica que forma professoras e pessoas. Como

forma de ilustrar e intensificar essa discussão, trazemos aqui alguns recortes de depoimentos de profissionais que atuaram conosco e que validam esta reflexão.

Após a experiência significativa de parceria no trabalho no ano de 2007, seguimos vivendo outras experiências na Educação. Cecília⁷ seguiu como professora na pré-escola até 2015 e depois foi atuar junto aos bebês, como professora e, posteriormente, na coordenação da Unidade do Berçário Integral. Marcela, de estagiária, passou a ser agente de educação na Prefeitura de Campinas. Nestes lugares, o “fio” formativo a partir das relações que nos compuseram seguiu emaranhando-se a outras pessoas. Tivemos alguns momentos importantes e formadores em que, novamente, o acolhimento mostrou-se uma ação pedagógica que toca o outro, ainda que sem a intencionalidade que nos marca o cotidiano.

Em 2010, eu, Marcela, conheci uma jovem garota que cursava Pedagogia na FE-UNICAMP e era agente de Educação Infantil na Prefeitura de Campinas, cheia de medos e, ao compartilharmos as angústias e alegrias do cotidiano nos tornamos amigas-irmãs. Trago aqui a defesa de Tardif e Raymond (2000) ao dizerem sobre a formação profissional estar imbricada com a formação humana. Nesse sentido, a relação profissional estabelecida com essa amiga-irmã, a Adriely, é vista como uma relação que se intensificou a partir de vivências compartilhadas dentro de uma sala de berçário.

Nós não éramos professoras oficialmente, mas exercemos uma docência compartilhada no sentido de trazer para aqueles 38 bebês momentos de diversão, exploração e carinho. Era uma loucura!!! Mas sabíamos da responsabilidade que nos rodeava. Trabalhávamos em três adultos no período da tarde, em um bairro periférico da cidade de Campinas.

⁷ Aqui faz-se necessário nos diferenciarmos nesta escrita feita a “quatro mãos”.

A Adriely relata⁸ sobre a importância deste acolhimento quando chega em um novo espaço de trabalho, em uma nova tarefa repleta de medos e inseguranças. Seu reconhecimento de que o que foi vivenciado segue dentro de nós e potencializa impactar outras vidas, é expresso na seguinte frase: “você fez e segue fazendo parte da minha formação, na minha constituição enquanto profe de educação infantil e enquanto pessoa [...]. Espero que eu dê conta de inspirar, acolher e caminhar junto daquelas que estão chegando! E que esse ciclo não se encerre”. (Mensagem escrita por Adriely).

Um momento que nos fortalece: os outros Outros

Nossos posicionamentos impactam a formação de todos os sujeitos que convivem conosco. As relações vividas no cotidiano escolar revelam e marcam a vida das crianças e dos adultos. Podem ser testemunho de práticas de acolhimento ou de anulação e desrespeito ao outro no direito de ser quem é. Reflexões que podem ser encontradas nas cartas acima e que denotam escolhas políticas e epistemológicas aprendidas e construídas ao longo das experiências enquanto professoras e estudantes.

Há uma complexa relação de convivência entre os adultos dentro da creche, seja na relação com as famílias ou com os outros profissionais de educação. Compreender o espaço da creche-escola como direito da criança e da família, onde estamos a compartilhar a vida desta criança, é entender a creche como um espaço diferente do familiar. Nele, haverá vivências únicas ao estar em coletividade e isso faz com que busquemos estabelecer um diálogo com as famílias a partir da escuta considerando os papéis de cada um no percurso de vida das crianças.

⁸ Foi solicitada uma carta para a Adriely sobre a importância do acolhimento em relação à formação e prática docente compartilhada ao longo desses anos. Há autorização para a publicação da carta.

Monção (2013) traz um importante apontamento quanto às expectativas, diferenças e necessidades de diálogo entre essas instâncias:

Compartilhar a educação da criança pequena entre famílias e educadores é tarefa complexa, que envolve valores e interesses muitas vezes divergentes, provocando tensões e conflitos revestidos de emoções e sentimentos ambivalentes sobre a criança, a família e o educador. [...] Para garantir os direitos e necessidades das crianças pequenas, a educação em instituições educacionais exige um permanente diálogo entre os adultos responsáveis por sua educação – famílias e educadores –, para definir objetivos comuns e partilhar experiências. A constituição de uma relação dialógica com as famílias, para além de favorecer a qualidade do trabalho desenvolvido no CEI, deve ser uma das finalidades da instituição. (Monção, 2013, p. 188).

As condições peculiares que são oferecidas pela creche universitária na UNICAMP garantem a proximidade física entre creche e local de trabalho ou estudo de, ao menos, um responsável pela criança, portanto a proximidade real com as famílias, favorece os diálogos, participação cotidiana e compartilhamento das vivências oferecidas ao longo do ano letivo. Esta particularidade permite viver uma nova abordagem entre escola e família, ainda que reconheçamos que esta não é a realidade fora deste espaço, onde instituição, local de trabalho e casa são distantes.

Te vi autora, potente, feliz, pensando inclusive na participação das crianças no desenho da minha camiseta!

Hoje, a partir do tempo e estudos, podemos ter a consciência da importância do trabalho coletivo e de que este ganha proporções que fundamentam pequenas atitudes no dia a dia. Varani (2005, p. 13) destaca: “como este influencia na formação de cada professor e de como o coletivo deixa vestígios/ecos em cada um”. Desta forma, “colegas/amigos, que me ensinaram a pensar o trabalho de sala de aula, me ensinaram a ver um lado mais humano de ser professor, a acreditar na confiança que (ainda) podemos depositar nas pessoas e no trabalho em grupo” (Varani, 2005, p. 22). Na carta de Marcela, mais uma vez, essa potência é explicitada:

Minha amiga... .. menina... Lembro muito do final daquele ano!!!!

Eu lembro da reunião que foi feita antes de você sair de licença. A coordenadora da época disse para os pais que eu já era quase professora porque estava no final do ano, que só faltava o TCC. E eu achei sensacional!! Sem noção, né? Sempre na espera de um título, sendo que já praticava uma docência (feliz) com você.

Aquilo foi uma experiência inusitada para uma estagiária, mas muito importante para mim, profissionalmente.

Eu vejo que eu ter a responsabilidade de conduzir uma turma foi tão gradativo, que no ano seguinte, quando consegui um trabalho de professora recreacionista em uma escola particular, eu me sentia muito à vontade. Claro que lá na escola eu fui questionada por fazer algumas coisas que não fazíamos juntas.

Lembro de a coordenadora da escola criticar a rotina que eu havia proposto para as tardes de recreação. Eu tinha feito quase que um “copia e cola” da nossa rotina, mas ela não gostou. Achei esquisito, porque eu achava sensacional... mas tive que mudar. E não é que mudei? Inventei um monte de outras coisas... tanta coisa... que no final do ano tínhamos uma nave espacial na sala, com roupa de astronauta e capacete. Foi bem legal!!

Hoje, eu percebo que, munida dessa minha cabeça doida, estava na verdade ouvindo as crianças porque, com você, foi assim que eu me construí como professora de criança. Às vezes fico na dúvida se me construí professora-brincante ou simplesmente acordei a minha criança para me divertir com as outras crianças. Ah... detalhe, a nave era grande... tão grande que até eu entrava dentro dela com as crianças. Rs. Era bem divertido. Nesse lugar eu não tive desafios em relação às famílias, pois era algo que eu tinha receio já que se tratava de um público bem específico.

Depois de 15 anos... a coisa está diferente em relação às famílias. Já tivemos mais um monte de aprendizados sobre isso, né? Sempre acontece algum desafio junto às famílias, mas esse ano foi bem intenso.

Foi muito difícil enfrentar aquela família... aquela... que não queria que a criança fosse mordida, picada por pernilongos ou que se ralasse ao brincar.

Olhando para o que foi... Estar com você e a Iraci⁹ me mostrou que não há problema em falar sobre os desagradados que nos tocam nas falas agressivas dos adultos. Importante é saber descrever, justificar as ocorrências e não ter receio de expressar, quando há falta de cordialidade e respeito com nosso trabalho. Mas, falar com justificativa do trabalho pedagógico de boa qualidade que tanto prezamos e cuidamos no nosso dia a dia.

Enfim, colocando na linha de reflexão que estamos fazendo, houve mais ganhos e aprendizados novamente, apesar das feridas deixadas pelas situações... Isso se deve principalmente por ter parceiras coerentes e comprometidas com a infância como você e a Ci.

Mas isto é para outro dia. Beijos, Ma.

No relato acima, são apontadas duas reflexões do trabalho pedagógico: a complexa e delicada conduta ao escolhermos construir um diálogo com as famílias e, neste caso, a importância de uma equipe de trabalho afinada e atenta para atravessar as dificuldades presentes com profissionalismo:

Má, eu te vi primeiramente desesperada com a situação da mordida, com os questionamentos do pai da criança, aceitando as ameaças. E, num momento seguinte, mais fortalecida da qualidade do trabalho e de que um episódio (que escapa ao nosso controle) não desabona o que construímos. Foi uma oportunidade para que todos os adultos buscassem ressignificar as relações e compreender o olhar do outro para a situação. Vi o quanto somos mais fortes juntas,

⁹ Iraci é nossa atual parceira-amiga de trabalho e juntas compomos a “Turma da Leveza”, assunto a ser detalhado um pouco mais à frente.

completando nossos pontos de vista, dividindo os nossos medos, acalmando-nos e traçando novas rotas para lidar com a questão.

Monção (2013) aponta em sua pesquisa os conflitos e tensões, bem como as possibilidades na relação família-creche. Nós escrevemos em nossas cartas sobre confiança, cordialidade e respeito, apesar dos desapontamentos. Na complexidade das relações, destacamos que há muito desenvolvimento humano e profissional. De um lado, a aproximação com as famílias constrói possibilidades e parcerias onde as crianças — protagonistas do trabalho educativo — ganham. De outro, quando estas relações falham, é necessário um cuidado para que o desconforto dos adultos não respingue nas crianças.

Outro ponto que aparece na carta da Marcela foi a professora que escuta as crianças. Usamos o termo “professoras brincantes”, por compreendermos esta ser uma das tarefas da professora da/na Educação Infantil. Compreendemos a responsabilidade do adulto na relação não apenas como “modelo”, mas como propulsor de novas experiências e, ao estar imerso nas vivências propostas, o vivido é impregnado de sentido, de gosto, de prazer... Passa a ser a experiência que realmente nos toca.

O que cabe ao/à professor/a senão fazer com que as crianças tomem gosto pelo processo de descobrir, se aventurar? Talvez seja como Marcela escreveu em sua carta: “acordei a minha criança para me divertir com as outras crianças” e assim sentimos a vida pulsar neles e em nós, conseguimos ouvi-las, fugir dos “previstos” e tornar os “imprevistos” verdadeiras experiências. (Búfalo, 2016).

Hoje, nos mais pequenininhos, vemos o quanto nos observam, imitam e se arriscam por verem em nós a alegria pela descoberta. Compartilhamos neste *link* um vídeo de uma brincadeira diária que fazemos com os bebês e nele podemos ver a alegria expressa por estarmos juntas, compartilhando dessa experiência e os gestos

sutis, o toque, o abraço. Percebemos o quanto somos modelo para essas crianças que nos observam atentamente.

Um fio que segue: formando e formando-nos

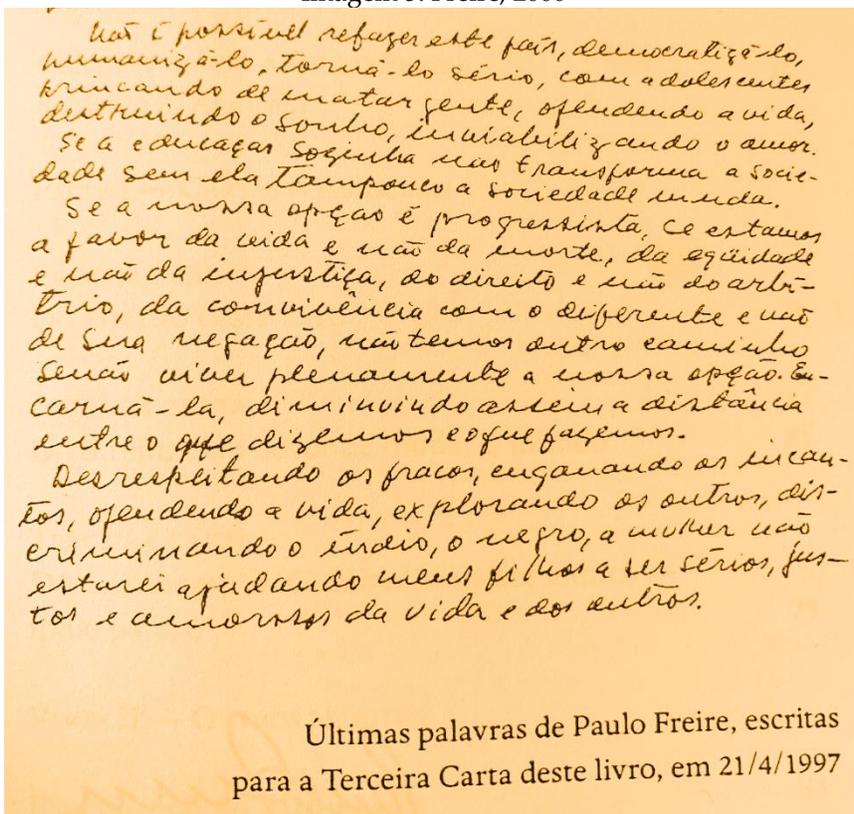
Estamos diante de um desafio inusitado e singular diante da finalização da escrita de um memorial/TCC em dupla. Para além da docência compartilhada diariamente, há aqui reflexões, estudos compartilhados; um fio puxa outro, de uma memória, inúmeros desdobramentos...

Neste ano de 2024, o trabalho coletivo tem sido mais leve, tanto que o nome da nossa turma é Turma da Leveza. Este nome surgiu pela feliz coincidência de, no 1º dia letivo, termos que escrever uma palavra do que desejávamos para o ano e, sem nos falarmos, as três professoras que compõem o grupo (Cecilia, Marcela e Iraci) escolhemos tal palavra.

Assim tem sido: um trabalho LEVE, construído no acolhimento de tudo o que carregamos conosco quando chegamos ao local de trabalho; acolhemos ideias, choros, dores físicas e emocionais; partilhamos de um enriquecimento que só aqueles que sabem ver o quanto a diversidade torna tudo mais lindo e colorido com a paciência de uma, a agitação de outra, a forma como outra deseja se colocar, o jeito de cantar, de contar histórias, as ideias borbulham...

Mas, na necessidade de alinhavar essas inquietações a partir das vivências, não poderíamos deixar de cerzir com o fio do grande mestre Paulo Freire.

Imagem 5: Freire, 2000



Freire é inspiração. Um educador que nos convoca à responsabilidade de nossas ações para a transformação, nisso acreditamos. Aí reside o motivo que nos faz educadoras, e ir a cada manhã preenchidas de esperança pelos encontros que a vida nos trará. Como também nos diz Gandhi que devemos ser a mudança que desejamos ver no mundo. Esse é o convite: puxem este fio, emaranham-se e levem-no a outras pessoas. Creia que a tua experiência impacta o outro. Somos formadores/as e ao formarmos também nos formamos num ato contínuo de educar/educar-se. Responsabilize-se por suas ações, pelo impacto a todos/as/es que sequer podemos mensurar e podemos promover micro transformações à sua volta.

Referência

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2002, n.19, pp. 20-28.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; VIEIRA, Juliana. **Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica e a escrita de cartas como modo de dizer-ser**. *Crítica Educativa (Sorocaba/SP)*, v. 6, 2020, p. 01-17.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BUFALO, Joseane Maria Patrice. O imprevisto previsto. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 119-131, 2016.

CHALUH, Laura N. Do trabalho coletivo na escola: encontros na diferença. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 207-223, maio/ago. 2010.

FREIRE, Ana M. A. (org), FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Paz e Terra, 2021.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Memorial de formação - registro de um percurso**. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais14.pdf.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.31, n.01, p. 17-44, Janeiro-Março, 2015.

MONÇÃO, Maria A. Guedes. **Gestão Democrática na educação infantil**: o compartilhamento da educação da criança pequena. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PARRA DA SILVA, Cecília A. R. **VOLTANDO AO REINO**: revisitando os territórios da infância para a reinvenção da professora de crianças bem pequenininhas. Campinas, SP: [s.n.], 2017.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Angela. **Memorial de formação** - quando as memórias narram a história de formação. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoirais13.pdf.

RODRIGUES, Silvia Maria Gasparini. **Narrativas de uma professora de bebês**: a prática pedagógica em foco. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar). Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação. Campinas, 2020.

RODRIGUES, S.M.G; SILVA, N.F.; VARANI, A. **Docência compartilhada na educação infantil**: construindo contrapontos no diálogo com a narrativa de uma experiência. Zero-a-Seis, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, v.22, n.42, p 726-749, jul./dez. 2020.

SANTOS, Yuri A. B; TORGA, Vânia L. M. **Autobiografia e (res)significação**. Bakhtiniana, São Paulo, 15 (2): 119-144, abr./jun. 2020.

SOARES, Magda. **Meta-memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, 2000

VARANI, Adriana. **Da constituição do trabalho docente coletivo :** reexistência docente na descontinuidade das políticas educacionais. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Tecendo fios da memória: a docência compartilhada no trabalho com bebês

Silvia Maria Gasparini Rodrigues¹

Divisão de Educação Infantil e Complementar- DEDIC/ Unicamp

Vovó faz salgados e doces deliciosos, conta histórias maravilhosas e faz lindas peças com sua máquina de costura. Um dia, costurando retalhos e memórias para fazer uma colcha, ela ensina Felipe, seu curioso neto, o significado da palavra saudade (Resumo do livro: *A colcha de retalhos*).

Sobre os primeiros retalhos: as trajetórias de formação e profissional

O livro “A colcha de retalhos” (Silva; Ribeiri, 2010) me faz um convite a pensar na minha identidade docente, a detalhar cada parte de um todo que me constitui pessoa e professora; posso dizer que minha colcha de retalhos é também feita de muitas memórias e lembranças e foi construída com a ajuda de muitas pessoas. Deste modo, minha colcha foi costurada com fios que unem minha história de vida, minha formação e as experiências como professora.

A linha que começa a tecer este memorial de formação perpassa pela reflexão da potencialidade da escrita das professoras e como suas experiências, memórias e narrativas são importantes no processo de refletir sobre a própria prática pedagógica. Ao pesquisarem sobre a construção do memorial de formação Prado e Soligo (2007), apontam que a valorização da escrita dos professores

¹ Este trabalho foi orientado pela Professora Doutora Adriana Varani que atuou no contexto do Curso “Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância”, ministrando disciplinas e realizando orientações.

tem ganhado lugar; e destacam também que a publicação de textos é um ótimo recurso para dar visibilidade ao trabalho do magistério.

Neste sentido, uma das ideias deste tipo de texto é “alinhar” narrativas, memórias e experiências que me constituem como professora de bebês ao longo de quinze anos, exercendo o magistério. Faz-se importante contextualizar, eu diria falar sobre o que considero o primeiro retalho desta colcha, a minha trajetória de formação que, por sua vez se inicia em 2002, quando ingressei no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)², na minha cidade natal, Tupi Paulista/SP.

Ser professora sempre esteve em minhas perspectivas, desde criança. Em minhas memórias estão presentes as brincadeiras de “escolinha” onde dava aulas para minha irmã e primos mais novos, ensinava a eles as primeiras letras e um pouco daquilo que eu tinha conhecimento. O ingresso no CEFAM foi um sonho na adolescência, pois na minha cidade, era visto como um lugar de boa reputação e oportunidade de preparo para o primeiro trabalho. Poder fazer parte desta história se revela hoje de forma saudosa, revisitar este lugar ocupado me faz pensar que o início da minha formação no magistério foi valioso e oportuno.

Após a conclusão do magistério em nível médio, que ocorreu já morando na cidade de Campinas, aguardei por um ano até conseguir adentrar na universidade e digo sempre que a Pedagogia veio ao meu encontro, pois na ocasião o curso não foi minha primeira opção, já que não pensava em trabalhar com Educação Infantil. Iniciei meus estudos na Universidade São Francisco, em Campinas, no ano 2006, através do Programa Universidade para

² O projeto CEFAM foi uma proposta de formação docente que tinha suas próprias características e legislação específica, com a intenção de proporcionar uma formação pedagógico-didática. Com o objetivo, dentre outros, de ser polo disseminador de conhecimento, embasado numa ideia de educação inicial e continuada. A legislação específica que criou os CEFAM’S no Estado de São Paulo foi o decreto nº 28.089/88 (Gaspar, 2004 *apud* Alves e Siquelli, 2016, p. 07).

Todos (ProUni)³, que na época me oportunizou estudar com bolsa integral. Já cursando o último ano da faculdade (2009) e trabalhando em outra área, fui convocada via concurso público para o cargo de Agente de Educação Infantil na rede municipal de Campinas, um concurso que havia prestado no ano anterior.

Seguindo com a metáfora, o segundo retalho a ser resgatado: a imersão na creche. Foi a partir desta vivência, nenhum pouco confortável, que passei a entender melhor como se constitui este universo complexo da Educação, pois somente com as aulas da graduação não era possível compreender tantas singularidades que permeavam aquele espaço.

A chegada à instituição de Educação Infantil foi, sem dúvida, um ponto muito marcante da minha trajetória de vida como professora. A inexperiência, naquela ocasião, gerou angústias, dúvidas e inseguranças. Penso que só foi possível me estabelecer como profissional da Educação, quando me amparei em pessoas ao meu redor, que tinham o conhecimento que eu não tinha e se dispuseram a me ensinar.

Neste momento do memorial de formação, lembro da potência dos saberes da experiência e dos sujeitos da experiência (Bondía, 2002) e se por um lado aprendia com sujeitos da experiência, por outro constituía o meu próprio sujeito de experiência, pois, ela é “aquilo que “nos passa”, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação” (Bondía, 2002, p. 25 - 26).

Ao ingressar na creche e passar a reconhecer ainda mais a complexidade que é o trabalho com essa faixa etária, fui buscando formação continuada para entender melhor aquele contexto, ainda enquanto atuava na Rede Municipal de Campinas ingressei em um

³ O ProUni foi uma política pública, instituída sob a Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (Brasil, 2005), destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e parciais de 50% (cinquenta por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

curso de especialização em Educação Infantil, pois sentia as lacunas deixadas pela graduação e a formação no CEFAM ao abordar temáticas com a faixa etária específica da creche.

É importante destacar que essas lacunas na formação de professores é histórica e vem em construção desde a implementação da Constituição Federal Brasileira/ 1988 que previu o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade, pois, ao pensarem na formação dos professores de creche, Rosemberg, Campos e Viana (1992) já destacavam que esses profissionais não tiveram formação especializada em educação infantil e quando aconteceu foi voltada à educação pré-escolar o que ignorava o trabalho educativo a ser realizado com bebês e crianças de um a dois anos.

Desta forma, é imprescindível pensarmos na formação tanto inicial quanto continuada, pois apesar de termos tido diversos avanços nesta perspectiva no que tange às políticas públicas, trata-se de um caminho que demanda muita luta e o discernimento de que formação é essencial no trabalho do(a) professor(a). Com esta afirmativa vamos ao encontro das palavras de Freire (1996, p. 18) que, ao propor a formação permanente dos professores, ressaltou que neste percurso, “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. E pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Seguindo pelo fio da minha história, em 2014, assumi o cargo onde me encontro até o momento, Profissional da Educação Básica, na Divisão de Educação Infantil e Complementar da Unicamp (DEdIC). Assim, posso dizer que a minha trajetória profissional é tecida basicamente no campo de atuação com a faixa de idade de 0 a 3 anos e apesar de não ter tido a oportunidade de trabalhar com outras faixas etárias, me identifico e me considero feliz, trabalhando com as crianças bem pequenas; só na DEdIC completei dez anos de trabalho com idade de berçário (0-2 anos).

Ainda na perspectiva da formação continuada, em 2018, ingressei no Mestrado Profissional em Educação Escolar na Faculdade de Educação - UNICAMP, esse período deu-se como um

processo intenso de desconstrução e reflexão sobre a minha identidade docente, uma vez que tive a oportunidade de refletir sobre a minha própria prática dentro deste trajeto em me tornar e me constituir professora de bebês. Na dissertação, abarqueei algumas especificidades que fazem parte do trabalho com bebês, entre elas a docência compartilhada na Educação Infantil, o tempo e espaço da rotina na creche, a formação das professoras de bebês e um olhar para as famílias dos bebês.

Logo após defender o Mestrado, em fevereiro de 2020, vivenciamos a pandemia. Junto de um momento tão desafiador no aspecto profissional, minha “colcha de vida” foi bordada por um significativo acontecimento: a maternidade. Um período intenso que me modificou em diversos aspectos. Arrisco a dizer que o melhor atributo que a maternidade poderia me dar é a empatia, justamente por agora poder pisar no próprio terreno da minha profissão.

O retorno presencial ao trabalho, e agora como mãe, deu-se em setembro de 2022; a retomada cheia de protocolos foi bastante desafiadora, mas também trouxe muitos aprendizados e o melhor de tudo, me ampliou a concepção de que educação se faz, principalmente, de corpo presente. Já em 2023, tive a oportunidade de realizar a formação em serviço e iniciei a especialização “Educação Infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância”; a escolha em fazer o curso deu-se pela necessidade que senti em retomar os estudos pós pandemia e maternidade e foi oportuno no momento vivido.

Assim, ao cursar as disciplinas, acabei relembro assuntos que já tinha conhecimento e outros novos, que considero essenciais na construção de uma educação que atue na garantia dos direitos fundamentais das crianças. Ao pensar no trabalho de conclusão de curso, voltei à dissertação do mestrado e me senti motivada a aprofundar a especificidade da docência compartilhada, na perspectiva do trabalho coletivo, que, ao meu ver, é um aspecto complexo e singular da educação infantil e merece ser discutido e aprofundado.

Nesta perspectiva, a escrita do presente memorial de formação tem por objetivo refletir sobre as possibilidades e desafios da docência compartilhada no Centro de Convivência Infantil CECI berçário integral da DEdIC, a partir da narrativa da minha trajetória docente como professora e pesquisadora. Portanto, trata-se de uma pesquisa de abordagem narrativa que se dá a partir das experiências do vivido (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015) na docência em creches.

De antemão já posso afirmar, como sujeito da experiência (Bondía, 2002), que a docência compartilhada diariamente é um desafio, pois envolve muitas tensões, sentimentos, angústias, alegrias e acima de tudo muito aprendizado, mas este é um novo retalho da minha colcha, que faço questão de pontuar de forma mais detalhada.

Costurando alguns retalhos: a experiência profissional com a docência compartilhada

Conforme já explicitado, a minha trajetória profissional é dividida em dois momentos, o primeiro com a minha chegada à creche em 2009, no primeiro trabalho, quando fui Agente de Educação Infantil na Rede Municipal de Campinas e o segundo quando assumi em 2014 o cargo de professora na Divisão de Educação Infantil e Complementar da Unicamp (DEdIC), ambas as experiências me fazem retomar memórias no campo da docência compartilhada, pois nos dois momentos, quando cheguei naqueles espaços desconhecidos já havia pessoas me esperando, e com uma delas eu fazia dupla para assumir determinado grupo de crianças. Para iniciar a reflexão, como definir docência compartilhada?

A primeira ideia de docência compartilhada surgiu através do termo *bidocência*, que foi uma proposta de ter mais de um professor em sala de aula com o objetivo de integrar alunos com necessidades educacionais especiais, na escola *Flamming*, em Berlim/Alemanha. Entre outros, o “sistema da bidocência”, foi um princípio pedagógico criado para tornar possível a orientação

individual das crianças, enxergando a possibilidade de dois professores compartilharem as experiências cotidianas visando o aperfeiçoamento profissional (Beyer, 2005).

Sinto importante alinhar no texto que a referência acima é pautada na leitura da escola convencional, em uma organização da instituição escolar de cultura europeia que por sua vez deixou suas marcas em nossa maneira de pensar educação, haja vista que a complexidade da instituição foi individualizando a educação das pessoas, e com isto, dando centralidade à figura de um professor. Porém, com o aumento do atendimento e com os conhecimentos necessários para a educação pública foi-se percebendo que havia a necessidade de ter mais de um profissional, especialmente com a criança pequena.

E se pensarmos ainda que os processos educativos não institucionais são coletivizados, entenderemos que somos seres de relações, pois os processos formativos passam pela família, por exemplo, uma instância coletiva. Direcionando essa concepção para a instituição de Educação Infantil imediatamente lembro do provérbio de origem africana: “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”. Assim, a educação das crianças pequenas perpassa a dimensão da docência compartilhada que não engloba somente profissionais “professores”, mas uma comunidade plural.

Seguindo pelos referenciais teóricos encontro a pesquisa de Hochnadel e Conte (2019, p. 84) que afirmam “a docência compartilhada surge como uma possibilidade de ser afetado, de tomar parte e participar com o outro profissional de uma formação conjunta que confere uma qualidade de docente ao ato de educar”.

Sendo assim, posso dizer que trabalhar em docência compartilhada não é simples, do ponto de vista legal, na Educação Infantil, onde existe uma relação número de crianças por adulto; não se trata de uma escolha, mas se pensarmos no movimento de trocas, onde se abre mão de uma prática individual para criar uma prática coletiva com a potência de ampliar o conhecimento e os saberes pedagógicos de uma dupla ou grupo poderei dizer que

sim, trata-se de uma escolha pautada no diálogo, uma escolha onde o sujeito se coloca disponível em se deixar surpreender pelo encontro e confronto com o outro.

Para pensar neste processo de diálogo nas relações da docência compartilhada trago as contribuições de Bakhtin (Amorim, 2003, p. 378) que aborda a ideia de que “o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos”, pois para o autor é no ato de compreender que se desenvolve o resultado da mudança coletiva e do enriquecimento.

Além disso, Bakhtin convida a pensar no conceito que chamou de “exotopia”, que “significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior” (Amorim, 2003, p. 14). De acordo com a autora isso significa que nas relações, o olhar que tenho do outro não condiz com o olhar que ele tem de si mesmo, logo esse olhar exterior permite que se veja do sujeito, algo que ele próprio nunca pode ver; colocando-se nessa condição o indivíduo dá aquilo que somente de sua posição e com seus valores é possível enxergar (Amorim, 2003).

O que Bakhtin faz refletir é na possibilidade da nossa reconstrução pelo olhar do outro e na relação com suas histórias profissionais e de vida, e se a docência compartilhada se faz na relação e diálogo com o outro, é possível reconhecer a existência desse Outro em nossa formação docente.

Continuando pela trama do referencial teórico, Santos (2021, p. 07), ao pesquisar sobre professores e bebês e a forma como se relacionam, traz sua reflexão acerca da docência compartilhada, para a autora “o professor pode se inspirar na sua história de vida para exercer a docência, mas ele não pode ser professor de si mesmo”. Neste sentido, o ato pedagógico compartilhado ensina e faz com que o outro ressignifique sua prática, assim, é possível compreender, a partir dos referenciais teóricos abordados, que a docência compartilhada pode ser uma prática que viabiliza as aprendizagens coletivas, se pensarmos que as experiências com repercussões positivas podem ser ampliadas a toda a instituição educativa.

Continuando a costurar os fios da memória junto à trajetória profissional no âmbito da docência compartilhada, dou sequência à narrativa sobre as experiências do vivido (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015), a partir do ano de 2014, já no cargo de professora, o qual ocupo até o momento.

O trabalho novo por si só trouxe expectativas e inseguranças, pois foi minha primeira oportunidade em atuar como professora, já graduada em Pedagogia, que foi a exigência do concurso prestado. No entanto, fazer parceria com uma pessoa desconhecida gerou outros sentimentos e emoções; recordo que sentia medo de ser julgada por não saber como era o trabalho e de não dar conta da rotina em si. Outro aspecto que na época gerou ansiedade foi pensar na atuação no berçário, pois quando assumi o cargo não tive escolha em relação à turma, apenas fui informada que a vaga disponível era para atuar no CECI Berçário Integral.

Apesar de chegar à creche possuindo um pouco de experiência no trabalho com crianças pequenas, tive certeza de que muitos desafios surgiriam, pois estava ocupando um cargo de professora; desta forma presumia que as responsabilidades seriam diferentes do cargo de Agente de Educação Infantil; me recordo que o dia de assumir a turma chegou, gosto de pensar neste momento de chegada ao espaço desconhecido, porque no meu caso tenho excelentes recordações, fui muito bem acolhida pela equipe do espaço. Lembro que minha chegada era muito esperada, porque já fazia um tempo significativo que não havia concurso e desta forma havia turmas de bebês sem a quantidade de professoras necessárias. Além de mim, chegaram outras professoras novas no berçário.

Neste ponto é importante fazer algumas considerações sobre a organização do trabalho pedagógico na DEdIC. A formação das turmas de berçário tinha a seguinte configuração quando cheguei em 2014: cinco crianças por adulto, logo as turmas de bebês eram compostas por um total de dez bebês mais duas professoras de nível superior. Também contávamos com a ajuda de estagiários, que eram contratados via processo seletivo e atuavam por um

período de seis horas por dia, mas não eram todas as turmas que, via de regra, tinham estagiários presentes.

Sobre a atuação dos estagiários na DEdIC, no exercício da docência compartilhada Rodrigues, Silva e Varani (2020) trouxeram importantes elementos de reflexão ao narrarem as experiências tecidas entre professora e estagiário no contexto de berçário na creche universitária. A pesquisa faz uma importante contribuição neste campo ao destacar que as relações dialéticas são capazes de gerar significativas transformações nos sujeitos envolvidos.

Não há até hoje na DEdIC profissionais como auxiliares de sala ou monitores, sendo assim, é pertinente dizer que a docência compartilhada acontece, em sua maioria, com uma ou mais professoras por grupo. Posso afirmar que se trata de uma escolha política privilegiada, se pensarmos que os profissionais envolvidos no trabalho educativo estão em mesmo nível de formação, principalmente quando falamos da docência com bebês. Além disso, faz valer a garantia de direitos das crianças pequenas em receber atendimento com profissionais formados em nível superior conforme previsto na legislação, pois,

ter um professor com nível superior, conforme prevê a legislação educacional brasileira atual (Brasil, 1996), como o profissional responsável pelo trabalho pedagógico com os bebês é um avanço importante para a configuração e afirmação da Educação Infantil como campo de atuação profissional e um relevante passo para a atualização de paradigmas — médico-higienista, espontaneísta e escolarizante — que sustentaram, durante muito tempo, a ação de guarda e de cuidado de bebês em espaços doméstico-institucionais. (Oliveira, 2005 *apud* Santos, 2021, p. 02).

Assim, ao adentrar a creche universitária pela primeira vez, fui apresentada a minha colega de trabalho de compartilhamento de responsabilidades de uma turma composta por dez bebês com aproximadamente dez meses de idade. Ali cheguei na condição de aprendiz, foi algo que mencionei à equipe, pois realmente estava aberta a entender o funcionamento de uma creche dentro da

universidade, que também era uma condição diferente da realidade que estava vindo. Novamente fui muito bem recebida por essa parceira, uma professora que tinha bastante tempo de DEdIC e que já havia atuado há alguns anos no berçário.

Sobre o bom acolhimento na instituição de educação infantil, Staccioli (2013) afirma que, quando a equipe realiza o acolhimento como um método de trabalho, criam-se possibilidades para que as professoras/ gestoras possam se acolher umas às outras e a si mesmas em situações pertinentes. Apesar da DEdIC não possuir um plano inicial de acolhimento consolidado em forma de documento pedagógico norteador, percebi, desde a minha chegada, em 2014, que o mesmo acontecia, e acontece até o momento, de maneira intencional e planejada.

Em relação à comunidade atendida, existe um tempo/momento antes do início do ano letivo dedicado à organização das reuniões de acolhimento das famílias e de seus bebês, que ocorre no berçário tanto de maneira coletiva quanto individualizada. Também estruturamos a entrada das crianças nas turmas de forma gradativa para ofertar um atendimento com maior qualidade pensando nos bebês, que em sua maioria, chegam na instituição de educação infantil pela primeira vez. Já no que diz respeito ao acolhimento de equipe, sempre que uma professora nova chega ao espaço do berçário, há diálogo com a coordenação pedagógica no sentido de contextualizar sobre a forma como ocorre o atendimento e para que esta profissional se integre ao novo espaço e equipe.

No entanto, ter um plano de acolhimento validado e construído coletivamente, que seja norteador de todas as unidades da DEdIC ainda é um desejo que tem sido levado e debatido constantemente em nossas reuniões pedagógicas coletivas.

Retomando as memórias de chegada à creche, recordo que com o passar do tempo fui estabelecendo relações profissionais e com isso o processo de trabalho também foi ficando mais leve. O vínculo com as famílias e bebês foi tomando forma e a possibilidade de ter alguém ao meu lado com mais experiência me trazia certo

conforto. Porém, compartilhar a prática pedagógica não foi de todo modo tranquilo, como não tem sido nos dez anos que sigo fazendo parte desta instituição.

Então, me proponho a refletir a partir de agora: é possível aprender nas diferenças? O que os conflitos e tensões diárias da docência compartilhada ajudam na ressignificação da prática? Esse é um novo bordado a ser construído nesta minha colcha de retalhos.

Pontos diferentes que costuram uma mesma colcha: aprendendo nas diferenças da docência compartilhada

Do meu trajeto profissional até aqui tive diversas parcerias no trabalho com os bebês. Conforme já mencionado anteriormente, no meu primeiro ano fui designada a uma vaga no berçário sem possibilidade de escolha, inclusive sem poder escolher a dupla de trabalho. Nos anos que seguiram as parcerias foram estabelecidas pela gestão.

Ocorria um movimento denominado sondagem, onde as coordenadoras de unidade perguntavam a cada professora com quem elas gostariam de trabalhar no ano seguinte. No entanto, havia algumas questões nesta forma de organização de parcerias que geravam conflitos, entre eles é que nem todas as sondagens e desejos eram atendidos e era bem difícil mudar de unidade ou de faixa etária caso fosse o desejo de alguma professora que estivesse no berçário.

Desse modo, diversos questionamentos foram levantados sobre esta maneira de se pensar a organização dos pares, uma vez que nem sempre as parcerias eram satisfatórias, gerando vários atritos entre as profissionais e o fato de nunca ocorrer a possibilidade de troca de unidades. Esses questionamentos eram levados primeiramente nas reuniões pedagógicas coletivas semanais e posteriormente para as reuniões de equipe de gestão.

Diante disso, houve a criação de um grupo de trabalho no ano de 2017 onde se começou a pensar coletivamente em criar uma resolução de atribuição, que levasse em conta alguns critérios

levantados, e posteriormente discutidos pelo coletivo de professoras junto às gestoras. No primeiro momento de escrita dessa resolução foi possível pensar em diversos critérios, tais como, assiduidade, formação, mais tempo de trabalho na DEDIC e organização da classificação de acordo com as datas do concurso público prestado. No entanto, por divergência de opiniões, sem que se pudesse chegar num consenso que fosse considerado justo para todas, o grupo de trabalho conseguiu estipular um único critério para a criação da lista de classificação, que é o tempo de atuação na DEDIC.

Assim sendo, mediante o Ofício Circular nº 004/2017, sob protocolo 1880/2017, criou-se um processo de escolha de turmas para o ano seguinte, 2018. Esta resolução de atribuição passou a vigorar naquele ano, no entanto, até o presente ano (2024) não conseguimos avançar mais nas discussões e critérios de escolha de turmas, não que não seja nosso desejo, mas porque é um certame que envolve diversas questões jurídicas, devido à especificidade de cada concurso de professoras, realizado ao longo da existência das creches na universidade.

Apesar de não ser a resolução de atribuição ideal, foi por intermédio deste primeiro passo que pudemos pensar na possibilidade de estabelecer parcerias, digamos assim, mais amistosas. Resgato esse momento da história da instituição para pensar sobre um dos primeiros desafios que eu e outras colegas encontramos ao vivenciar a docência compartilhada, que é a diferença na concepção pedagógica. Traversini (2012, p. 295), ao estudar sobre os processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo do ensino fundamental revela que “a ação de compartilhar traz tensões para ambos os docentes, pois é a exposição mais detalhada de suas crenças pedagógicas, é o embate entre a proposta planejada para o aluno e a concretização da mesma a ‘dois’.”

De fato, pensar nas diferentes crenças pedagógicas se faz pertinente neste campo, ainda mais adentrando um espaço novo, isso se torna extremamente complexo, como dizer ao outro, que a princípio sabe mais sobre aquele lugar, que não concorda com a sua maneira de trabalho? Afinal sua forma de atuar está constituída de

tantos outros aspectos, como formação, história de vida, determinado tempo trabalhando com uma mesma faixa etária.

Nas especificidades do trabalho com bebês isso se mostrou muito latente; ao chegar na DEdIC, apesar de nunca ter trabalhado com esta faixa etária também trouxe minhas concepções; então, em algumas situações era pertinente indagar e questionar o porquê daquele processo ser de tal forma e não do outro que eu acreditava ser. Exemplo de situação como essa, era ofertar biscoito “maizena” aos bebês tão pequenos. Como profissional da educação de bebês eu queria me negar a realizar tal atitude, visto que a oferta de açúcar e alimentos ultraprocessados ia na contramão das recomendações da Sociedade Brasileira de Pediatria e do Ministério da Saúde, mas como me recusar sendo tão nova no espaço?

Não me sentindo à vontade ainda, optei por levantar questionamentos sobre as práticas que não condiziam com meu projeto de trabalho, até que se tornasse possível discutir isso nas reuniões pedagógicas semanais do Berçário junto ao grupo maior de professoras e especificamente sobre esta questão também com as nutricionistas. Assim, compreendo que para vivenciar a docência compartilhada de forma positiva é preciso que estejamos abertas à diversidade de opiniões e dispostas a pensar em novas estratégias para executar o trabalho, até que alguns processos de trabalho se tornem práticas coletivas.

A partir de 2018, quando pudemos realizar a atribuição com base na resolução criada pelo coletivo, passamos a fazer tentativas de parcerias de trabalho, ou seja, as professoras de modo geral passaram naquele momento a compor duplas de trabalho onde algumas condições foram levadas em conta; por exemplo, as professoras do concurso mais recente passaram a formar pares, o que nos leva a crer que tinham maior afinidade entre si e também porque a própria lista classificatória contribuía para isso, já que estávamos todas no final dela. Foi o que aconteceu comigo, tive a oportunidade de trabalhar em anos anteriores com uma colega, do mesmo concurso, onde o trabalho fluiu de forma significativa por

estabelecermos uma com a outra abertura a negociações quando não tínhamos a mesma opinião.

Fruto deste trabalho colaborativo foram os projetos desenvolvidos ao longo dos anos nas turmas em que atuamos juntas; projetos onde a centralidade do trabalho foram os bebês e suas famílias. Além disso, me envolvi também em três projetos do coletivo maior de professoras do berçário; o projeto onde pudemos fazer o jardim sensorial no parque (2015), o projeto onde conseguimos recursos para montar a “bebeteca” (2017) e o mais recente, que ainda está em andamento, conseguimos recursos financeiros para a melhoria de diversos espaços do berçário, tais como o parque e a própria biblioteca.

Apesar das parcerias, a partir daquele ano, poderem ser estabelecidas por afinidades, amizades e afins, isso não significou que após aquele período os conflitos e diferenças acabaram; acredito que foi uma forma de viabilizar um trabalho mais leve, a partir do momento que passou a existir um grupo de professoras com a possibilidade de escolha, não só da parceria, mas, sobretudo da unidade de trabalho; havia presente também um sentimento de conquista em viabilizar uma escolha de turmas que foi discutida no coletivo maior de professoras.

As diferentes concepções de trabalho permaneceram nos grupos de professoras nos anos que seguiram, até porque nossas constituições como professoras são únicas, mas quando pude concretizar a escolha de uma dupla, percebi que a prática pedagógica deu-se de maneira mais tranquila, principalmente no que diz respeito ao próprio trabalho com as crianças; foi possível notar que a qualidade do trabalho desenvolvido reverberava nas crianças e suas famílias.

Neste ponto, trazendo a experiência como apoio, penso que a docência compartilhada de qualidade só se faz possível na diferença, quando é baseada em dois pilares: o diálogo e o respeito. O respeito de imediato faz valer a opinião diferente e o diálogo é a base para que as práticas sejam compartilhadas e ressignificadas coletivamente.

Em seus estudos, Chalu (2010) me ajuda a compreender um pouco deste processo, quando pesquisou sobre a construção de um trabalho coletivo a partir dos diferentes pontos de vista das professoras que pertenciam à mesma escola. Foi através do diálogo e do encontro possível no espaço-tempo da formação que, a partir de diferentes opiniões, essas professoras decidiram escolher um caminho em comum a seguir e promover ações de forma conjunta. E o mais importante disso, puderam em suas diferenças reconhecer que o foco sempre seria e teria que ser as crianças.

E aqui trago outro ponto importante, a necessidade de espaços coletivos de diálogo que acolham os desafios e tensões da docência compartilhada e também que a gestão seja interlocutora desses modos outros de fazer e pensar. Ao longo da minha trajetória profissional na instituição vejo que evoluímos na conquista desses espaços, como a criação do Conselho Escolar, que só aconteceu efetivamente no ano de 2017, as reuniões pedagógicas coletivas que ocorrem com maior periodicidade (semanal) e que antes não aconteciam nas unidades; mas ainda é preciso avançar no sentido desses espaços serem voltados principalmente às formações e reflexões da prática pedagógica.

Outro aspecto que considero um desafio enfrentado no compartilhar da docência e que observei ao longo dos anos trabalhando na DEdIC diz respeito à formação de cada professora presente nas unidades, e acredito que este seja o fator pelo qual se consolida as tão variadas concepções pedagógicas. É aceitável pensar que cada sujeito assumirá e vivenciará a formação de uma maneira; algumas professoras, há mais tempo na instituição, iniciaram suas trajetórias sendo recreacionistas e ao longo do percurso se graduaram, outras já iniciaram o trabalho em cargos de nível superior, pois muito deste processo de formação faz articulação com suas histórias de vida e com as políticas públicas de educação que regem nosso país.

Utilizando das histórias e memórias de colegas professoras, ao pesquisar em uma das creches universitárias que compõem a DEdIC, Oliveira (2014) me ajuda a pensar e a respeitar esse percurso

de formação dessas profissionais que integraram as unidades em seus primeiros momentos de funcionamento, mas também nos permite problematizar as consequências dessa trajetória: será que os cursos de Pedagogia, em nível superior, preparam de fato para a atuação com crianças de 0 a 3 anos? Durante o exercício da docência compartilhada no berçário ouvi muitas frases de senso comum com o objetivo de justificar alguma prática que foi questionada na relação com as crianças: “Ah, na minha época fazia assim e dava certo!”, “Eu vou te ensinar a fazer do jeito certo!”, “Eu sempre fiz assim e ninguém nunca falou nada!”.

Chego à ideia de que a formação inicial não dá conta de suprir tantas mudanças sociais e políticas no que tange à educação; coincidentemente a pesquisa de Oliveira (2014), concretizada no mesmo ano em que cheguei na Universidade, já sinalizava que as memórias das professoras apontavam para a necessidade de formação continuada como uma possibilidade de repensar práticas antigas e de ressignificar a atuação com uma faixa etária com tantas especificidades.

Logo, depois de dez anos, infelizmente ainda é possível observar práticas questionáveis e que não garantem os direitos fundamentais das crianças, no entanto, enxergamos que de alguns anos para cá a formação em contexto foi pensada e oferecida às professoras, o que demonstra um compromisso político de algumas gestões que passaram por nosso caminho. Se de um lado a oportunidade está posta, não podemos esquecer que ainda há resistência por parte de algumas professoras em retomar os estudos e essa situação é elucidada principalmente neste ponto costurado até aqui: o desafio de compartilhar a docência com alguém que não deseja e/ou não quer refletir sobre ela.

O retalho que decidi costurar: o trabalho coletivo como possibilidade da docência compartilhada

Um retalho da colcha que decidi costurar ao longo da trajetória profissional na DEdIC diz respeito ao trabalho coletivo,

enxergando-o como uma potente possibilidade que surge da docência compartilhada. Resgatando as memórias de quando cheguei na instituição posso dizer que foi através do trabalho coletivo que obtive muitos aprendizados sobre a prática pedagógica com os bebês, além de dizer que as diversas conquistas (recesso escolar, cumprimento de um terço de planejamento, criação de uma normativa de atribuição de turmas) são fruto de manifestações coletivas.

Um ponto relevante para tecer desta colcha é pensar na organização do trabalho pedagógico no berçário, que acontece no mínimo em uma dupla de professoras; além disso, a estrutura predial do berçário⁴ permite que as professoras tenham interação diária com pelo menos mais uma dupla de professoras na rotina com as crianças, isso porque o prédio é constituído por quatro módulos, como chamamos. Cada módulo, por sua vez, tem um salão coletivo, uma sala onde utilizamos como espaço de descanso e um trocador. Normalmente, cada módulo comporta duas turmas com doze bebês cada. Logo, neste contexto não está presente apenas uma dupla de professoras, mas duas duplas.

Essa configuração já sofreu algumas transformações ao longo deste tempo em que estou no berçário, já trabalhei em dupla e em trio de professoras com o auxílio de estagiários e, mais recentemente, com a pouca quantidade de estagiários interessados no processo seletivo, temos trabalhado na configuração de quatro professoras por turma de berçário. No cotidiano estamos sempre em duas, com os doze bebês; enquanto duas estão com a turma, a outra dupla está cumprindo um terço do horário de planejamento.

⁴ Além do prédio do CECI Berçário Integral (8h30-17h30 a DEdIC é constituída por mais três prédios, o do CECI Maternal e Pré-escola Integral que atende crianças acima de dois anos até seis anos de idade, com turmas das 8h30 - 17h30 e das 7h - 16h. O CECI Parcial que atende em dois horários: 7h-13h e 13h-19h. E o PRODECAD (Educação não-formal), que atende crianças e adolescentes em período contrário à da escola formal dos alunos que estão matriculados na E.E Prof. Físico Sérgio Pereira Porto. Também há uma unidade na cidade de Piracicaba, o CECI FOP.

Apesar das diferentes configurações, mais uma vez fica em evidência o trabalho que não se faz sozinho e enxergo este fator, ainda que desafiador, como privilégio na minha experiência de professora até aqui, quando me amparo na potencialidade das interações que acontecem o tempo todo.

Para iniciar o bordado do trabalho coletivo na minha colcha de retalhos me aproprio da pesquisa de Varani (2005) que, ao pesquisar a constituição do trabalho coletivo na escola, encontrou antes do trabalho ser institucionalizado nas reuniões pedagógicas coletivas, ele se inicia na própria sala de aula, nas conversas de corredores, lugares em que as professoras conversam e também debatem sobre suas práticas; esses locais foram chamados de espaços intersticiais.

Consigo ver esses locais em meu cotidiano, pois a própria estrutura predial do berçário não favorece o encontro das professoras em sua totalidade; quantas vezes trabalho um dia todo sem ver ou encontrar as professoras que estão nos módulos diferentes ao meu?! Mas ao fazer meu momento de café ou almoçar na copa, encontro algumas delas e ali pontuamos diversos assuntos relacionados ao cotidiano da creche! Por diversas vezes, são destes espaços que surgem os assuntos e questionamentos que são levados por mais de uma professora às reuniões coletivas, isto é, nos espaços que são institucionalizados.

E é muito interessante pensar nesse movimento do coletivo, que começa no “miudinho”, nas discussões entre as próprias professoras da turma e depois vai perpassando para as outras, até chegar no lugar com o maior número de professoras possível. Na DEdIC este movimento também acontece de uma unidade para outra, quando conversamos com as professoras de outros espaços nos encontros informais, já que o grupo total de professoras está dividido em cinco unidades diferentes.

Assim como Varani (2005) aborda em sua tese de doutorado, acho pertinente pensar nesse movimento a partir das contribuições de Certeau (1998), pois apesar de estarmos num espaço/tempo que nos prepara e espera que nossa prática seja baseada na reprodução,

os sujeitos que vivem essa realidade buscam, nas brechas do cotidiano e nos espaços não institucionalizados, o diálogo sobre os processos repetitivos presentes e também se opõem às políticas oficiais que são impostas na maioria das vezes.

Outra memória significativa da minha experiência vivida no berçário, na relação com a construção do trabalho coletivo, diz respeito a toda equipe de profissionais que faz a rotina da creche “acontecer”, ou seja, o trabalho coletivo docente transcende as paredes da sala de aula, então passo a pensar não só no movimento coletivo entre a equipe pedagógica, mas de cada profissional presente no espaço evidenciando a importância do papel de cada um.

Vejo que no berçário essa dimensão do trabalho coletivo docente estendido aos outros profissionais numa relação dialógica e cooperativa está presente, mas nem sempre foi assim, trago em minhas lembranças a relação da enfermagem com o grupo de professoras para problematizar e exemplificar a constituição deste trabalho, que não é simplória e não se faz de um dia para o outro.

Quando cheguei à instituição, o sentimento de ter uma profissional de enfermagem compondo o berçário foi de espanto e ao mesmo tempo de pouca empatia por minha parte. Do meu ponto de vista, eu relacionava instantaneamente a figura da profissional na unidade com a assistência, ainda mais diante de um contexto onde as crianças adoecem tanto. Foi preciso muito diálogo e reflexão para romper com este meu ponto de vista.

Ao perceber que outras professoras compartilhavam do mesmo sentimento que o meu, foi preciso pensar em espaços coletivos para conversarmos com essa profissional e compreender melhor o seu papel ali na relação com o trabalho pedagógico, além de coletivamente pensarmos em práticas comuns para tratar esse viés da saúde das crianças.

Trago este exemplo, para refletir sobre a complexidade que é se apropriar de um trabalho coletivo que, na creche, não acontece somente entre as professoras, mas com toda a comunidade educativa, pois “o coletivo aparece instaurado na dinâmica das interações, como princípio formativo dos sujeitos e logo, como

princípio do trabalho e da natureza da atividade humana, pois somos seres sociais” (Fernandes; Varani, 2017, p. 62).

Neste sentido, é possível compreender que o trabalho coletivo (docente) acontece por todo profissional que faz parte desta trama, chamada instituição de educação infantil, onde cada um desenvolve alguma atividade de ensino que por sua vez compõe o processo educativo das crianças e de suas famílias.

Outro bordado a ser considerado que resgato neste momento a respeito do trabalho coletivo docente trata de um aspecto já mencionado ao longo da trama da constituição da minha colcha de retalhos que é sobre nossa instituição ser composta apenas por profissionais formadas em pedagogia; apesar dos estagiários, estudantes de pedagogia, não existe na DEdIC nenhum outro profissional que esteja com as turmas de crianças, que não tenha nível superior.

E por que resgato essa passagem? Porque ao chegar na problematização do trabalho coletivo, reflito que este é um aspecto que favorece a efetivação dele, se pensarmos que todas as profissionais possuem um plano de trabalho igual e que teoricamente devam exercer a responsabilidade com as crianças de forma igualitária a de suas parceiras. Isso foi um diferencial quando cheguei na DEdIC e está muito presente em minha memória justamente porque vim de uma rede municipal onde existia a presença de dois profissionais no trabalho na creche: as professoras e os agentes de educação infantil.

A presença de dois profissionais, com formação e planos de carreira distintos, fragmentava e não potencializava o trabalho coletivo, pois a discussão que perpassava era: por que dois grupos distintos tinham que desenvolver o mesmo trabalho com as crianças, se havia também uma distinção das suas atribuições e de seus salários?! Além disso, na prática com as crianças pequenas, muito pertinente à reflexão da atuação no berçário, a presença de dois profissionais em níveis diferentes de formação não sustenta a indissociabilidade do cuidar e educar.

Acredito ser oportuno pontuar essa discussão sobre o cuidar e educar, pois me passa que se não temos a clareza e o conhecimento do trabalho através da formação, principalmente na prática com crianças tão pequenas, talvez nos façam questionar o nosso papel e ainda nos façam sentir “menos” professoras por conta dessa demanda de cuidado existente nos momentos de alimentação, higiene e saúde das crianças. Narro isso, pois conforme já explicitado, este sentimento está presente, principalmente no contexto das professoras de berçário, imagine em uma instituição onde existem profissionais contratados com formação em nível médio para trabalhar com bebês?! O caminho já se é esperado: uma separação notória nos atos de cuidar e educar, sem perceber que não existe a menor condição de separarmos um do outro.

Em consonância com esses questionamentos, Roveri e Guimarães (2022, p. 23) pontuam de forma concisa, “ao cuidar, educamos e ao educar, cuidamos. Essas dimensões são inseparáveis, principalmente nas interações entre adultos/os e bebês/crianças pequenas, ainda que em vários momentos elas não sejam perceptíveis.”

Deste modo, entendo que é no chão da creche que nossa formação se completa e transgride, é na docência compartilhada que nos surge a reflexão dessa concepção tão presente no cotidiano do berçário. O cuidado e a educação como duas dimensões tão entrelaçadas entre si e o quanto isso é forte para as crianças e para nós que vivemos na instituição nove horas diárias.

Apesar de até aqui resgatar memórias que marcam a possibilidade de existência do trabalho coletivo docente em meu local de trabalho, julgo necessário mencionar que antes delas acontecerem é preciso todo um movimento para romper com os fatores que impedem a sua efetivação, Pacífico, Dias e Almeida (2019) discutem alguns deles, como a jornada excessiva de trabalho, a falta de professores, a não previsibilidade em calendário escolar para encontros/jornadas coletivas de formação, entre outros. Além disso, trazem uma discussão pertinente sobre o papel da equipe gestora na responsabilidade de promover ações cotidianas que

favoreçam o trabalho coletivo, como envolvimento de toda a equipe na tomada de decisões sobre as crianças, garantia dos momentos de planejamento extraclasse, exercer a liderança positiva que incentive os professores a dividirem suas experiências e angústias.

Como se pode notar, os obstáculos que dificultam a construção de um trabalho coletivo são diversos e bem parecidos quando tratamos das instituições de educação; no entanto, gosto de pensar nas pequenas ações que darão vida a grandes movimentos de coletivização e se pensarmos nas grandes conquistas educacionais, lembraremos que elas surgiram de pequenas inquietações, do pensamento diferente do outro, da resistência em aceitar o que muitas vezes nos é imposto e pronto.

Então, de certa maneira, posso costurar aqui a esperança de um trabalho coletivo docente e potente, mas esperança que me toma como ação, conforme Freire (1992, p. 06) nos encorajou “Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para se tornar concretude histórica, é por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã”.

Este é um pequeno bordado feito da docência compartilhada na relação com a constituição do trabalho coletivo; no entanto, ele não se encerra aqui, haja vista que as experiências futuras trarão pontos outros que sustentarão ainda mais esta colcha.

Os arremates de uma colcha que não termina aqui: considerações finais possíveis

Uma colcha de retalhos constituída por minhas memórias de vida e experiências profissionais, com bordados, pontos e linhas que configuram o viver da docência compartilhada, é assim que defino o percurso de escrita deste memorial de formação. E o que os arremates revelam das tramas tecidas até aqui?!

O presente memorial de formação teve como metáfora a construção da minha colcha de retalhos com o objetivo de refletir

sobre as possibilidades e desafios da docência compartilhada no CECI berçário integral da Divisão de Educação Infantil e Complementar da Unicamp (DEdIC).

Por intermédio desta costura de retalhos é possível reconhecer a pesquisa narrativa em educação como uma potente forma de escrita dos professores, principalmente porque valoriza as narrativas de suas experiências de vida e de formação. Através desta metodologia de pesquisa pode-se também afirmar que são estudos realizados com a escola e não só sobre ela. Na tessitura desses tipos de investigação os professores tornam públicas suas inquietações e opiniões e com isso elegem os referenciais teóricos com os quais irá dialogar; com isso é possível emergir as lições tiradas deste percurso (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015).

O primeiro arremate diz respeito à emergência de se discutir a temática da docência compartilhada no campo da Educação Infantil, uma vez que condiz com uma organização curricular que está posta, deste modo está presente em toda instituição que atende a faixa etária de zero a três anos. Além disso, vale a pena ressaltar sua relevância, pois o aporte de referenciais teóricos estudados sobre esta temática revela que se trata de um campo que necessita de maiores investigações, uma vez que existem diversas maneiras de conceber e organizar a docência compartilhada.

Outro ponto relevante desta trama é evidenciar que a docência compartilhada está para além de uma prática coletiva que ocorre de forma automática, e isso implica em diversos desafios e conflitos quando nos remetemos ao processo de construção coletivo dessas práticas e dos saberes docentes. Conforme já bordado nesta colcha de retalhos, é preciso disponibilidade por parte dos profissionais no sentido de enxergarem aprendizados outros diante das diferentes formas de atuação e de pensamentos, tendo como base o diálogo e respeito.

As memórias resgatam possibilidades de se aprender na diferença. Neste sentido, a docência compartilhada abre espaço para a construção do trabalho coletivo; as pequenas inquietações nascidas no dia a dia das relações docentes podem ser subsídio

para discussões e reflexões coletivas, sobretudo se na creche existir espaço para que as questões colocadas pelas professoras sejam debatidas e por sequência ressignificadas pelo grupo maior de profissionais.

Apesar de reconhecer que nas instituições de Educação Infantil existem diversos fatores que podem não favorecer a docência compartilhada e por sua vez o trabalho coletivo, é viável afirmar que a especificidade de trabalhar em docência compartilhada já nos faz aprender muito; a partir das relações estabelecidas com os outros profissionais é possível suscitar mudanças em nossas ações, assim cabe dizer que nosso percurso formativo acontece com e através do outro.

Por fim, chego aos arremates possíveis até aqui, uma colcha de retalhos costurada com minhas memórias de vida e experiências de professora na DEdIC na relação com a temática da docência compartilhada. No entanto, reconheço e estou convicta de que com o decorrer do tempo, alguns retalhos e costuras necessitarão de novos arremates, a previsibilidade é de que alguns retalhos possam se soltar e assim darão espaço para novos tecidos. A não ser que se guarde e não se utilize, uma colcha de retalhos manuseada diariamente necessitará de reparos constantes, assim como a formação docente.

Referências

ALVES, Mirian Aparecida Beltrão; SIQUELLI, Sônia Aparecida. Cefam Paulista: um estudo a partir de fontes históricas. In: **X Seminário Nacional do HISTEDBR. 30 anos do HISTEDBR (1986-2016)**. Contribuições para a história e historiografia da educação brasileira, 18 a 21 de julho de 2016, Campinas. Eixo 7: Instituições Escolares. Campinas, SP: Unicamp, 2016.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: **Ciências Humanas e**

Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin. Maria Teresa Freitas, Solange Jobim e Souza, Sonia Kramer (orgs.). São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Lei Nº 11096 de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2005.

BEYER, Hugo. Otto. O pioneirismo da escola *flaming* na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p. 9-23, jan. 2005. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/rvce/ceesp/2005/01/a1.htm>. Acesso em: 20 out. 2024.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, versão on-line. 2002, n.19, p. 20-28. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2024.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 3ed. 1998.

CHALUH, Laura Noemi. Do trabalho coletivo na escola: encontros na diferença. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 207-223, maio/ago. 2010.

FERNANDES, Adriana Alves; VARANI, Adriana. Do trabalho coletivo docente: o conceito revisitado. **Crítica Educativa**, Sorocaba - SP, v. 3, n. 1, p. 50-66, jan./jun. 2017.

FREIRE, Paulo, 1921 – **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido / Paulo Freire. – Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática docente. 39ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOCHNADEL, Simone Borges; CONTE, Elaine. Docência compartilhada: possibilidade de inovação e ressignificação da atuação profissional? In: CASAGRANDE, C.; JUNG, H.S.; FOSSATTI, P. (orgs.). **Desafios e práticas docentes na contemporaneidade**: as séries iniciais em foco. 1ed. Canoas: Unilasalle, 2019, p. 84-98. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/1162>. Acesso em: 20 out. 2024.

HOCHNADEL, Simone Borges; CONTE, Elaine. **Docência compartilhada**: possibilidade de inovação e ressignificação da atuação profissional? Ed Unilasalle: 2019.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.1, pp. 17-44, mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000100017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 out. 2024.

OLIVEIRA, Carla de. **Mulheres cuidadoras, mulheres professoras**: história, memória e formação profissional na Creche Área de Saúde da Unicamp. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2014.

PACÍFICO, Marsiel; DIAS, Ana Carolina; ALMEIDA, Thais Cristina. O trabalho coletivo pedagógico e os fatores para sua não efetivação. **Ipê Roxo**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 29-47, 2019. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/iperoxo/article/view/3430>. Acesso em: 12 dez. 2024.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação. *In* PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. (Orgs.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. v.1, p. 47-62, Campinas-SP: Alínea, 2007.

RODRIGUES, Silvia Maria Gasparini; SILVA, Nicolás; VARANI, Adriana. Docência compartilhada na Educação Infantil: construindo contrapontos no diálogo com a narrativa de uma experiência. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v.22, n.42, p. 726-749. Jul./dez., 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Machado Malta; VIANNA, Claudia P. (Orgs.). **A formação do educador de creche**: sugestões e propostas curriculares. São Paulo: FCC/DPE, 1992.

ROVERI, Fernanda Theodoro; GUIMARÃES, Sálua Domingos. Pedagogia do encontro. *In*: CAMARGO, Andréia Regina de Oliveira; ROVERI, Fernanda Theodoro; GUIMARÃES, Sálua Domingos. **Pedagogias dos encontros na Educação Infantil**. Coleção Oba-Obá. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 129p.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. Professoras e bebês: uma docência interpretativa-relacional. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, n. 58, p. 1-19, e13507, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.13507>. Acesso em: 15 out. 2024.

SILVA, Conceil Corrêa da; RIBEIRI, Nye; Ilustrações Ellen Pestilli. **A colcha de retalhos**. 2ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.

TRAVERSINI, Clarice *et al.* Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.28, n.02. p. 285-308, jun. 2012.

VARANI, Adriana. **Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2005.

Retalhos de ternura: tecendo uma prática com bebês

Milena Ferreira Guatelli¹

Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEdIC/ Unicamp

Apresentação

O presente memorial narra a experiência vivida, em uma turma de berçário de uma Instituição de Educação Infantil. Com um olhar mais apurado sobre essa experiência, reconhecendo os bebês como efetivos seres sociais e como centro do trabalho pedagógico, relato a importância da organização de espaços, para além do meio físico e material, considerando as relações de afeto e aprendizado, da vida que pulsa nesse entrelaçamento; teço indagações acerca de como esses espaços foram pensados e estruturados, que envolveu uma cuidadosa observação de como os bebês brincam e fazem suas pesquisas e vão construindo suas culturas infantis na relação com o outro; os materiais e materialidades, alinhavados com e pela dimensão estética, que permitiu aos bebês serem afetados, despertando os sentidos, pensamentos inventivos, favorecendo assim a consolidação de aprendizagens ao experienciar, ressignificar e transformar esses materiais.

Narro sobre o brincar heurístico, como um convite a partilhar descobertas, e que afirmou a importância conferida ao espaço e os materiais. E, com isso, procuro dar a ver uma nova colcha que, agora, (re)compõe a minha prática pedagógica como professora de bebês.

¹ Este trabalho foi orientado pela Professora Doutora Lavínia Lopes Salomão Magiolino que atuou no contexto do Curso “Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância”, ministrando disciplinas e realizando orientações.

Costurando a experiência: o desafio de escrever

Enfrentando o desafio de assumir a palavra escrita, de compartilhar uma experiência vivida, que não foi cerzida por uma só mão, mas sim em uma circunstância coletiva, em razão de ter sido entrelaçada por mais três professoras e uma equipe multidisciplinar, escrevo legitimando a atuação destas em todo processo, refletidas em cada pedaço de retalho, da colcha que construímos juntas, uma colcha cheia de significados, uma obra única, feita de tudo que vivemos e aprendemos com os bebês.

Faço dessa tessitura, uma perspectiva individual, discorrendo meu olhar sobre o vivido, pois “Ao narrar as coisas lembradas, os acontecimentos passados assumem vários matizes e nos dobramos sobre a própria vida.” (Prado; Soligo, 2007, p. 6). Ao memorar, conheci minha própria história, costurada nas sutilezas das minhas ações dentro da complexidade de um cotidiano no berçário, o me fez dizer que vale a pena enfrentar o desafio de escrever, como instrumento a favor da importância do trabalho docente com bebês.

Componho a narrativa com a criação de uma metáfora, relacionando a experiência com a arte de cerzir, de tecer uma “colcha de retalhos”. Assim como uma colcha é composta por diferentes pedacinhos de tecidos, cada um com suas cores, texturas e histórias próprias, o dia a dia no berçário é formado pela diversidade de ritmos e movimentos, encantamentos e afetos. Cada bebê traz consigo um “retalho” único de vivências, emoções e aprendizados e, o papel do professor é costurar esses pedacinhos de tecidos, formando uma grande colcha coletiva de cuidado e respeito.

Tecendo... Ser professora de bebês. Quem é esse bebê? O papel da creche na construção de uma cultura da infância

Ao escolher ser professora de bebês, escolhi estar aberta para esse encontro, para o novo de cada dia. Aberta para um cotidiano repleto de possibilidades, intencionalidades e a pequenez como potência, em uma relação de cuidado e autocuidado diário,

compromissos e olhares únicos, vivenciando essa experiência em busca de sentidos e significados. Uma docência que envolve estar junto, que é afeto, que é olhar, que tem memória tátil, que tem o bebê como “efetivo ser social, e não apenas como um corpo a ser banhado, alimentado ou trocado.” (Tristão, 2004, p. 2).

Assim, transportar-me para a experiência vivida e repensar essa relação, apresenta um grande desafio. Mais do que nunca, se trata do desafio de repensar o papel da creche na construção de uma cultura da infância, um espaço de aprendizagem coletiva, de brincar e estar juntos. E se trata de fazer isto de uma forma não representada por uma concepção universal de criança, alheia aos estudos da sociologia da infância e da escuta das crianças/bebês, dos seus gestos, do modo que interpretam e interpelam o mundo na sua concretude “as suas pertencas étnicas e de classe, as suas formas singulares de ser e de agir.” (Sarmiento, 2013, p. 132). É na creche que a criança deve ser presenciada como cidadã de direitos, competente e participativa, como uma criança/bebê única, que carrega e constrói uma história, logo, não pode ser tratada como universal, mas sim, que sua ação modifica e transforma os mundos sociais nos quais está inserida.

Essas concepções, de criança e do papel da creche como lugar central para o desenvolvimento, foram cada ponto de costura que uniu minhas ações, determinantes para a composição dessa profissão, de professora de berçário. Igualmente, como se revelou no modo que se conferiu minha prática, ao pensar cada vivência exploratória para os bebês, cada espaço/ambiente, cada material/brinquedo, manifestando a visão de um bebê potente, pesquisador por excelência, rico em capacidades, que produz conhecimento e cultura, pois para Horn:

As escolas de educação Infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário. (2004, p. 61)

Isto posto, narro cada ponto de costura, cada experiência bordada, na organização e construção dos espaços, das experimentações brincantes, que permitiram a inventividade e a descoberta no entrelaçar de uma colcha coletiva, em que parte dela são bebês construindo suas culturas infantis e a outra parte, uma professora construindo a pedagogia para bebês.

Fios de vida: o espaço do Módulo

O primeiro espaço que faz parte da vida cotidiana no berçário da instituição em que trabalho é o módulo: ambiente que compõe um salão de convivência, um salão para o momento do descanso, um solário e um trocador. Nos dias de planejamento, antes do início do ano letivo com as crianças, é o local que empenho uma atenção mais afetuosa, pensando em cada cantinho, como pequenos espaços de encontro, de experiências brincantes. Assim, como inspiram Ceppi e Zinni (2013, p. 33), “[...] o ambiente gera uma espécie de pele psíquica, uma segunda pele provedora de energia constituída de texto, imagens, materiais, objetos e cores, e que revela a presença das crianças mesmo quando elas estão ausentes.”.

Neste espaço, organizei um canto com alguns livros de histórias infantis num cesto e algumas almofadas para aconchegar — um lugar de folhear tranquilamente um livro, como também de ler e estar juntos.

E foi durante o isolamento social na pandemia que confeccionei diversos materiais com caixas e sucatas, como instrumentos musicais, garrafas sensoriais e outros, o que foi uma maneira de me manter saudável nesses dias e esperançosa pelo retorno à creche. Então, em nosso retorno, presenciá-los brincando e interagindo com esses materiais me fez sorrir o coração. Ver a caixa com abas, escondendo imagens de diferentes animais foi uma diversão, principalmente que uma das abas escondia um espelho. Como, também, ver a interação com a caixa “cama de gato”, favorita de algumas crianças, que adoravam se emaranhar entre os

firos; E as garrafas sensoriais coloridas que iam para lá e para cá, o que exigia certa destreza, porque cada uma tinha um peso e tamanho diferentes! Mas, o mais bonito era quando o sol entrava pelo solário e refletia no chão as cores!

Outro lugar de encontro era o bambolê, preso no teto, com tules de cores diversas pendurados junto com imagens de animais. Tinha muita conversa entre os bebês em meio aos tecidos: um mostrava para o outro os animais ou simplesmente girava balançando o bambolê, ou até uma brincadeira de esconde-esconde acontecia.

O cantinho do espelho era um lugar de encantamento, um lugar de descoberta de si mesmo e do outro, lugar de brincar de “cadê? achou!”, de contemplar, de refletir alegria, como se dissesse:

Olá, pequenino, vem espiar,
no espelho há um mundo para explorar!
Olhe bem de pertinho, o que você vê?
Um rostinho curioso que sorri para você.
Com as mãozinhas você pode tocar,
sentir que a imagem não vai se afastar.
“Quem é esse?”, você pode pensar,
e o espelho responde: “É você a brilhar!”
Cada olhar é um novo descobrir,
no reflexo você aprende a existir.

Mais um canto especial no meu coração e que os bebês aprenderam a cuidar com carinho era o bercinho de tecido das bonecas, como se a ternura habitasse esses pequenos espaços, onde a infância pudesse se aninhar.

Como professora, ao viver esse espaço com os bebês, de estar junto, de se sentar para ler um livro, de ser colo, de brincar em conjunto, descobri que o modo de organizar, possibilitou aos bebês se sentirem seguros e confiantes ao explorar cada canto, de terem oportunidades para o convívio com seus pares e para desfrutar de privacidade, tornando o espaço do módulo parte integrante da

prática pedagógica e, seus componentes, importantes para o desenvolvimento infantil.

Foto 1: Bercinho de tecido das bonecas.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Outros fios de vida: os espaços/quintais

Assim como uma colcha exige a costura cuidadosa de cada retalho, coloquei-me como artesã desses espaços, não como bonitos cenários, mas alinhando espaço e proposta pedagógica, respeitando as necessidades e ritmos de cada bebê, onde cada “retalho”, cada detalhe desses espaços, contribuiu para a construção de vivências significativas. Para mais, sair de entre as paredes foi sair para olhar a vida, para um mundo de descobertas e possibilidades, com seus cheiros, com suas texturas, com tudo que afeta o corpo e seus sentidos.

Os raios de sol que entram pela copa das árvores no “parque do fundo”, fazendo sombras para brincar, como também os gravetos, as sementinhas, a grama, a terra, as flores, as folhas que, por vezes, presenciamos dançarem com o vento e mais os inabituais habitantes que apareciam de vez em quando, o lagarto e os macaquinhos, causando estranheza, mas, igualmente, provocando euforia.

O “parque da entrada”, com seus convites ao desafio do corpo em movimento, na destreza exigida ao subir no escorregador, mas também de balançar no tecido preso na árvore, de girar no gir-gira, de passear de mãos dadas.

Os espaços entre os módulos, com suas sombras das árvores, lugares fresquinhos para passar a tarde brincando com bolinha de sabão, embaladas com muita música. O querido “Dom Pedro”, que até hoje não sei dizer a história desse nome, abrigo de tantas experiências brincantes, de muita meleca e diversão!

Mas o lugar preferido da turma era o tanque de areia! Ali era tudo simples e mágico! Pés miúdos afundando como uma dança macia, areia deslizando entre dedos curiosos, mãos pequenas e encantadas com a mistura da terra com a água, corpo se deliciando, se lambuzando... a pele aprendendo a linguagem do afeto, de ser afetada.

Com essa riqueza disponível, os espaços/quintais se apresentaram para mim como um mundo a ser conhecido, explorado em uma grande aventura. Assim, vários contextos investigativos foram organizados nesses espaços, não como coadjuvantes, mas como fios de vida, como suportes para a criação e para o brincar livre.

Foto 2: Contexto investigativo com diferentes farinhas.

Foto 3: Brincadeira com papel celofane.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Fotos de 4 a 10: Todas as fotos são referentes à organização de contextos investigativos, com diferentes materiais e objetos.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Essas são algumas das organizações oportunizadas aos bebês, que envolveram uma intencionalidade pedagógica, uma cuidadosa observação de como os bebês brincam e fazem suas pesquisas e vão construindo suas culturas infantis, na relação com o outro, em

contato com suas diversas potencialidades corporais, cognitivas, emocionais e afetivas. Foram experiências com materiais que ofertavam uma riqueza de estímulos sensoriais, como diferentes farinhas, cereais coloridos, areia, que no chão espalhados, formava um tapete de texturas. Areia e cereais que escorriam e dançavam sob dedos curiosos, como o tempo em um relógio mágico; as farinhas que envolviam o corpo todo, como lugar da experiência, como corpo que aprende. Na brincadeira com tintas, aprendi que na bagunça, há arte! Era tinta nas paredes, nos cabelos, na pele, transformando o corpo numa tela infinita.

Muitas dessas experiências foram combinadas com utensílios domésticos e sucatas, objetos do cotidiano, que representavam o brincar simbólico, ao preparar uma deliciosa comidinha para dar a boneca, como também ao fazer um bolo de areia para cantar parabéns com os amigos.

Caixas e bambolês, confeccionados em diferentes formatos, tamanhos e materiais, com diferentes desafios, que se transformaram em obstáculos para se vencer ou simplesmente esconderijos. Papéis celofanes para ver o mundo com outras tonalidades e um espaço aconchegante para se ouvir uma história.

Ao final, os espaços/quintais eram só vestígios da aprendizagem...

Fotos 11 e 12: Como ficaram os espaços após exploração dos bebês.



Fonte: Acervo pessoal da autora

Retalhos de vida: os materiais e suas materialidades

Como narrar sobre a importância de se pensar e planejar espaços significativos, provocantes e convidativos para a experiência se não falar sobre como escolhi os materiais, evidenciando seu valor e suas qualidades, que conectam os bebês com o mundo, em uma relação sensorial e amorosa, que anunciam o sentido de vida?

Como uma colcha de retalhos é entrelaçada por pedaços variados de tecidos, cores e texturas, os materiais para os bebês também devem ser constituídos por múltiplas experiências que despertam os sentidos, pensamentos inventivos, favorecendo assim a consolidação de aprendizagens ao experienciar, ressignificar e transformar esses materiais. Não se trata só de pensar nos materiais, mas em suas materialidades, qualidades tão ricas que se tornam sua identidade, como cor, transparência, peso, textura, temperatura, aromas, maleabilidade, sonoridade, permeabilidade, características que podem causar estranhezas, curiosidades, transformando o bebê em um verdadeiro pesquisador das materialidades.

Os materiais “verdadeiros” proporcionam a importante experimentação do limite, e mais, a experimentação das sutilezas e das propriedades de cada um em especial. Os materiais não só desenvolvem os sentidos, mas possibilitam a criação de diversos significados, na perspectiva de gerar cultura e de interpretar o mundo.” (Redin, Fochi, 2014, p. 54)

Entre os vários tipos de materiais que organizei para as experiências brincantes, a forte prevalência era para os materiais diversificados e não estruturados ou de uso cotidiano, que não configuram brinquedos, provenientes de lugares que vendem produtos artesanais, de lojas de materiais de construção, lojas de utilidades domésticas e, também provenientes de descartes, materiais/objetos, originados para uma função, mas reinventados pelas crianças, conferindo a importância de que:

[...] materiais procedentes do meio circundante que podem cumprir as mesmas finalidades que o comercializado, mas a sua utilização possui um valor agregado intrínseco que é o valor ecológico que representa e o valor afetivo (se forem coisas do ambiente familiar da criança. (Forneiro, 1998, p. 265).

Tecidos, caixas de papelão em diferentes tamanhos e formatos, esponjas, espanadores, esfregões, colheres, panelas, canecas, embalagens etc., também os materiais que acredito serem verdadeiros tesouros, os materiais naturais, como pedras, sementes, madeira, gravetos, conchas, couro, metal e ao conversar de materiais, aqueles que nos rodeiam e tecem encantamentos, desde a água, a terra, argila, as flores, as folhas e até as nuvens. Os materiais riscantes, como diferentes pincéis e seus diferentes tamanhos, em diferentes suportes (paredes, chão, cavalete, o próprio corpo), com suas tintas que podem ser produzidas com pigmentos naturais, até um pedaço de carvão é instrumento para a criação.

Como ressalta Gandhi Piorski, “A criança não se impressiona com a superficialidade formal. Há sempre, de sua parte, um interesse maior pela substância e menor pelo resultado.” (2016, p. 74); por isso se coloca a importância de ofertar essa diversidade de materiais, que formarão o lastro para o conhecimento, para conhecer a vida em suas diferentes formas.

Foto 13 e 14: Contexto investigativo.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Luzes, cores, sombras, escuro, tudo isso reproduzido por lanternas, papel celofane e um objeto tão antigo, um retroprojektor, onde os pequenos animais ficavam gigantes!

Pedaços de tecidos de diferentes cores, texturas e estampas, tornaram-se um divertido brinquedo para se esconder, mas também para aninhar uma boneca.

Quantas coisas podemos fazer com uma simples caixa de papelão? Quantas brincadeiras inventar? Na turma, as caixas faziam o maior sucesso, sempre ocupavam os espaços da creche e traziam uma diversidade de possibilidades brincantes: alguns bebês entravam e saíam delas mil vezes; outros fizeram a caixa de bercinho para o “neném”; ou usaram a caixa como suporte para a brincadeira de “cadê? achou!”; mas, houve também, o uso da caixa como um carrinho puxado pela professora ou como, simplesmente, um lugar para sentar e ver a vida passar pela cerquinha do módulo, o simples que esconde a magia que o adulto se esquece de ver.

Penso em como o uso de utensílios domésticos vai além da diversão, é o contato dos bebês com os objetos de sua cultura, do mundo dos adultos, bem como objetos que abrem para o mundo da imaginação, do brincar de faz-de-conta, do brincar simbólico.

É durante a construção dessa relação que as possibilidades de modificação, transformação e estruturação do material se apresentam, de modo que o material transformado pode se tornar o meio para a expressão que comunica os pensamentos e sentimentos das crianças. (Piazza, 2012, p. 28-29)

Lembro, porém, de um dia em que um material inusitado apareceu na turma: uma sacola de papel! E, então, tudo que encontravam pela sala do módulo iam guardando dentro dela, como se fosse um lugar de guardar segredos. Passeavam com a sacola para lá e para cá, uma exploração que durou dias!

Certa vez, materiais naturais foram apresentados, presenteando as crianças com o belo e com uma mensagem sensorial em formas de gelo com flores. Uns experimentaram com a boca, teve quem passava a mãozinha no gelo e depois no corpo, mas também quem apenas sentiu com o dedinho. “Os brinquedos

feitos de flora refletem a vida delicada de frutos e pétalas. Já a flora, feita de brinquedos e transmutada no imaginar, refrata na alma o vasto campo da beleza.” (Piorski, 2016, p. 13).

Outra experiência sensorial incrível foi feita com a argila! Mãozinhas mergulhadas na terra mole amassavam a argila que cedia e se entregava à exploração. Uma lambança! Eram risos que escorriam junto ao barro, grudando em tudo, no chão, na pele! Mas, para os bebês, o caos é criação! Cada pedaço moldado que se desfazia, apertado entre os dedos, revelava o aprendizado da vida que se desfaz e recomeça, mas feitos pelas mãos de quem conhece a leveza do instante: os bebês! “Nutrir o aparelho sensorial da criança das formas fundamentais, dos materiais primitivos, das substâncias que sustentam as coisas é almejar uma pedagogia das repercussões internas.” (Piorski, 2016, p. 9).

Presenciar e estar junto nessas explorações foi, para mim, ver um brincar que é poesia; foi testemunhar o milagre do início, da novidade, onde o mundo, ainda tão imenso, cabe inteiro no toque de um dedinho de exploradores que descobrem o som, a textura, o riso, em gestos de ternura. E, assim, enquanto o tempo passava no cotidiano de um berçário, aprendi com os bebês o que é ser livre, leve, numa constante descoberta, no singelo ato de viver o momento. Como professora, senti o privilégio de ser espectadora desse espetáculo diário.

No brincar, o bebê explora com os sentidos, toca, cheira, escuta, transforma. Descobre o som da madeira batendo no chão, o rastro de um objeto que rola para longe... apreendendo as lições escondidas naquele instante. O brincar é expressão, é construção, é aprendizagem, um diálogo com o mundo, com o outro e consigo mesmo. O bebê experimenta, erra, tenta de novo e, foi nesse descobrir, que encontrei minha função, que não é moldar, nem apressar... é estar presente: como abraço seguro. Entendi que minha atuação em criar ambientes e pensar os materiais, legitimou o bebê como autor de sua própria história, o que me fez aprender sobre essa docência, de ser professora de bebês, ao enxergar a vida pelo olhar curioso de quem descobre o mundo pela primeira vez.

Entre mais alguns retalhos e descobertas: o Jogo Heurístico

O brincar heurístico foi um brincar privilegiado nesta minha colcha de retalhos entretecida com as crianças, pois consegui observar como os bebês faziam suas investigações, completando a importância conferida ao espaço e os materiais.

Preparei o espaço de uma sala que não havia estímulos visuais e livre de circulação de pessoas para que as crianças pudessem se concentrar em suas pesquisas, com tapetes para circunscrever os espaços de início das brincadeiras. Em cada tapete eram organizados materiais e objetos, com intencionalidade nas suas combinações, materiais não estruturados e que possibilitaram a ação criativa e a inventividade dos bebês. A disposição dos tapetes possibilitou uma relação entre as crianças ao mesmo tempo em que brincavam e faziam suas próprias investigações. Empilhavam, mexiam, sacudiam, colocavam, tiravam, encaixavam, comparavam, classificavam, estabeleciam relações entre os materiais, demonstrando serem verdadeiros cientistas na construção do conhecimento.

O que nos interessa, na escolha dos materiais, é que os objetos tenham a possibilidade de entrar, permanecer, atravessar, transladar, barulhar na combinação entre eles e, além disso, pela quantidade, possa ser repetida a ação pela criança caso ela deseje. (Fochi, 2018, p. 94).

Rolos de diferentes tipos e tamanhos, potes, latas, suporte para ovo e maçã, tampinhas, caixas embrulhadas com papel kraft, cones, canos de pvc, pedaços de madeira, tecido, argolas, lã, prendedores de roupa, espirais de caderno, garrafas, pinhas, sementes, pegadores, entre outros materiais e objetos não estruturados.

Fotos de 15 a 19: Organizações das sessões do Jogo Heurístico.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Para Goldschmied e Jackson (2006, p. 149), o Jogo Heurístico pode ser entendido como uma “abordagem para aprendizagem de crianças e não uma prescrição” e foi assim que esse brincar aconteceu na turma, como uma proposta que presenteou as crianças com um espaço para criação, de aprender por meio da

exploração e da experiência, colaborando com a estruturação de pensamentos, desenvolvimento da linguagem oral e autonomia.

Trata-se de um jogo de descobrir de grande importância para o desenvolvimento das crianças bem pequenas pela oportunidade de potencializar a ação autônoma e sua liberdade em investigar. O termo heurístico tem sua origem etimológica na palavra grega “heúreka”, que significa “encontrei” ou “descobri”. (Fochi, 2018, p. 88)

Foto 20: Organização das sessões do Jogo Heurístico.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Organizar as sessões do Jogo Heurístico, demandou um planejamento. Afinal, esse jogo “exige do adulto uma generosa entrega” (2018, p. 89), ao pensar o espaço para esse brincar, os materiais e como eles serão disponibilizados, as quantidades suficientes, como um convite para a exploração, uma organização estética, que provoque sedução e encantamento.

Durante as sessões de aprendizagem, o papel do professor é, assim, de observador; de dispor de um tempo para documentar e fotografar e, assim dar sentido à exploração, aos processos vividos, tornando-se também um tempo para uma prática reflexiva, consolidando uma proposta pedagógica para os bebês.

No tempo em que os bebês faziam suas pesquisas, coloquei-me como professora-pesquisadora, pesquisadora do bebê, observando como fazem suas investigações na relação com o espaço e os materiais, na relação com o outro, com suas próprias vozes e mãos.

Como observadora, o que se apresentava era o próprio desejo de descobrir das crianças, com certa inquietude e alvoroço, como se perguntassem a si mesmos: o que eu posso fazer com isso? O que será que acontece se eu colocar isso em cima disso? Será que encaixa?

Nesse jogo de descobrir, onde o chão é um palco de descobertas, o tapete, o cenário de explorações, espaço de fazer e agir com suas próprias mãos, como bebês competentes e ativos, que observam, criam hipóteses, que estabelecem relações complexas, mas também transformam, dão novos sentidos e significados as coisas, os bebês me revelaram uma importante concepção sobre a docência no berçário, que são protagonistas de sua aprendizagem e, nós professoras precisamos potencializar o brincar dos bebês.

Pontos de costura: o meio como fator de desenvolvimento

A grande experiência de estar lado a lado, costurando fio a fio esse cotidiano e, presenciar o comportamento livre e explorador de cada bebê, despertou em mim a concepção de que os espaços que habitamos no berçário são mais que mero espaço físico e material, são espaços que abrigam a vida que pulsa, que convidam os bebês a partilhar sensibilidades, a transpor desafios nas experiências sociais de aprendizado.

O meio desempenha um papel central no desenvolvimento da criança, especialmente na primeira infância e está profundamente ligado às interações sociais e culturais, de modo que o aprendizado deriva dessas relações; mais do que isso “[...] é pelo outro que o eu se constitui em um ser social com sua subjetividade.” (Pino, 2000, p. 66). “A criança não está passiva à experiência com o meio, pelo contrário, ela reage afetivamente a ele, dialeticamente impactando-o e transformando-o.” (Lemos; Magiolino; Silva, 2022, p. 2).

Vigotski (2018) analisa como o meio afeta cada criança de forma individual e particular, destacando o conceito de “vivência” (*perejivanie*), como essencial para compreensão da interferência do meio no desenvolvimento psicológico e da personalidade consciente. A “vivência” não é apenas uma experiência de um

evento externo, mas a forma como cada criança internaliza e dá significado a esse evento. Esse conceito sublinha que a mesma situação, sua relação com o meio circundante, podem ter significados diferentes para cada criança, dependendo de como elas vivenciam, portanto, é uma fusão entre uma realidade objetiva e a percepção subjetiva. **“Vivência é uma unidade na qual representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia — a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa —, e, por outro lado, como eu vivencio isso.”** (Vigotski, 2018, p. 78, grifo do autor).

Entendo que o meio não apenas exerce influência sobre o desenvolvimento da criança de forma distinta, mas a afeta e constitui; dependendo do grau de sentido que ela atribui a ele, de sua vivência, concluindo que não é apenas um pano de fundo passivo para o desenvolvimento, mas compreendido como “mutável e dinâmico” (2018, p. 83). Há uma relação dialética de interconstituição, meio-sujeito (criança) e seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O desenvolvimento da criança é inseparável de suas relações com o meio, sendo ela um ser social, histórico e cultural.

Adotando tais postulados como norteadores, reconhecendo tais importâncias, posso inferir que minha intencionalidade pedagógica ao pensar e efetivar espaços, pensar os materiais e materialidades para o berçário, foram decisivos nos modos dos bebês serem afetados e se apropriarem dos objetos de sua cultura, como agentes de seu próprio aprendizado, na vida partilhada em uma turma de berçário.

Outros pontos: os espaços e a dimensão estética

Os espaços do berçário e as escolhas dos materiais para as situações de aprendizagens não foram neutros, mas elementos que influenciaram as interações e o brincar dos bebês. Organizar um ambiente educativo adequado significou oferecer possibilidades de brincadeiras, interações, momentos livres e de investigações. “Ao

pensarmos no espaço para as crianças devemos levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida.” (Barbosa; Horn, 2001, p. 73). O que refere Forneiro (1998), um ambiente que “fala”, “[...] transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes.” (p. 233).

Em face dessa importância, atribuí ao planejamento o espaço como outro educador e eu, professora, como organizadora na construção de ambientes acolhedores, que permitiram encontros, relações e saberes, compreendendo o espaço, como algo que educa a criança (Gandini, 1999). Para que o espaço seja um educador, ele precisa ser flexível e passar por frequentes modificações pelos bebês e pelo professor, assumindo as necessidades das crianças e os legitimando como protagonistas na construção de conhecimentos. Ao olhar para o espaço, eles precisam declarar: este é um local onde professores pensaram sobre a qualidade do ambiente.

Os espaços externos da creche se mostraram potentes espaços de aprendizagem, como menciona Mussini:

O espaço educativo é um tipo de organismo vivo que transforma e transforma-se em relação aos percursos de descoberta e de pesquisa das crianças, às propostas dos adultos e aos acontecimentos cotidianos planejados e inesperados, fruto de tantos encontros entre os sujeitos e os objetos, entre os pensamentos e as ações. (2020, p. 72)

Na presença de reconhecer esses espaços como provocadores de aprendizagens, como lugares que têm ritmos de vida, espaços que costuram laços, que dialogam com as diferentes linguagens e formas de expressão dos bebês, espaços que revelam os modos de ser, conhecer e de aprender dos pequenos, coloquei-me no entrelaçamento das minhas competências como professora, do saber ser e fazer, de pensar essas potencialidades, consciente e atenta para não apresentar contextos pobres e limitadores, mas provocantes,

acolhedores e belos, que dialogam com os bebês e permitem sua experimentação e desenvolvimento do pensamento criativo.

Assim, os espaços do berçário se tornaram verdadeiros e eficazes instrumentos educativos, centrais nas experiências dos bebês, lugares que consegui escutar as crianças nos seus movimentos, nos seus silêncios, como se anunciassem a novidade do mundo, nutrindo os pequenos emocionalmente, tornando-se um extraordinário laboratório de experimentos e construindo a colcha da experiência.

Para que o bebê realmente vivesse esses espaços, foi preciso planejá-los para serem fontes de descobertas, de novidades, para serem verdadeiramente lugares de produção de conhecimentos e cultura, do fazer com pequeninas mãos. A leitura desses espaços pelos bebês é subjetiva e multissensorial, envolve os elementos olfativos, visuais, auditivos e táteis, pois experimentam de corpo inteiro, o que tornou a qualidade sensorial um significativo fio de costura ao pensar nesses espaços.

Essa qualidade sensorial está intrinsecamente ligada à dimensão estética, como qualidade pedagógica do espaço e, essa qualidade, para Vigotski, dá forma e marca o momento inicial da vivência estética pelos olhos e ouvidos “[...]. “[...] essas influências sensíveis estão organizadas e construídas de tal forma que despertam no organismo um tipo de reação diferente do habitual, e essa atividade peculiar, ligada aos estímulos estéticos, é que constitui a natureza da vivência estética.” (2001, p. 229). Nas palavras do autor (Vigotski, 2010), essa vivência implica uma emoção ativa e dialética, produzindo uma inquietação em contato com o corpo, rompendo o equilíbrio interno, impulsionando para uma nova compreensão de si e do mundo.

A vista disso, definir o conceito estético com clareza é difícil, pois essa vivência estética com os bebês provoca não apenas prazer, mas também estranhamentos e hesitações, por isso não quero conceituá-lo de forma reducionista ou determinante em falar de beleza, mas posso descrever o que representa para mim e como se revelou ao ser o fio que conectou cada pedaço da experiência, da

forma como ativou minha consciência criadora, pois para Vigotski (2010, p. 65), é o professor o principal “[...] organizador do espaço social educativo [...]”.

Entendo que a dimensão estética se desvela como uma atitude cotidiana, uma relação de sensibilidade e receptividade com o entorno, como um fio de bordar, que está presente ao pensar e planejar os espaços, nas escolhas de objetos, materiais, de elementos que guardam suas cores, luzes, cheiros, texturas..., como alinhá-los, as quantidades e diversidades, nos quais se sente a harmonia, provocando um olhar curioso, que contempla, que pesquisa, que se encanta ou se inquieta.

“Consideramos, também, a estética não apenas pela estrutura, mas também pela importância do detalhe, pelo gosto por aperfeiçoar as ações, por fazê-las entender ou expô-las de forma atrativa ou a gosto para cultivar a sensibilidade pessoal” (Hoyuelos, 2020, p. 28). Para Loris Malaguzzi, a harmonia estética é uma energia vital, que está na ação do encontro, “que faz que a própria experiência seja autêntica, reveladora, comunicante, veraz, crítica e transcendente.” (2020, p. 34). A estética é percebida como um meio para despertar a curiosidade, a sensibilidade através da apreciação e exploração de espaços cuidadosamente planejados para serem belos, acolhedores e provocadores, um espaço que convida os bebês a investigarem materiais com suas “cem linguagens”, ou seja, nas suas múltiplas formas de expressão, construindo significados e se comunicando de forma integral.

A busca pelo belo não é algo exterior a experiência, visto que possui uma dimensão ética, pois ao ofertar aos bebês espaços e experiências ricas esteticamente, é uma forma de significar o respeito e a confiança em suas potencialidades, uma postura de cuidado e compromisso com o processo educativo e com as relações, integrando o aprendizado da vida e seus ritmos.

E soma-se aqui o compromisso com uma prática que não massifica ou amontoa de maneira aleatória, tão perigosa ao considerar uma rotina de berçário de 40 horas semanais, que nos faz viver por vezes espaços banalmente funcionais, como quando

colocamos uma caixa com uma diversidade de brinquedos sem intencionalidade educativa, para acolher o inesperado. Uma vez por outra, era o possível, dentro de uma realidade tão viva e dinâmica de um berçário, o possível para o nosso corpo de professora, que tem olhos, mãos, que tem colo, que se coloca como coabitante desse espaço, que precisa recolher também sua presença, seu desgaste e desalento. As professoras precisam ter seus direitos igualmente acolhidos, para que o cansaço improdutivo e empobrecedor não vença a esperança que deve ser inerente ao ato de educar. Precisamos sensibilizar a nossa prática, pois como diz Paulo Freire: “Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente.” (1996, p. 106).

Os espaços precisam ter uma eficiência comunicacional, precisam oferecer aos bebês uma sensação de segurança e comunicar que são bem-vindos e valorizados, possibilitando um lugar para desenvolverem suas potencialidades, como espaços que pulsam e que transformam.

A colcha está pronta!

Reconhecendo que para que o aprendizado aconteça na “unidade de inteireza da vida” como diz Carvalho e Fochi (2016, p. 158), na complexidade do cotidiano de um berçário, a importância dada a organização dos espaços em minha experiência, legitimou o brincar como atividade principal dos bebês, em especial, aquele tipo de brincadeira com materiais diversificados e não estruturados, que proporcionaram um grande número de possibilidades de explorações e conhecimento, curiosidade, criatividade e descobertas.

Esse brincar possui, para mim, um sentido particular ao considerarmos os bebês, visto que mostram uma intensa necessidade de se envolver em atividades exploratórias, afirmando que o aprender, por meio da experiência e da exploração, é um princípio importantíssimo para uma proposta de trabalho no berçário.

Além disso, é essencial reconhecer e valorizar o movimento livre dos bebês, que têm um corpo capaz de sentir, pensar, brincar e se comunicar. Respeitar os bebês na construção das próprias histórias e memórias com o corpo, pelo corpo e no corpo. Corpo como lugar de registro das necessidades, desejos, afetos e emoções. Negar esse corpo é também negar a ação, o prazer, o lugar de pertencimento, da condição de ser e de existir...

Assim, como uma colcha de retalhos, minha experiência com os bebês não foi feita de uma única cor ou padrão. Ela foi tecida aos poucos e, às vezes, o que pareceu não se ajustar acabou fazendo sentido no todo. Um todo cheio de afeto, que exigiu um corpo disponível e amoroso, um olhar sensível e acolhedor, aberto para o maravilhamento mesmo diante do rotineiro em um berçário.

Cada fio que uniu esses retalhos foi o amor, o compromisso que tenho com as infâncias, que ao ofertar meu colo, minhas mãos e olhos, os bebês me humanizaram.

No fim, a colcha que construímos é a nossa história, que agora estão guardados na memória e recordados neste memorial, e eu, como narradora das memórias, desejo que possa ter gerado no outro, no leitor/professor, um desejo de transgredir o cotidiano, de construir uma pedagogia para os bebês.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (org). **Educação Infantil: Pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio. O Muro Serve para Separar os Grandes dos Pequenos: narrativas para

pensar uma pedagogia do cotidiano na Educação Infantil. **Textura, Canoas**, v.18, n. 36, jan./abr., 2016. p. 153-170.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org). **Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOCHI. **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI – Porto Alegre**, 2018.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Trad.: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn. **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2020.

LEMONS, A. S. C., MAGIOLINO, L. L. S., & SILVA, D. N. H. Desenvolvimento e Personalidade: o papel do meio na primeira infância. **Educação & Realidade**, 47. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/116926>.

MUSSINI, Ilaria. O contexto: espaços, materiais, tempos e relações. In: MARTINI, Daniela; MUSSINI, Ilaria; GILIOLI, Cristina; RUSTICHELLI, Francesca. **Educar é a busca de sentido**: Aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos. São Paulo: Atelie Carambola, 2020.

PIAZZA, Giovanni. Do começo do ateliê aos materiais como linguagens: conversas a partir de Reggio Emilia. In.: GANDINI, Lella (org). **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Editora Penso, 2012.

PRADO, G.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G.; SOLIGO, R. (Orgs.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas: Alínea, 2007.

PINO, Angel. O Social e o Cultural na Obra de Vigotski. Educação & Sociedade (Vygotsky – O manuscrito de 29 – Temas sobre a constituição cultural do homem), Campinas, **Cedes**, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

REDIN, Marita Martins; FOCHI, Paulo Sergio. Explorar e interagir com o mundo: os materiais na educação infantil. In: REDIN; FOCHI. **Infância e educação infantil II**: linguagens - São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância contemporânea e educação infantil**: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. 2013. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/>

1822/36769/1/Infancia%20contemporanea%20e%20educa%c3%a7
%c3%a3o%20infantil%20LIVRO.pdf

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada.** Florianópolis, 2004, 206p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. 176p.

O horário de visita como fortalecedor da tríade: bebês/crianças, famílias e escola.

Samara Annuar Haddad Mesquita¹
Divisão de Educação Infantil e Complementar- DEdIC/ Unicamp

O tempo: uma categoria importante na educação infantil

És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo, tempo, tempo, tempo [...]
Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo, tempo, tempo, tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo, tempo, tempo, tempo [...]
Ainda assim acredito
Ser possível reunirmo-nos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Num outro nível de vínculo
Tempo, tempo, tempo, tempo

Oração ao Tempo - Caetano Veloso, 1979.

Convido a pensarmos o tempo como uma categoria desse trabalho, e compreendermos como esse tempo possui características diferentes para os envolvidos no cotidiano da educação infantil, e mais, como o tempo pode ser uma poderosa arma de enfrentamento à lógica capitalista de produção e de alienação.

¹ Este trabalho foi orientado pela Professora Doutora Ana Elisa Spaolonzi Queiroz que atuou no contexto do Curso “Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância”, ministrando disciplinas e realizando orientações.

Com a atual organização e estrutura sociais, onde homens e mulheres compõem o mercado de trabalho com longas e exaustivas jornadas, isso somado aos tempos de deslocamentos, de demandas organizacionais e trabalhos domésticos não remunerados – majoritariamente executados por mulheres – temos um “tempo” cada vez mais cronometrado e limitado, restando para a vida muito pouco.

Esse mesmo tempo acelerado e cronometrado está presente nas creches e espaços de educação, uma vez que há uma necessidade de rotina e um controle rígido.

Vivemos um descompasso no tempo: descompasso entre o tempo acelerado da modernidade, em que a creche, instituição moderna, reproduz; e o tempo do bebê, sujeito que adentra a vida, faz suas primeiras experiências com e no mundo. (Siminato; Severino, p. 296).

O tempo já é foco de estudos desde a antiguidade, segundo Kohan (2004), os gregos utilizavam três palavras diferentes ao referirem-se ao tempo, quais sejam: *Chrónos*, *Kairós* e *Aión*. O autor explica:

[...] *chrónos* designa a continuidade do tempo sucessivo [...]. *Kairós*, que significa medida, proporção e, em relação com o tempo, momento crítico, temporada, oportunidade [...]. E *Aión* que designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva (Kohan, 2004, p. 54).

Chronos é a personificação do tempo calculado, cronometrado, aquele subordinado ao relógio e do qual não conseguimos nos abster, já *Kairós* é a qualidade do tempo vivido. Entre *Chrónos* e *Aión*, reina *Kairós*. Este é entendido como um tempo oportuno, “um aqui e agora concreto, ao que os gregos chamavam de *kairós*, a oportunidade” (Larrosa, 2018, p. 75). Ainda sobre *Kairós*,

Como expresso na mitologia grega, ele é o tempo de ruptura, do instante propício que surge de modo inesperado. Uma abertura na temporalidade do *chrónos*. É o tempo da ocasião, que nos tira da rotina e nos convoca a habitar

o mundo de modo mais espontâneo e aberto às novidades do extraordinário (Araujo; Costa; Frota, 2021 p. 8).

O desafio é criar brechas no tempo *Chrónos*, para que *Kairós* e *Aión* sejam possíveis e esse desafio está posto para as instituições de Educação Infantil também uma vez que são essas as primeiras responsáveis pela socialização dos bebês, atualmente, e embora seja necessário atentar-se ao “tique-taque” do relógio e seguir uma determinada rotina que organiza a instituição, é preciso perceber que o tempo dos bebês não se limita dessa forma, como apresentaram Siminato e Severino (2019).

Nas instituições de Educação Infantil, o tempo dos adultos não é o mesmo dos bebês. O tempo do adulto parecia funcionar cronologicamente, ou seja, seguindo o tique-taque do relógio, um tempo regido pelo *Chrónos*, que designa o limite. O tempo dos bebês parece ter um ritmo da intensidade da descoberta. Um tempo *Aión*, que designa a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, mas intensiva (Siminato; Severino, 2019, p. 306 apud Kohan, 2004, p. 56).

O tempo na Educação vem sendo objeto de estudo de longa data, Maria Carmen Silveira Barbosa, dialogando com as ideias apresentadas por Félix Guatarri (1985), expõe a concepção de que a creche era um espaço de iniciações e que, naquele contexto histórico, a iniciação fundamental era a da inscrição das crianças num tempo – mas não qualquer tempo – no tempo acelerado do capital. “Seria possível abrir espaço no *tic-tac* da escola para experimentar esse tempo-oportuno da infância, de descobertas e criação de sentidos dos bebês e das crianças?” (Araujo; Costa; Frota, 2021. p. 5).

Compreendendo assim as dimensões e desafios do tempo, pensemos sobre o compartilhar dele entre os sujeitos que constituem a Educação Infantil, lembrando que a Educação Infantil vai além do corpo docente das unidades, ela abrange também os pais e os próprios bebês e crianças, como protagonistas dessa educação.

O tempo é, portanto, um tema fundamental para a organização da escola infantil, pois é uma categoria política que diz respeito não somente à vida

das crianças, mas à vida de seus pais e também dos seus professores. O tempo é um articulador da vida, é ele que corta, amarra ou tece a vida: individual e social. É o tempo que nos evidencia que temos um passado comum, uma memória e uma história: que é preciso compreender esse passado, mas também distanciar-se dele para não ficar aprisionado, repetindo-o. (Barbosa, 2013, p. 215).

Sem perder de vista essa dimensão do tempo, partimos então para as memórias.

Da minha infância até as múltiplas infâncias

Nascida em terras e tempos áridos, tive uma infância dividida em dois momentos muito distintos. O primeiro, até meus 6 anos, onde vivi com pai, mãe e irmão, mudando de cidade em cidade, evangelizando, tendo meus pais como referência de cuidado e família. O segundo, dos seis em diante, quando meus pais seguiram caminhos diferentes e minha mãe assumiu integralmente a responsabilidade pelo sustento e criação minha e do meu irmão, fixados na cidade de Campinas, estado de São Paulo. Muito embora não desconsidere como fundamentais cada uma das coisas que vivi, guardo no coração a primeira infância e escolho compartilhar fragmentos constituintes do segundo momento.

A escolha de elaborar um memorial é pela potência inata das memórias, como alimento para o porvir, como menciona Bosi (2012) em entrevista ao programa de pós-graduação em comunicação social da Faculdade de Comunicação e Artes da Pontifícia Universidade Católica de Minas:

Porque o passado reconstruído não é um refúgio, mas uma fonte, um manancial de razões para lutar. Então, a memória deixa de ter aqui um caráter de restauração do passado e passa a ser a memória geradora do futuro: memória social, memória histórica e coletiva (Bosi, 2012, p. 196).

Filha de mãe solo, carrego comigo memórias de vivências escolares nas quais minha mãe não pôde participar, especialmente em apresentações para o Dia das Mães, na primeira etapa do Ensino

Fundamental. Aluna de escola pública, nas reuniões bimestrais eram entregues bilhetes de “convites” aos pais cujos filhos estavam com notas e comportamentos regulares e “convocações” para aqueles que apresentavam questões consideradas urgentes e a presença dos responsáveis era precisa. Minha mãe tem orgulho de dizer que não foi convocada nenhuma vez, nem para mim e nem para meu irmão, David.

Meu irmão, 3 anos e meio mais velho do que eu, deixava o nível de exigência por onde passava bem alto, para mim que seguia seus passos. Apaixonado pelos livros e pequeno cientista desde cedo, facilitava o acesso aos professores, uma vez que eu chegava sendo “a irmã do Bellini”, como era conhecido; sempre muito educado e com uma mensagem da bíblia para incentivar as pessoas, marcava uma presença destoante da maioria.

Foi numa aula comum, de Ciências, do que era a oitava série, que a professora me chamou de canto e afirmou olhando sobre os óculos: “Samy, você sabe que essa escola não é para você, né? Você precisa fazer uma Universidade e aqui não vai conseguir! Toma esse papel! Vai ter prova para ensino médio na Escola Técnica Estadual, você só precisa fazer a inscrição!” e me entregou um *flyer* do vestibulinho das ETECs do Centro Paula Souza.

Importante dizer que estamos falando de um tempo em que já havia internet (2004) mas o acesso às informações não era tão rápido como vemos hoje e afirmo que se essa professora não tivesse me entregado esse papel, sequer saberia da oportunidade de prestar uma prova para estudar em uma escola técnica gratuita.

Nesse mesmo ano meu irmão entrou no curso de técnico Ambiental do Colégio Técnico de Campinas (COTUCA), vinculado à Unicamp.

Meu ensino médio foi carregado de novidades, deslocamento diário de ônibus para chegar até a escola, convívio com pessoas de diferentes classes sociais e culturas, necessidade de estudar para as provas – especialmente das exatas, visto que não tinha nenhum conhecimento prévio –, disciplinas de Projetos, Estatística,

oportunidades de bolsas de estudo em muitos cursos que sequer conhecia... um descortinar de mundo em muitos aspectos!

Cresci sabendo que seria professora, dividida entre História, Artes e Educação de Crianças. Percebendo minha dificuldade com as exatas, fiz dois semestres do curso técnico em Química, também do Centro Paula Souza, na Unidade da Escola Técnicas Estadual Conselheiro Antônio Prado (ETECAP), onde superei essa questão e percebi um diferencial no meu desempenho nas provas de simulados, o que me rendeu uma bolsa de estudos cem por cento custeada no intensivo do ETAPA, em Valinhos, cidade vizinha de Campinas, aqui no interior de São Paulo.

Concluí o Ensino Médio aprovada em quatro dos principais vestibulares do Estado de São Paulo – Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – e aos 17 anos iniciei a graduação no curso de Pedagogia da Unicamp. O desafio do acesso à Educação Superior estava vencido, agora a questão era a permanência, afinal, eu seguia sendo a mesma Samara, filha de mãe solo e de origem simples.

Durante o primeiro semestre, solicitei auxílio ao antigo Sistema de Apoio ao Estudante (SAE), atual Diretoria Executiva de Apoio Estudantil (DEAPE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e fui contemplada com bolsa transporte e alimentação. No segundo semestre, já com 18 anos, comecei a trabalhar como Agente de Educação Infantil na Rede Municipal de Campinas; primeiro em um contrato temporário de processo seletivo e em seguida, em vaga concursada Estatutária, onde de fato fui me constituindo enquanto educadora – na dialética teoria e prática. Embora viver essa dupla jornada não tenha sido fácil, tinha o privilégio de ter a luz da teoria sobre o fazer cotidiano, o que segundo Freire (1996) “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (p. 24).

Esse percurso de graduação levou 5 longos anos, recheados de leituras e de desconstruções de paradigmas. Nesses mesmos 5 anos, acompanhei 5 turmas diferentes na Rede Municipal de Ensino de Campinas, onde conheci realidades de vida, inserida nas comunidades geograficamente mais distantes e mais marginalizadas da cidade, experiências e crescimento indescritível enquanto pessoa humana e como professora em formação. Mas sem dúvidas, um ponto de inquietude nas realidades que acompanhei, era a quantidade de tempo que os bebês (mesmo os bem pequenos, com apenas 3 meses de vida) já ficavam em uma instituição e distantes de suas famílias. O atendimento iniciava às 7h da manhã e se encerrava às 18h e muitos ficavam todos os dias o período todo, e às vezes nem era a mãe quem buscava, mas sim alguma vizinha ou pessoa contratada para ficar mais algumas horas até a mãe chegar do trabalho e, enfim, pegar a criança.

Foi ainda na graduação que ouvi falar da Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC) na Unicamp, pela primeira vez, em um relato de estágio de uma colega do curso. Mas confesso que naquele momento, meu olhar estava muito voltado para o atendimento na rede pública e meus esforços, nos últimos semestres do curso, eram para ser aprovada no concurso público de Professora de Educação Infantil na Rede, visto que me sentia em dívida com a educação pública. Tremenda foi a surpresa ao ver meu nome na lista de aprovados, a qual não foi totalmente boa, uma vez que a convocação aconteceu muito antes do previsto e por ainda estar concluindo a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e não ter terminado a graduação, não pude assumir o cargo.

A Educação Infantil já era meu foco na pesquisa também, e me dediquei a escrever o TCC sob orientação do saudoso professor José Luís Sanfelice, costurando na escrita, a História da Educação Infantil no Município de Campinas entre Creches municipais e os convênios de parceria público-privado, denominados na época como Naves-mãe. (Mesquita, 2012).

Revolta e tristeza fizeram parte dos sentimentos por algumas semanas, por não poder assumir como professora no município.

Outros editais de concursos estavam surgindo e não me deixei abalar, traçando os próximos planos, até que uma grande amiga, também da graduação, compartilhou comigo a informação do concurso público para a DEdIC e suas altamente disputadas 4 vagas. Embora já tivesse ouvido falar sobre, não conhecia praticamente nada do Sistema Educativo da Unicamp, o que é curioso já que minha formação foi na Faculdade de Educação da Unicamp e ainda que fosse na mesma universidade, pouco se relacionavam, como já mencionado na pesquisa de mestrado de Magali dos Reis Fagundes, denominada “A creche no trabalho...O trabalho na creche” (Fagundes, 1997), evidenciando que esse distanciamento não é uma questão percebida apenas atualmente a partir da minha prática, esse distanciamento das creches já está documentado desde os anos 1990. Mergulhamos em toda a bibliografia e legislação indicadas no edital e ambas fomos aprovadas, tornando-nos mais uma vez colegas, agora professoras.

Encerrei o ciclo na Rede Municipal, completando 5 anos de funcionalismo, e exonerei após as férias de janeiro, já iniciando o ano letivo na DEdIC.

Divisão de Educação Infantil e Complementar (Dedic) da Unicamp

A história da fundação das creches na Unicamp não se distancia da história da Educação Infantil no Brasil como um todo. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é um direito das crianças e de suas famílias, garantido pela Constituição de 1988, resultado de muitas lutas de mulheres e mães trabalhadoras. Nessa mesma época, o trabalho feminino ampliou-se também nas classes médias, levando as mães trabalhadoras a procurarem estabelecimentos infantis para seus filhos. Sobre esse período, a Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria, afirma:

As feministas, tendo lutado pelos direitos de a mulher trabalhar, estudar, namorar e ser mãe, lutaram também, no Brasil dos anos 1970, pelo direito de seus/suas filhos/as às creches – o que garantiria que os outros direitos femininos fossem garantidos. Agregaram a esta mesma luta, nos anos de

1980, o direito das crianças à educação anterior à escola obrigatória. Assim, agora sujeitos de direitos, as crianças pequenas também serão legisladas. (Mesquita, 2012, p. 24 *apud* Faria, 2005, p. 60).

Na Unicamp não foi diferente, os espaços de educação infantil foram direitos adquiridos com muita luta e movimento das mães trabalhadoras, organizadas conjuntamente com o sindicato e demais entidades representativas na busca de melhores condições de trabalho:

Segundo os documentos analisados, o final da década de 70 é marcado pela reorganização das entidades de representação da universidade – ASSUC e ADunicamp – e a busca de melhores condições de trabalho. Foi nessa época também (1978) que ocorreu na USP uma ampla passeata, reunindo funcionários e docentes, reivindicando creche(...) em pleno regime militar (...). Na Unicamp, o quadro não era diferente(...) tal reivindicação estava na ordem do dia. (Fagundes, 1997, p. 34).

Após concessão, a reitoria divulgou a conquista, juntamente com o atendimento odontológico e outros benefícios aos funcionários; vale ressaltar que até hoje a DEDIC permanece nessa categoria, não sendo um direito de fato ao servidor.

A implantação de uma creche na Unicamp apresenta-se como oportuna medida a ensejar que família e universidade se beneficiem e se reforcem. A promoção do bem-estar físico, espiritual e social do homem constitui o objetivo primordial da universidade(...). As mães que trabalham ou estudam na universidade deixam de dedicar a atenção, o cuidado e carinho aos filhos (...) muitas destas mães, não contando com pessoas capacitadas para suprir sua permanente ausência do lar, sentem-se preocupadas, angustiadas e tristes com reflexos visíveis no desempenho de suas atividades na Unicamp. (Unicamp, 1975 *apud* Fagundes, 1997, p. 36).

O ano agora era 2014, a coordenação do Centro de Convivência Infantil (CECI) me atribuiu uma turma de maternal 1 – 14 bebês de 1 ano e 3 meses a 1 ano e 5 meses –, em parceria com outra professora recém-contratada também. Essa turma tinha acabado de mudar para o prédio do maternal, um bebê ainda não andava e precisava ser levado no colo para o refeitório e demais

espaços. Lembro com muita clareza das mães e pais dessa turma me recebendo, muito afetuosas e muito preocupadas, pois não queriam que a subida tivesse acontecido, preferiam que os bebês continuassem por, pelo menos, mais um semestre no espaço do CECI Berçário, julgando que ainda eram muito pequenos para o espaço do CECI Integral.

Entendi que a mudança precoce de prédio aconteceu para abrir mais vagas no berçário e atender a uma demanda daquele espaço. Eu não sabia como me posicionar nesse embate, uma vez que até então só tinha vivido a realidade dos agrupamentos multietários da Rede Municipal de Ensino, sabia apenas acolher e garantir às famílias que estaria junto com eles, dando todo o suporte necessário e auxiliando nessa transição até que conseguissem fazer de forma autônoma.

A condição do bebê não está, portanto, vinculada a uma idade específica. Não há uma data para se deixar de ser um bebê, assim como não há um ritual específico de passagem da condição de bebê para a condição de criança. O que existem são processos de individuação que ocorrem por meio das inúmeras redes que os bebês constroem com os seres humanos e não humanos (atores e actantes) ao seu redor. Processos que fazem da diferença, identidade. Quando a individuação ocorre, o caos se torna administrado, a diferença se evade e há uma solução para aquele sistema problemático. Então o bebê sai daquela condição caótica de instabilidade para se constituir como criança. (Tebet, Abramowicz, 2014, p. 56).

A rotina na DEdIC me surpreendeu em muitos elementos. Os horários são diversos, para atender aos horários dos funcionários do Hospital das Clínicas e dos Institutos, mas a maior concentração de atendimento é no horário administrativo, com entrada às 8h30 e saída às 17h30. Essa turma começa suas atividades às 8h30, mas as famílias iam chegando aos poucos e, até às 9h15, todos estavam ali. Importante dizer que o espaço, denominado Módulo do maternal 1, era composto por um salão comum, um banheiro e duas salas. As famílias entravam com as crianças, usavam o banheiro para as trocas, deixavam a mochila lá e entregavam para as professoras na porta da sala da turma. Seguíamos a rotina da manhã e após o

almoço as famílias tinham a oportunidade de vir novamente, visitar seus filhos, amamentar, dar banho e brincar com eles no parque que era apenas desse módulo, nesse horário.

Minha parceira e eu revezávamos para almoçar nesse horário, então, alguns dias eu acompanhava a visita e outros dias ela ficava acompanhando. A visita era das 11h30 às 12h30 e as famílias entregavam as crianças para a soneca; algumas entravam já dormindo, pois pegavam no sono mamando, outras choravam bastante para se despedir novamente, outras a mãe entrava na sala com a criança no colo e deitava junto para fazer adormecer – para minha parceira e eu isso não era um problema! Se no setor do trabalho dessa mãe havia essa disponibilidade de horário, nós não víamos problema.

Não eram todas as mães que podiam vir. Às vezes, a vaga da criança era do pai, e a mãe trabalhava longe da Unicamp. O pai vinha e brincava, mas a mãe frequentemente escrevia no caderno perguntando como ela estava nesse horário, visivelmente se sentindo mal por não poder participar desse momento. Nos dias de folga ela vinha toda feliz.

Havia também uma mãe estudante, colombiana, que não conseguia vir devido ao horário do término da aula e no começo ficava muito preocupada de como seu filho ficaria sem sua presença, mas foi muito bonito acompanhar como as demais famílias incluíam esse pequeno nas brincadeiras e demonstrações de afeto e ele ficava muito bem, sorridente e bastante participativo: “Como instituições sociais coletivas, as creches e pré-escolas compartilham com as famílias a tarefa de cuidar e educar as crianças de 0 a 6 anos” (Agostinho, 2003, p. 2).

O horário de saída era a partir das 17h, mas muitas vezes alguma família vinha buscar mais cedo e entrava no salão do módulo para retirar a criança.

Foi um ano de muita luta política na Universidade, marcada pela greve dos 120 dias dos funcionários de carreira Profissionais de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão – PAEPE, que abrange as professoras da DEdIC – uma vez que o enquadramento na carreira

do magistério para as professoras da DEdIC ainda é uma pauta de reivindicações atual. Mas a proximidade com a comunidade era tão intensa que nem esse cenário afetava a comunicação e reconhecimento da qualidade do trabalho com as crianças. As mães e os pais estavam ali diariamente vendo o trabalho, não era necessário alguém falar.

Esse primeiro ano de docência compartilhada me deu a certeza de que era na DEdIC que eu desejava maternar, pois ter a oportunidade de conciliar o trabalho com a maternidade, com a qualidade que eu vi essas mães tendo, me inspirou positivamente, uma vez que essa não é a realidade da maioria das mulheres trabalhadoras que decidem ser mães.

Os anos passaram, outras turmas vieram e com elas outras experiências com o horário de visita. Nem todas são flores, conciliar muitos adultos, utilizando o mesmo espaço no mesmo horário é necessário que haja regras e que elas sejam seguidas de forma respeitosa, mas nem sempre isso aconteceu. Principalmente nos anos em que a visita se estendia para o prédio do maternal, uma vez que lá é muito maior e a circulação de turmas mais intensa. No horário destinado à visita ainda havia turmas de pré-escola almoçando ou utilizando os parques e essa dinâmica não funcionava por inúmeros motivos. O espaço que melhor comporta essa dinâmica é de fato no berçário do CECI Integral.

Professora-mãe, mãe-professora

No início de 2018 retorno ao trabalho, após licença maternidade, agora com meu primeiro filho, Murilo, tendo 8 meses. Como ele nasceu em junho do ano anterior, o fim da minha licença – de 6 meses – emendou com o período de recesso de final de ano e com as férias de janeiro, sendo assim tive mais tempo em casa nessa nova vida de mãe.

Pela primeira vez estava no espaço do CECI berçário como professora de uma turma e como mãe em outra turma. A primeira dificuldade já se deu no primeiro dia, na reunião de pais, uma vez

que as reuniões eram todas no mesmo horário e eu não tinha como estar em duas reuniões ao mesmo tempo.

A preocupação com o que acontece com a mulher trabalhadora, enquanto mãe, é praticamente inexistente nos programas de atendimento às crianças de zero a seis anos. (...) Nesse contexto, a primeira questão que eu colocaria seria a necessidade de conciliar o papel da mulher enquanto trabalhadora e mãe, no momento completamente dissociados. (Campos; Patto; Mucci, 1981, p. 39).

Aos poucos, ajustes foram feitos para que essa dinâmica funcionasse da melhor forma possível. Meu almoço passou a ser fixo no horário de visita, para poder estar com meu filho, amamentar e aproveitar o tempo com ele na creche, vivendo os espaços do berçário. Depois que entregava o Murilo para dormir, engolia a comida rapidamente e voltava para a sala para minha parceira fazer seu horário de almoço.

Quase todas as famílias da turma dele vinham nesse horário! Era um tempo de muita troca entre nós mães de primeira viagem e de aprendizagem com as que já tinham mais experiência. As professoras da turma, mulheres mais experientes com bebês e que também já tinham filhas, davam dicas valiosas para o cotidiano simples da casa. A professora – no caso eu – me sentia uma mera aprendiz e buscava ajuda, pois a solidão materna tão falada atualmente nas redes sociais é um fato que só é percebido, quando vivenciado. No espaço do Berçário há uma enfermeira, pessoa muito querida e disponível, que participou e participa muito dessa acolhida inicial às mães que chegam com ansia de ouvir que está tudo bem e que esse período difícil vai passar, auxiliando com olhar atento não apenas aos bebês, mas a toda a equipe e comunidade.

Nesse mesmo ano engravidei do meu segundo filho, Daniel, e essa gestação passou voando! Engraçado como a relação com o tempo fica absolutamente outra após a experiência da maternidade. As madrugadas são eternidades e os meses passam voando! Dani foi um bebê que precisou de alguns dias de Unidade de Terapia Intensiva Neonatal – UTI, uma vez que ao nascer, seu pulmão não segurava a saturação sozinho mesmo tendo nascido no

tempo correto; os exames não encontraram o motivo, mas foi preciso até entubá-lo e aguardar que o tempo passasse e levasse com ele o que quer que estivesse causando isso. No décimo terceiro dia teve alta e fomos para casa.

O ano seguinte, 2019, nem vi passar! No primeiro semestre, estava em Licença maternidade, Murilo vivendo seu primeiro ano de maternal, eu indo no horário de visita todos os dias, e Daniel mamando a cada duas horas, dia e noite. Modo sobrevivência eu diria. Segundo semestre retornei ao trabalho, com o Dani iniciando no berçário; mais uma vez compartilhando essa vida de mãe em uma turma e professora em outra, mas nesse momento, não era professora referência e ficava auxiliando várias turmas, de acordo com a necessidade.

Lembro com muita clareza que estava com saudade de acompanhar uma turma o ano todo, de ser apenas professora e não ter esse papel de mãe misturado no cotidiano do trabalho tão frequentemente; e quando o ano acabou e outra turma ia começar, tive esperança de ser diferente, mas o maior inesperado de todos sobreveio no mundo no ano de 2020, quando todas as atividades foram suspensas no período de isolamento social devido à pandemia de Coronavírus.

A princípio achamos que seria uma ou duas semanas, levamos apenas nossas bolsas para casa e deixamos os materiais tais como estávamos acostumadas, para recebermos as crianças ao retornarmos. Começamos com reuniões on-line, utilizando plataformas que não estávamos habituadas. As semanas foram passando e nossas coordenadoras não sabiam dizer quando voltaríamos. As notícias sobre os casos da doença iam se alarmando em proporções jamais vistas. Percebendo a dimensão do que estávamos vivendo, fomos adequando nossos cotidianos sem saber quanto tempo duraria esse “novo normal”.

Eu, com dois filhos pequenos em casa – Murilo com pouco mais de 2 anos e Daniel com 1 ano e 3 meses – com trabalho remoto, reinventando a Educação Infantil para essa nova realidade que exigia distância uns dos outros, mais as atividades das turmas de

cada um deles, isso tudo somado às demandas da casa que se multiplicavam por estarmos o tempo todo sem poder sair do portão para absolutamente nada, por responsabilidade com o coletivo e por termos contato com pessoas do grupo de risco – devido à internação logo no nascimento, Daniel fazia parte do grupo de risco; também havia minha mãe que foi morar com minha avó e tio nesse período, para facilitar na dinâmica de cuidados a avó na casa, evitando de levá-la ao médico tantas vezes para não expor à possível contaminação; no entanto, quando era preciso comparecer ao trabalho, antes de retornar à chácara, minha mãe passava para ver os netos e matar um pouco a saudade.

A pandemia sem dúvidas foi um período muito desafiador, mas que fortaleceu muito nossos laços e nos conectou em diversos aspectos. Tive tempo para repensar tantas coisas e formas de fazer que, no cotidiano, corrido, e sempre atrasado, eu simplesmente fazia e não refletia sobre. Desejei voltar para fazer diferente, mas sabendo que só temos o presente para atuar, aproveitei cada momento com eles da melhor forma que havia. Dialogando com o mestre Paulo Freire, busquei manter minha capacidade de sonhar com dias melhores, mas profundamente engajada com o momento presente,

Ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta constante viagem ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina (Freire, 1982, s/p).

Com o fim do período de isolamento social, retornamos ao presencial, seguindo os protocolos construídos coletivamente, observando as normas da Vigilância Sanitária para o período e todos os indicativos para o retorno seguro que os governos estaduais e municipais haviam disponibilizado, norteando os protocolos da universidade. Aos poucos, conforme os números de casos foram baixando e aumentando a imunização com as vacinas, os cuidados foram sendo flexibilizados, com isso, o horário da

visita passou a ser apenas Horário de amamentação, evitando assim aglomerações e trânsito de pessoas no ambiente das crianças, para a segurança de todos, e no ano de 2023 o espaço do CECI Berçário Integral esteve fechado para uma reforma estrutural, recebendo as turmas no térreo do prédio do CECI Integral e adequando o momento de amamentação no mesmo espaço.

As reformas não aconteceram apenas no berçário, ocorreram também na minha vida pessoal e na configuração da minha família: em 2024 retorno para o berçário, com minha terceira filha Maria Isabel. A princípio tive apenas o horário de amamentação, como todos estavam já habituados desde os protocolos de retomada ao atendimento presencial pós pandemia, porém, por insistência de algumas professoras nas reuniões pedagógicas e posteriormente por intervenção da coordenação geral, isso foi revisto e a partir de maio o horário de visita finalmente voltou a existir. A adesão tem sido bastante alta apesar de muitos já terem organizado agenda previamente e sequer saberem que poderiam vir a ficar mais tempo com os filhos. O horário também foi encurtado em 10 min, sendo agora das 11:40h às 12:30h. Como mencionei no item acerca do tempo, “Esse mesmo tempo acelerado e cronometrado está presente nas creches e espaços de educação, uma vez que há uma necessidade de rotina e um controle rígido” (Mesquita, 2024, p. 6). E a justificativa desses 10 minutos a menos é para melhor adequação ao uso do refeitório, penso que essa adequação poderia ser feita de outras maneiras, não diminuindo ainda mais esse curto momento destinado ao convívio.

Um documento com as regras para o horário de visita foi elaborado conjuntamente pelas professoras e coordenadora da unidade e, depois, passou por revisão pela coordenadora geral atual; estando pronto, foi divulgado para a comunidade para que firmados os combinados, ele pudesse ter, enfim, seu retorno.

Interessante observar que dentre as professoras que compõem a equipe atualmente, não há um consenso sobre esse horário e que ao menos metade não gostaria que voltasse a existir, alegando

dificuldades com a entrada dos pais nesse horário e seus desdobramentos.

Escolhendo e demarcando minha posição enquanto educadora

Novamente utilizo das palavras e pensamentos de Paulo Freire para melhor traduzir convicções das quais compartilho:

(...) não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre em si mesma e a perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite a neutralidade (Freire, 1995, p. 37).

Não desejo parecer indecisa nessa questão, tenho elementos suficientes para avaliar a necessidade de tempo de convivência e da abertura de tempos nas escolas, para que isso se torne efetivo, portanto, cabe às instituições de Educação Infantil acolherem e priorizarem fortalecer esse vínculo, estreitando as relações dessa tríade fundamental: bebês/crianças, famílias e escola com propostas concretas que possibilitem a participação e convívio.

Pessoalmente não consigo conceber uma educação sem considerar as famílias uma vez que compartilho do pensamento de autores como Corsaro (2011) e Nunes (2003) que, usando exemplos diferentes, dizem que são as famílias que medeiam as relações do bebê/criança com as demais, uma vez que todos os primeiros contatos passam inicialmente por elas nesse princípio de socialização, precisando até mesmo de uma permissão e de uma iniciação por escolha dessa família na qual o bebê está inserido, como é possível verificar nesse trecho de um estudo das autoras Silva e Müller (2017) acerca da construção social do tempo nos diferentes contextos de socialização e da família,

Corsaro (2011, p. 38) explica que as instituições “existem como estruturas estáveis, mas em mudança, nas quais as crianças tecerão suas teias”. O autor se refere aqui ao modelo de teia orbital, por ele construído, que posiciona a família no centro, já que mediará a relação da criança com as

outras instituições sociais, dentre elas, creche. A família, então, é o ponto e partida das relações dos bebês com o resto o mundo. Igualmente, Nunes (2003) afirma que a integração da criança na sociedade inicialmente é feita em nível micro, sendo em geral, no grupo familiar mais próximo. (Silva; Müller, 2017, p. 93).

Vivi ao longo desses dez anos de docência na DEdIC múltiplas experiências com o horário de visita, 1h de relógio pode parecer pouco tempo para quem apenas escuta falar sobre, mas pode ser todo o tempo que uma mãe tem para estar presente apenas brincando com seu bebê, sem precisar se dividir em outros afazeres. Tudo isso ficou muito escancarado durante o período de isolamento social, onde tivemos o trabalho secular, invadindo a privacidade das nossas casas e entrando nos horários que antes eram destinados ao descanso e à família; eu mesma fiz muitas reuniões remotas com mães, durante o período da noite, para melhor acomodar as agendas de todos, uma vez que conciliar os trabalhos com a vida era uma tarefa demasiadamente difícil naquele contexto.

Ter a possibilidade de adentrar o espaço, compartilhar os cuidados, conviver com outros pais, ver os bebês brincando juntos, ter acesso direto e diário às professoras que ficam com o filho (a) e poder conversar sobre qualquer dúvida que possa surgir durante a jornada. Sinceramente não conheço uma mãe que não gostaria de ter esses privilégios e no CECI, uma creche Universitária, tem garantido esses direitos – que deveriam ser garantidos a todos e em todas as instituições.

Da mesma forma, essa parceria pode ser muito benéfica para as professoras, uma vez que é possível aproveitar a presença da comunidade nesses horários para planejar atividades conjuntas do projeto da turma e dar andamento em vivências que possam demandar mais adultos para que funcionem bem com os bebês, aproximando mais as famílias do trabalho pedagógico da turma e incluindo esse horário como mais uma possibilidade.

Promover e fortalecer o horário de visita é uma das muitas práticas possíveis de incorporar, na Educação Infantil, formas de

conceber e produzir tempos que rompam com a lógica dominante, possibilitando o tempo do presente, o tempo do estar junto, do conviver, do se conectar mais com as pessoas e menos com os eletrônicos, de apreciar a natureza do entorno, do ver crescer na miudeza do cotidiano, tempos que duram a eternidade de um sorriso após a primeira sequência de passinhos na grama molhada.

Referências

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche: que lugar é este?**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2003

ARAUJO, Janice Débora de Alencar Batista; COSTA, Rebeqa Rodrigues Alves da; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. **De chrónos à aión — onde habitam os tempos da infância?** Childhood&philosophy, Rio de Janeiro, p. 01-24, v. 17, mai. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância.** LTP [online]. 2013, vol. 31, n. 61, pp. 213-222. ISSN 2317-0972.

BÓGUS, Cláudia Maria; NOGUEIRA-Martins, Maria Cezira FANTINI; MORAES, Denise Ely BELLOTO de; TADDEI, José Augusto de Aguiar Carrazedo. **Cuidados oferecidos pelas creches: percepções de mães e educadoras.** **Revista de Nutrição**, out. 2007, v 20, n. 5, p. 499 - 514.

BOSI. Ecléa. Memória. Enraizar-se é um direito fundamental do ser humano. **Revista** do Programa de pós-graduação em Comunicação Social da Faculdade de Comunicação e Artes da PUC Minas. n. 2, 2012, p. 196-199.

CAMPOS, M. M. M.; PATTO, M. H. S.; MUCCI, C. (1981). A Creche e a pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, FCC (39), 35-42.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

FAGUNDES, Magali dos Reis. **A creche no trabalho...O trabalho na creche**: um estudo do Centro de Convivência Infantil da UNICAMP, trajetórias e perspectivas. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação - Unicamp. 1997

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1995.

FOCHI, Paulo Sergio. **“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”**: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2013

GRANDE, Catarina Rodrigues; Nunes, Inês Brandão; Coelho, Vera; Cadima, Joana; Barros, Sílvia. **A experiência do bebê na creche**: Percepções de mães e de educadoras no período de transição do contexto familiar para a creche. **Análise Psicológica**, set. 2017, v. 35n. 3. p. 247 - 262.

GODOI, E. G.. (2005). **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de casos. *Cadernos De Pesquisa*, 35(126), 759-760. <https://www.scielo.br/j/cp/a/SHdH4Rkd3DkpwSQpG5sVrkL/#>

KOHAN, Walter Omar. **A infância da educação: o conceito devir-criança.** In: KOHAN, Walter Omar (org.). Lugares da Infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MARANHÃO, Damaris Gomes; Sarti, Cynthia Andersen. **Creche e família: uma parceria necessária.** In: Cadernos de Pesquisa Abr 2008, Volume 38 Nº 133 Páginas 171 – 194

MARANHÃO, Damaris Gomes; Sarti, Cynthia Andersen. **Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche.** In: Interface - Comunicação, Saúde, Educação Ago 2007, Volume 11 Nº 22 Páginas 257 – 270

MESQUITA, Samara Anuar Haddad. **Um Pouco da História das Creches e Naves Mãe de Campinas: Paralelas Que Se Cruzam.** Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Educação (UNICAMP), Campinas-SP, 2012

NUNES, Brasilmar F. (2003), **Sociedade e infância no Brasil.** Brasília: Editora Universidade de Brasília

OLIVEIRA, Carla de. 1982 - **Mulheres cuidadoras, mulheres professoras: história, memória e formação profissional na Creche Área de Saúde da Unicamp.** 2014. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, UNICAMP.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. **Preferencialmente não mães: mulheres, docência e eugenia mães mulheres.** In Revista Estudos Feministas 2023, Volume 31 Nº 1 elocation e83952

RAUPP, M. D. **Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas.** In: Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 197-217, abril, 2004.

SANTOS, F. M. S; MOURA, M. L. S. **A relação mãe-bebê e o processo de entrada na creche: esboços de uma perspectiva sociocultural.** In: *Psicol. cienc. prof.* vol.22 no.2 Brasília June 2002

SILVA, Isabel de Oliveira. **A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na instituição de educação infantil.** In: *Educar em Revista Set 2014, Nº 53 Páginas 253 – 272*

SILVA, Lucélia de Almeida; MÜLLER, Fernanda. **A construção social do tempo no cotidiano de bebês na família e na creche.** In: *Revista Brasileira de Sociologia*, vol. 5, núm. 9, 2017, -, pp. 87-112 Sociedade Brasileira de Sociologia Brasil.

SIMINATO, Luciane Pandini; SEVERINO, Edna Soares. **Não tenho tempo para esperar a hora! A experiência dos bebês com o tempo no espaço da creche.** In: *POIÉSIS, Revista do Programa de Pós Graduação em Educação*; v. 13 n. 24 (2019).

TEBET, Gabriela; ABRAMOWICZ, Anete. **O bebê interroga a sociologia da infância.** *Linhas críticas*, Brasília, v. 20, n. 41, 2014

UNICAMP, **Processo n. 3384.** Campinas: SP, 1975.

Memórias de uma professora de educação infantil negra e reflexões sobre os apagamentos da negritude na infância e na docência

Thaís de Souza Silva Freitas¹

Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEEdIC/Unicamp

Introdução

Escrever um memorial, sobre as minhas memórias de vida, foi uma ideia que me assustou inicialmente. O susto diz respeito à ideia de voltar no passado, olhar para mim, para minha inteireza, para o meu todo. Olhar para quem eu fui. Olhar para o lugar que ocupei e ocupo hoje. Olhar para esse lugar que me dá voz e presença, e coragem para revirar caixinhas deixadas para trás, ainda intocadas.

Me motivou a escrever, a possibilidade de dizer quem eu sou. Escrever o que me afetou pelo caminho, as pedras que encontrei. Algumas que tropecei e caí. Outras mais à frente, consegui pular. Outras desviei. Depois passei a conviver com a presença delas no meu caminho. Aprendi a retirar do caminho quando necessário. Passei a colocar no lugar onde percebi ser mais útil. Percebi que aquelas pedras já não me afetavam, eu que passei a afetá-las, mudando o meu olhar, mudando o caminho percorrido.

O memorial de formação segundo Prado e Soligo (2005) é um gênero textual, utilizado pelos educadores, como forma de tomarem a palavra e tornar público as suas experiências, os seus conhecimentos, as suas inquietações, os seus processos de formação e sobretudo, uma forma de elucidar a nossa prática profissional. Vemos que o memorial é o ato de narrar e escrever as

¹ Este trabalho foi orientado pela Professora Doutora Gabriela Tebet que atuou no contexto do Curso “Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância”, ministrando disciplinas e realizando orientações.

nossas histórias, as nossas experiências vividas e as nossas reflexões, revisitando o nosso passado.

Foi por esses caminhos que busquei me conhecer e me reconhecer como mulher negra, e buscar minhas origens e a minha história. Considero-me mulher negra, divorciada, mãe de duas filhas, Geovana de 17 anos e Manuella de 09 anos. Sou mulher, filha, irmã, amiga, mãe, noiva e professora de educação infantil, ou melhor dizendo, professora de bebês e crianças pequenas.

E desse lugar que falo e que busco referências para compreender as formas pelas quais a minha cor e a minha raça foram apagadas da minha história. Djamilia Ribeiro (2017) enfatiza a importância de a mulher negra assumir seu lugar de fala de fato, assumindo o protagonismo feminino negro, saindo do silenciamento e da invisibilidade marcada por séculos.

Na minha família não havia discussões sobre a nossa cor e raça, não se falava nesse assunto, muito menos sobre quem somos, porque somos, quem queríamos ser. Na escola, aprendi uma história inventada, branqueada, europeia e distante de mim.

Percebo que não tive em minha trajetória a chamada “fluência racial”, que segundo Hordge-Freeman (2021) é importante e essencial para nós negros, que saibamos falar da nossa cor e da nossa raça, assumindo as formas como nos percebemos e nos posicionamos perante a sociedade. Quando o negro é questionado sobre sua cor e raça, muitas vezes disfarça, muda de assunto, apresentando certa dificuldade de responder. Silencia, e depois passa a usar de diversas estratégias para se identificar, como exemplo, moreno claro ou moreno escuro.

A partir da nossa fluência racial fica evidente a nossa consciência de cor, como nos percebemos, o que sabemos e compreendemos sobre a nossa origem. Quando dizemos que nossa cor é preta e a nossa raça é negra, apresentamos ter consciência da nossa história. História essa dos nossos antepassados, história de luta, de resistência e de persistência.

Enfim, é olhando a minha trajetória como mulher negra que busco rever os lugares que ocupo e como me posiciono nesses lugares,

como tento fazer a diferença, como mulher, como mãe e como professora, sobretudo, na creche em que atuo, com as crianças brancas e negras, nas minhas práticas pedagógicas cotidianas.

Para entender esses lugares de fala, busquei referencial teórico sobre o apagamento da cor e do silenciamento da raça, para compreender os meus apagamentos e como tentaram silenciar minha raça, minha origem, minha identidade, ou seja, as formas pelas quais, a sociedade tentou apagar os rastros da mulher negra que sou, como também da possibilidade de vislumbrar um futuro melhor para mim tanto como a criança que fui, como para a mulher, mãe e professora que sou. Virgínia Bicudo em 1945 defendeu uma pesquisa de mestrado intitulada *Atitudes raciais de pretos e mulatos*² em São Paulo. Essa obra ganhou maior visibilidade quando da sua publicação como livro em 2010, em edição organizada por Marcos Chor Maio (Bicudo, 2010). Os termos adotados “negros” e “mulatos” derivam do período histórico em que a pesquisa de Bicudo foi realizada e equivalem ao que hoje denominamos como pretos e pardos, grupos que compõe hoje a categoria mais ampla dos negros (Szwako e Lavalle, 2022).

A pesquisa de Bicudo (2010) evidencia como os negros de modo geral (incluindo aqui o que hoje denominamos como pretos

² A expressão “mulato” utilizada por Bicudo (2010) hoje tem sido evitada por ser considerada uma expressão racista. Cabe aqui uma pequena definição sobre os diferentes termos. Segundo Nunes (2017), o termo negro vem do latim *niger* (da margem do rio Níger/nigeriano), e diz respeito ao sistema de classificação racial de seres humanos com fenótipo da pele mais escura, em relação a outros grupos raciais. O termo mulato vem da palavra espanhola e portuguesa mula, a palavra *mulus* deriva do latim, que se refere ao animal. No Brasil, o termo foi criado para designar o filho do homem branco (europeu) com a mulher negra (escrava). Importante destacar que a história dos escravizados negros brasileiros compreende o mulato como fruto de estupro e abusos sexuais que ocorriam entre os senhores brancos e as escravas negras. O termo preto passa a ser utilizado a partir do século XIX, para designar pessoas de pele mais escura, originárias da África subsariana. Neste texto, de modo geral, manteremos os termos mulatos nas citações literais da autora, mas priorizarei os termos preto, pardo e negro, tal como usados atualmente pelo IBGE, sendo negros hoje, entendidos como a soma de pretos e pardos.

e pardos) estão sempre buscando aceitação social, seja pela ascensão, através da instrução e aquisição de diplomas, ou por uma ocupação social melhor, através da aquisição de símbolos da classe dominante, que os aproximam dos brancos.

Tal comportamento se fez presente também na minha história, na história da minha família, que sempre valorizou muito os estudos como possibilidade de ascensão social e de uma vida melhor, como explorar a seguir, sem contudo, evidenciar para mim que se tratava de uma estratégia de enfrentamento ao racismo. A ausência de diálogos sobre nossa identidade racial e o apagamento da minha negritude, seja na família, e posteriormente na docência, são os temas que explorarei nesse memorial em diálogo com autoras como Bicudo (2010), Cavalleiro (2012), Sousa (1983) e Hordge-Freeman (2021).

Capítulo I - Apagamentos sofrido na infância e a construção da identidade negra ao longo da vida: do branco ao preto

Escrever sobre a minha negritude me impõe diversos desafios e (de) sabores, ao rememorar lembranças, sentimentos, fatos e acontecimentos que por vezes ainda me afetam, porém, é uma grande oportunidade de me (re)afirmar como mulher negra, pertencente a esse lugar, a essa sociedade.

Também me afeta o fato de ter passado pelo campo do vivido, da experiência como bem nos lembra Bondía (2002), a experiência como algo que nos passa, que acontece, que nos toca e afeta, que deixa marcas impressas em nossas memórias.

Observo que a busca por apagar e silenciar a cor e a origem é forjado diariamente por pardos e pretos, seja como forma de aceitação, por consideração; por respeito; por dignidade; por reconhecimento e, principalmente, por uma luta incansável pelo direito de ser quem é, pelo direito de professar sua religião, seus gostos, seus costumes e cultura. (Sousa, 1983)

A minha trajetória de vida conta como a minha família sem perceber e sutilmente foi apagando e silenciando a nossa cor e a nossa raça, conseqüentemente, a nossa origem e a nossa história.

A minha história começa em 31 de março de 1984. Ano marcado por vários movimentos políticos e sociais, em busca de abertura política, anistia, direito ao pluripartidarismo e as eleições. Ano do movimento das “Diretas Já”, exigindo eleições diretas para presidente, através do voto popular.

Diante desse cenário social e político brasileiro, eu nascia ou melhor dizendo, estreava no mundo. Filha de Selma e Francisco. Selma, mulher negra de pele escura, formada em Economia, vinda do Mato Grosso do Sul. Francisco, homem branco nordestino e motorista, nascido no interior do Piauí. Ambos migraram das suas cidades de origem em busca de melhores condições de vida. Junto com a minha mãe vieram também minha avó e minha tia, ambas mulheres negras.

Minha avó criou suas duas filhas sozinha, nunca se casou. Sempre trabalhando como empregada doméstica, cozinheira e babá em casas de famílias brancas de classe média alta. Sempre deixou bem claro a importância de as filhas estudarem, se formarem, não dependerem de ninguém e buscarem um futuro melhor, uma estratégia recorrente da população negra, como bem aponta Bicudo (2010). Minha mãe cursou o técnico em Contabilidade e depois o Ensino Superior em Economia. Em uma faculdade privada na cidade de Andradina/SP, através dos programas de financiamento estudantil. E minha tia fez o curso técnico em Enfermagem.

Fruto de um casamento interracial, quando nasci meu tom de pele era bem claro, o que recorrentemente rendia a minha mãe falas racistas e preconceituosas. Quando saía para passear comigo, era sempre interpelada por alguma mulher branca, perguntando: “Você cuida dessa menina?”, “Você é babá dela?”. Tais falas evidenciam a impossibilidade de se pensar na década de 1980, que uma mulher negra de pele retinta, geraria uma criança de pele clara. Todas essas falas deixavam minha mãe muito chateada e

indignada, sobretudo, preocupada. Pois, ela temia como eu iria enfrentar esse mundo, cheio de preconceitos.

E foi assim que fui crescendo, me achando diferente da minha mãe, mas também não era igual a meu pai. Hoje me reconheço como uma mulher negra de pele clara, mas durante toda a minha infância, nunca aprendi a me ver como uma menina negra. A maioria das pessoas me viam como uma menina branca, como parte da estratégia de apagamento da negritude que marca a história do Brasil (Bicudo, 2020, Sousa, 1983, Cavalleiro, 2012). A minha mãe na tentativa de me defender das “injustiças do mundo” me colocava nesse lugar, da menina branca, sempre afirmando, “você é branca, olha a cor da sua pele”.

Observo que o conceito de cor destacado por Alessandra Devulsky (2021) no livro *Colorismo* esclarece a diferenciação imposta entre mim e minha mãe devido à diferença da nossa cor de pele. O colorismo é uma maneira injusta, desigual e discriminatória de identificação racial, moldando formas de ser, de pensar e de perceber homens negros e mulheres negras na sociedade, os distinguindo pela cor da sua pele, indo mais além, determinando e demarcando os seus comportamentos, suas características físicas, as suas habilidades, suas tendências e a estética, distinguindo o negro claro, do negro escuro, causando uma cisão entre os próprios negros.

Também percebo que as formas e maneiras de apagamento da cor e silenciamento da raça ocorrem cotidianamente na nossa sociedade, às vezes de maneira bem sutil e velada. De um lado brancos evitando negros, rechaçando e humilhando, do outro lado, vemos pretos negando sua cor e sua raça para serem aceitos pelos brancos com melhores condições econômicas. Podemos notar que entre os negros há diferentes formas de se reconhecer socialmente, principalmente perante os brancos, sobretudo, por causa dos diferentes níveis de consciência de cor. Virgínia Bicudo (2010), a partir de entrevistas formulou hipóteses sobre as concepções que a população negra tem de si mesma, a consciência de cor, o *status* ocupacional e a acomodação social. Relata como muitos dos entrevistados se relacionam com pessoas brancas, na tentativa de

obter autoafirmação e se isolam dos pretos, evitando-os, negando-os, sentindo vergonha de ser reconhecido como preto. Dessa forma, travam interiormente uma luta constante contra o sentimento de inferioridade, proveniente dos seus primeiros contatos na infância com brancos. Muitos se sentem feios, inferiores e têm vergonha das suas origens e da sua cor.

Eu tinha uns 4 anos e meus pais estavam trabalhando em bons empregos e recebendo bons salários, assim resolveram me matricular em uma escola particular perto de casa. Na época, minha mãe trabalhava em uma clínica médica e eles permitiram que morássemos na casa de fundo, assim, passamos a morar em um bairro de classe média alta.

Meus pais gostaram da ideia de morar em um bairro nobre da cidade, mesmo sendo uma casa emprestada, indicava prestígio social, assim como matricular a filha em uma escola particular onde só havia “ricos”. Esse “prestígio social” durou bem pouco, ficamos morando nesse bairro e frequentei a escola particular enquanto minha mãe estava nesse emprego. Segundo Sousa (1983), negros e mulatos buscam loucamente por ascensão social, vislumbrando morar em lugares de grande prestígio, onde a maioria são pessoas brancas, mas nesses lugares por serem os únicos negros, passam a ser alvo frequente de preconceito.

E realmente ali, éramos recorrentemente percebidos como diferentes, as perguntas eram diárias. Parecia que tínhamos que dar satisfação ou explicações da nossa vida. Fui estudar em um colégio tradicional e religioso no qual o corpo docente era composto por mulheres brancas e religiosas. A instituição adotava uma metodologia de ensino bastante rigorosa, fundamentada em punições.

Nessa escola particular, fui cursar a Educação Infantil, o chamado Jardim I e II. Foi a primeira vez que fui colocada no lugar da menina preta e pobre. Não me recordo de nenhuma fala racista, mas me lembro bem dos olhares e dos comportamentos dirigidos a mim, para as minhas coisas, principalmente para o meu cabelo, que na época era bem crespo.

Tive poucos amigos, me lembro apenas de duas amigas, que ficávamos muito juntas, uma delas era negra, a outra era gorda. Eu não percebia na época, mas éramos o grupo das meninas com corpos que fugiam à norma. Todos os dias quem me levava e me buscava na escola era minha avó materna Terezinha, uma mulher negra de pele retinta. Os colegas da sala às vezes me perguntavam se ela era minha babá, acredito que seja, por causa da cor da sua pele, negra e bem mais escura que a minha.

Segundo Koltai (2016, p. 95-96) “o universo familiar da criança se constrói com as fronteiras que os adultos, que a cercam, delimitam”. Definindo sutilmente quem é o “estrangeiro”, o diferente, o não familiar, que passa a diferenciar sua família do restante, daquilo que é diferente, diverso, não igual.

Minha mãe saiu desse emprego, conseqüentemente também saí dessa escola. Meus pais conseguiram comprar um terreno na cidade de Hortolândia, que faz parte da região metropolitana de Campinas, onde fomos morar anos mais tarde. Minha mãe começa a trabalhar no departamento pessoal de uma instituição social, no centro de Campinas.

Era uma instituição assistencial, sem fins lucrativos, que tinha como objetivo ofertar escolaridade básica a crianças e jovens sem condições de frequentar outras escolas em seus bairros de origem, oferecendo Educação Básica e Não Formal concomitantes, através de convênios com a Prefeitura de Campinas e com o Estado. Oferecia às crianças e jovens atendimento médico, odontológico, social e psicológico. Ademais, ofertavam cursos de dança, teatro, artesanato e reforço escolar, e cursos profissionalizantes, como: datilografia, secretariado e etiqueta.

A minha mãe como funcionária passa a ter direito de trazer os seus filhos para o atendimento na instituição, assim, eu e meu irmão mais novo, passamos a frequentar o espaço Não Formal em um período e no contraturno o Ensino Fundamental.

Nesse lugar me deparei com várias meninas e meninos negros, a sua maioria eram filhos de empregadas domésticas ou diaristas

que trabalhavam nos prédios luxuosos do Cambuí. Eram famílias muito humildes que residiam nos bairros periféricos de Campinas.

Na instituição, fui exposta a várias formas de racismo, preconceito e *bullying*. Foi a primeira vez que ouvi de outras crianças negras que eu era “macaca”, que tinha um cabelo “duro de pixaim”, que era magra como uma “vara de pau”, e filha de uma “macaca metida a besta”. Nesse espaço de educação Não Formal, entendi quem eu era e qual era o meu lugar, pois fui exposta às piores formas e maneiras de me perceber como uma menina negra. Eu me reconheci como preta da pior maneira possível.

A partir dessas atitudes e falas preconceituosas, que observo como o racismo está inserido e enraizado na nossa estrutura social, presente nas práticas sociais, nos hábitos; nos costumes; nos comportamentos; nas crenças; nos julgamentos, nos olhares e nas falas. Sem perceber cometemos atos racistas e preconceituosos, até mesmo porque nascemos em uma sociedade racista, sendo assim, somos todos racistas. Sofremos racismo cotidianamente e não percebemos, consideramos “normal”.

Foi assim, que fui apresentada ao racismo, as diversas formas de perseguição por ser como era “o racismo é muito mais que mera agressividade, é ódio do outro. Ódio não por algo que esse outro tenha feito e sim pelo que esse outro é, razão pela qual é um mecanismo estritamente humano”. (Koltai, 2016, p. 95-96). Lembrando que entre os animais, não existe racismo, pois, sem o recurso da linguagem não há discurso nem diferenciação.

Segundo Koltai (2016), a sociedade busca sempre uniformizar a nossa vida cotidiana, tudo aquilo que escapa a essa uniformização, passa a ser diferente e, é por meio da linguagem que se cria discursos, nomeando e classificando, passando o diferente ser odiado e esse discurso passa a ser social, presente nos processos de socialização.

E foram nesses processos de socialização na escola que me percebi nesse lugar e passei a criar formas e estratégias para me defender, fui me aproximando de um grupo de meninas, em sua maioria negras, nesse grupo fui criando minha própria identidade, me

reconhecendo como menina preta e periférica, passando a ter acesso à cultura negra campineira, adquirindo uma certa “fluência racial”.

Nesse grupo, passamos a nos unir, nos defender, a cuidar uma das outras, a conhecer e descobrir o mundo juntas. Um mundo que nos assustava, que nos ofendia, que nos oprimia, que parecia muitas vezes obscuro demais para os nossos pequenos olhos, mas juntas, conseguimos resistir e existir nesse lugar, nos posicionar, falar dos nossos sonhos e desejos, dos nossos medos e anseios. E juntas sonhar com um mundo melhor para cada uma de nós.

Nessa escola, estudei da primeira série até a quarta série, depois passei a estudar em uma escola estadual também no centro de Campinas, onde fiz da quinta série até a oitava série. Do primeiro até o terceiro ano do Ensino Médio, estudei em outra escola estadual no centro da cidade. Nessa última escola, tive o meu primeiro contato com os movimentos estudantis, com as questões sobre lutas de classes e as manifestações políticas. Passei a participar das manifestações no centro de Campinas, na frente da Prefeitura, contra os desmandos do governo.

Como todo estudante da rede pública, as dificuldades eram enormes, havia um abismo em relação ao ensino e a aprendizagem, precisava de ajuda para disputar os concorridos vestibulares das universidades públicas. Procurei um cursinho e consegui uma bolsa de estudos, e comecei a me preparar para o vestibular. Minha mãe não tinha condições de custear um cursinho pré-vestibular.

No final de 2003, participei das provas de diversas universidades. Para minha surpresa, fui aprovada para segunda fase, e consegui ficar em sétimo lugar na lista de espera para o Curso de Pedagogia. Sou chamada na segunda lista e, no ano de 2004, ingressei na Faculdade de Educação, de uma universidade pública na cidade de Campinas. Meu primeiro sonho realizado: estava na Universidade pública.

Para minha surpresa, na minha turma, apenas eu e mais duas alunas eram negras, as demais eram meninas brancas de classe média. Logo que ingressei precisei do auxílio do Serviço de

Assistência aos Estudantes (SAE), para me ajudar a permanecer na universidade, com os custos de alimentação, transporte e materiais.

Em julho de 2008, estava me formando em Pedagogia. Mais uma professora negra se formando na universidade. Para mim, era importante retornar todo investimento da minha formação, para o setor público, eu queria trabalhar na rede pública de ensino e, de alguma forma, possibilitar que outras meninas negras ingressassem na universidade pública.

Após me formar no curso de Pedagogia, comecei a trabalhar em uma Associação que atendia pessoas surdas e com deficiência auditiva, que é referência no trabalho de diagnóstico e reabilitação auditiva, realizando exames e atendimento médico.

Fui contratada para trabalhar como monitora da brinquedoteca, lugar onde brincava com as crianças com deficiência auditiva e surdas, aprendendo a conversar e interagir através da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Fiquei 1 ano e 8 meses trabalhando nessa brinquedoteca, lugar que me rendeu uma experiência rica em inclusão social, em convívio e aprendizagem com o diferente. Enquanto trabalhava nessa associação, fiquei prestando vários concursos para Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Observo que, por meio de minhas memórias e experiências narradas, o vivido reflete sobre minha infância. Lembro-me de vivenciar formas de imposição da cultura branca e dos apagamentos relacionados à minha cor e raça. Entretanto, também desenvolvi em mim a capacidade de me fortalecer, me reconstruir e vivenciar formas de reconhecimento da cultura negra. Assim, fui me constituindo nesse processo como menina negra. A seguir, relato como fui me construindo como professora negra na educação infantil e nas relações em um contexto majoritariamente branco.

Capítulo II - Processos de constituição da minha negritude na DEdIC

Narrar a minha trajetória na Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC) como professora preta me impõe alguns posicionamentos, como um lugar de fala e de experiência, algumas reflexões e questionamentos, de como tenho me constituído nesse lugar.

Refletir sobre a minha experiência, como nos alerta Domingos (2016), possibilita dar forma ao meu vivido, pensar com e a partir da minha experiência, elencar questões e inquietações que me afetam e me movimentam a refletir do meu lugar de fala, atribuindo novos sentidos e significados, lançando novos olhares e construindo saberes dessa experiência.

Vejo como busquei estar nesse lugar, quando me recordo que, após me formar no Curso de Pedagogia, comecei a prestar vários concursos públicos. A espera pela aprovação demorou um pouco. Uma amiga da faculdade ficou sabendo que estava aberto concurso para o Programa de Integração e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente (PRODECAD), na UNICAMP e me contou. No último dia, fiz a minha inscrição e o pagamento da taxa. Estudar para o concurso foi um grande desafio, articulando o trabalho diário, a maternidade e os serviços domésticos, o tempo que restava, eu estudava.

E finalmente a esperada aprovação chegou, passei no concurso. Após 1 ano da homologação eu fui convocada. Em 01 de setembro de 2010, começo a trabalhar na UNICAMP. Comecei trabalhando no PRODECAD, com Educação Não Formal, no Apoio I, no contraturno da Educação Formal.

A história da DEdIC começa com as unidades sendo criadas independentes umas das outras, ou seja, separadamente. Em 2009, tivemos uma grande mudança na gestão das unidades educativas, ocorre uma unificação das unidades, todas passam a compor a chamada DEdIC, sendo composta pelo Ceci Integral, Ceci Berçário, Ceci Parcial e Prodecad (Pierri; Barbosa; Mazza, 2021). Atualmente,

a DEdIC faz parte da Diretoria Executiva de Educação Básica e Técnica (DEEPU).

Resgatando essa história, vemos que a conquista ao direito à creche foi através das lutas pelos funcionários e funcionárias da Unicamp, durante a década de 1970, na gestão do reitor Dr. José Pinotti, que era médico pediatra, ginecologista e obstetra. Por conta desse caráter médico, o início do atendimento na creche foi voltado para mães trabalhadoras, com um atendimento cercado de cuidados higienista, atrelado aos cuidados com o corpo, a amamentação compulsória, a saúde e a prevenção de doenças, tendo como equipe gestora, mulheres formadas na Enfermagem. (Pierri; Barbosa; Mazza, 2021)

As primeiras mulheres contratadas para trabalhar diretamente com os bebês não precisavam necessariamente ter formação na área da educação, apenas experiência com crianças, podendo ser parental. Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, passa a exigir formação mínima em magistério e em nível superior, nos cursos de Pedagogia. (Pierri; Barbosa; Mazza, 2021)

Segundo dados da Secretaria de Recursos Humanos da DEdIC, somos 119 professoras no total, contando com as professoras no cargo de gestão, as professoras temporárias e uma professora que está adaptada na Secretaria de Alunos, dentre essas, 10 são declarantes negras.

Ao longo dos meus 14 anos, trabalhando na DEdIC, tenho a percepção de que o perfil das professoras que atuam nas creches universitárias da Unicamp foi mudando com o passar dos anos, antigamente, havia mais profissionais negras. No meu concurso, foram chamadas apenas as primeiras cinco candidatas e apenas eu como candidata negra.

Vemos o reflexo no perfil de bebês e crianças pequenas, atendidas pela DEdIC, em sua maioria são brancos e autodeclarados brancos. De acordo com os dados do Microdados da Educação Básica de 2023, consta na DEdIC no Ceci Integral, 65 raças não declaradas (38%), 83 brancos (48,5%), 05 pretos (29%), 14

pardos (8,2%), 2 amarelos (1,2%) e 2 indígenas (1,2%). Esses dados são de acordo com as identificações nas fichas de matrícula.

O concurso efetivo para a contratação de professoras para a DEdIC, realizado nesse ano de 2024, teve reserva de vagas para autodeclarados negros e pardos. Vemos que o vestibular da Unicamp aprovou a adoção de cotas Étnico-Raciais em novembro de 2017, assim como a criação do Vestibular Indígena, como resultado do debate entre a comunidade acadêmica e os movimentos sociais³. Sendo esse um grande avanço em relação a inclusão de cotas como medidas de “ações afirmativas”, que visam a garantia de direitos historicamente negados a grupos minoritários, como políticas de reparação.

Como a DEdIC ficou dez anos sem a abertura de concurso público para contratação de professoras e professores, o último foi realizado em 2013, atualmente, sentimos o reflexo da aprovação de ações afirmativas nos concursos públicos, que possibilitará a garantia de ingresso de profissionais negros, atuando com os bebês e crianças pequenas.

No Prodecad, trabalhei por oito anos consecutivos, realizando projetos pedagógicos e oficinas culturais, nas turmas multisseriadas e no chamado horário livre. Tenho a percepção que, nos meus primeiros anos havia mais crianças negras, filhos (a) de funcionários da Fundação de Desenvolvimento da Unicamp (Funcamp). Esse número vem diminuindo ao longo dos anos. Talvez uma das consequências seja as maiores exigências nos concursos públicos na Unicamp. Também temos percebido o aumento de funcionários concursados e a diminuição de funcionários Funcamp.

No final de 2017, tivemos o nosso primeiro processo de escolha de turmas. Eu escolhi uma turma de maternal no Ceci Parcial, e assim começa a minha jornada na Educação Infantil, e os desafios e possibilidades de se tornar uma professora da infância, uma

³ Pesquisa realizada em 20 de novembro de 2024, no *site* www.comvest.unicamp.br

professora negra se constituindo nas relações predominantemente brancas.

Iniciei a minha trajetória na educação infantil em 2018, foram dois anos no Ceci Parcial. Em 2020, atuei no Ceci Berçário. E nesse ano de 2024, passei a atuar no Maternal I no Ceci Integral. Tenho percebido como são poucos os bebês e as crianças pequenas negras, matriculadas no Berçário e no Maternal. É nesse ambiente embranquecido, que me constituo nessas relações.

Capítulo III - Ser uma professora negra na relação com bebês, crianças e famílias

Para falar das relações com os bebês, crianças pequenas e as suas respectivas famílias, preciso falar da minha relação com as professoras que compartilham comigo a docência cotidiana na creche, criando laços que às vezes superam os muros da creche, são para a vida.

Na DEdIC não trabalhamos sozinhas, trabalhamos sempre em parceria com outras professoras, o que chamamos de docência compartilhada, quando compartilhamos o nosso saber-fazer pedagógico. Esse trabalho coletivo envolve: os planejamentos, os projetos, as escritas, as nossas concepções, os nossos olhares, os objetivos em comum, as intencionalidades pedagógicas, a formação, o tempo, os questionamentos e anseios, o respeito, e o pertencimento ao mesmo lugar, ou seja, compartilhamos a nossa vida na creche.

É nesse tecer de fios emaranhados vindo de uma e de outra que tecemos os nossos cotidianos, no qual as turmas de Berçário são compostas por 4 professoras e no Maternal e Pré-escola são 3 professoras. Juntas estabelecemos laços afetivos com os bebês e crianças pequenas, transmitindo confiança, segurança, respeito, conforto e aconchego, assim eles se sentem bem e à vontade com qualquer uma das professoras referência da turma.

Com o tempo, observamos que os bebês e as crianças pequenas passam a se simpatizar mais com uma professora, do que com as

outras, o que evidencia como a docência com os bebês e crianças pequenas é baseada na relação de encontro, de convívio, de respeito, de afeto e de empatia.

Desde que passei a trabalhar na educação infantil sempre componho turmas com outras professoras brancas, sendo a maioria dos bebês e crianças pequenas também brancos. Observo que estes se relacionam com todas as professoras independentemente da cor, pedem colo, carinho e aconchego, a todas que estão disponíveis.

Pude perceber em uma turma composta somente por bebês brancos e professoras brancas, apenas eu como professora negra, que alguns bebês escolhiam a companhia das professoras brancas, principalmente, nos momentos de troca de fralda e banho, assim como, nos momentos de choro, esses escolhiam os cuidados e aconchego das professoras brancas. Compreender melhor os motivos de tais aproximações e preferências não é tarefa simples. Muitas podem ser as razões para isso, incluindo a eventual percepção de semelhanças em relação aos adultos de sua família com quem estão mais acostumados, mas qualquer afirmação nesse sentido demanda novas pesquisas sobre o tema.

Ressalta-se, contudo, que essas mesmas escolhas também constatei em uma turma com alguns bebês negros, em que observei como esses bebês me procuram com mais frequência, do que procuram as demais professoras brancas. Estando as três juntas no espaço com eles, esses bebês procuravam meu colo, meu aconchego, principalmente nos momentos de irritação e cansaço, eles escolhiam a minha companhia, assim como, nos momentos da troca e banho. Novamente, não é possível inferir o motivo, e nem tampouco generalizar o fato, mas a constatação de tais fatos instiga novas pesquisas sobre o tema.

Em relação às famílias atendidas temos uma grande maioria de famílias brancas e poucas famílias negras, percebo que as famílias tendem a procurar e se relacionar com as professoras dos seus filhos independentemente da cor da pele e da raça, percebo que as famílias buscam se aproximar e dialogar com as professoras

que detalham o cotidiano e o bem-estar dos seus filhos, que transmitam segurança.

Entendo a creche como espaço de encontros e relações múltiplas, assim, observo que as relações acontecem a todo momento entre professoras, bebês, crianças pequenas e suas famílias.

Porém, é importante refletir que no âmbito escolar, quando pensamos e falamos em cor e raça principalmente nos espaços de educação infantil, muitos dizem não haver esse tipo de discussão na escola, que a escola não tem espaço para o racismo, que a escola é um território neutro. Eliane Cavalleiro (2012) evidencia como a educação infantil sendo um espaço de socialização, de convívio, de encontros e de relações múltiplas, também tem sido espaço de reprodução de práticas preconceituosas e discriminatórias.

Segundo Cavalleiro (2012), a escola deveria ser lugar de proteção e combate a tais práticas, culmina no silenciamento diante de falas e atitudes racistas cotidianamente, negando ver e reconhecer o preconceito e a discriminação racial diante as crianças, reforçando a diferença racial, a inferioridade da criança negra e a superioridade da criança branca, demarcando lugares sociais de desigualdade racial.

Na DEdIC tenho sentido falta de discussões sobre as relações Étnico-Raciais presentes no cotidiano da creche, principalmente nas nossas Reuniões Pedagógicas Coletivas (RPC). Falta um olhar mais crítico e humano para as relações de preconceito e discriminação no nosso coletivo, na busca de trazer para as discussões esse assunto, não deixando no apagamento e silenciamento, como se nada acontecesse, caindo novamente na reafirmação de práticas racistas historicamente enraizadas na nossa sociedade.

Percebo que as questões raciais permeiam a todo momento as nossas práticas, sendo sempre uma das preocupações e tema recorrente para novas formações. As professoras anseiam saber mais sobre o assunto, assim como, saber como lidar com situações de discriminação entre as crianças.

As questões sobre raça aparecem como inquietações e indagações antigas das professoras, sendo um assunto muito

procurado para aprimoramento e aprofundamento teórico, que se tornou tema de disciplinas no Curso de Especialidade Profissional "Educação Infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância". Sendo esse, um curso que surgiu da insistência das professoras por uma formação continuada em serviço e o tema sobre as relações étnico-raciais e diferenças foram demandas vindas das professoras.

Foi a partir das disciplinas do curso e das discussões em aula que comecei a apurar o meu olhar para as questões raciais ao meu redor, observar como ocorrem as relações das professoras negras em um ambiente majoritariamente branco, como somos vistas e percebidas nesse espaço, assim, comecei a atentar para as relações que estabeleço com os bebês e crianças pequenas e com as famílias.

Na relação com as demais professoras brancas, percebo que não sou vista como professora negra, até mesmo pelo tom da minha pele, ser mais clara. Nos meus documentos sou parda, acredito que a minha autodeclaração no momento de ingresso no concurso a 14 anos atrás, coloquei que sou parda, por conta de toda formação familiar que me colocava nesse lugar de negação da minha origem e identidade.

Ao longo desses 14 anos dentro da Unicamp, fui adquirindo novas experiências, novos conhecimentos e saberes, fui me conhecendo e me reconhecendo como mulher negra. Definir-me como parda, não diz quem sou, qual a minha origem e a história dos meus antepassados, sobretudo, vejo a potência de me colocar nesse lugar da mulher negra e afirmar a minha origem afro-brasileira. Quando me vejo no espelho, observo as minhas características negras, a cor da minha pele, meus lábios e nariz, o meu cabelo crespo e os traços do meu rosto, tudo em mim me remete aos meus antepassados, e diz quem eu sou.

Vejo como é importante hoje me afirmar nesse lugar dentro da DEdIC, ser uma representatividade feminina negra para bebês e crianças pequenas, negras e brancas, ser uma referência positiva da cultura afro-brasileira, para a construção de novas identidades. Percebo que posso fazer a diferença na relação com os bebês e

crianças negras, trazendo as suas necessidades e interesses para as pautas de discussão, possibilitando novas experiências e aprendizagens, assim como buscar pela valorização e respeito a diversidade brasileira.

Atualmente nas minhas práticas pedagógicas cotidianas, busco oferecer novos olhares para as questões étnico-raciais, afirmando a importância de a menina negra assumir a estética do seu cabelo e decidir em prender ou não. Mostrar a importância de fazer compras de artigos de beleza específicos para os cabelos afro, como: lacinhos de tecidos, pentes para cabelos afro, e cremes para pentear específicos. Na contação de histórias, tenho procurado livros de literatura infantil com personagens afro-brasileiros, trazendo um pouco da cultura e do imaginário negro. No projeto Bolsa de Leitura tenho incluído alguns livros infantis sobre as temáticas raciais, permitindo a existência e presença de personagens negros nas leituras em família em casa.

Segundo Cavalleiro (2012), assumimos diariamente práticas que cristalizam as atitudes de discriminação, quando reforçamos que o cabelo crespo é feio e bagunçado, que precisa ser preso e ficar somente preso, contido, escondido. Quando reforçamos a beleza de meninas brancas, a cor da sua pele e os seus cabelos. A menina negra automaticamente percebe que a sua estética e características físicas são desvalorizadas e inferiorizadas, passam a ter vergonha de si, tendendo a ter uma baixa autoimagem e uma baixa autoestima.

Vemos que a escola é apenas um reflexo do silenciamento dos conflitos racistas na sociedade. É preciso que haja posicionamento e questionamentos críticos diante os comportamentos e atitudes preconceituosas e discriminatórias, com a elaboração de projetos que discutam o respeito e a valorização das diferenças, buscando combater os estereótipos, os preconceitos e as desigualdades historicamente enraizados, em nossa sociedade.

Considerações finais

Foi dialogando com a minha história, com a minha trajetória de vida à luz dos referenciais teóricos sobre os apagamentos da cor e o silenciamento da raça, que percebi os meus apagamentos, como foi negado a minha identidade, a minha origem e a minha história.

As formas e estratégias de inserção da cultura branca são resultantes de todo um processo de apagamento e negação da nossa identidade. Fui inserida em uma cultura que não dizia sobre mim, que não me enxergava como eu era, que me tornava invisível, que apagava a minha luz, a minha essência. Nos caminhos da vida, fui me reconhecendo como menina e mulher negra, fui resgatando minha identidade e a minha história, assumindo meu lugar de fala, de existência e de resistência aos meus apagamentos.

Passei a me perceber na relação com os bebês e crianças pequenas, com as suas famílias e a comunidade da DEDIC, majoritariamente branca, e observei a necessidade e urgência de aumentar o número de professoras e professores negros atuando na Educação Infantil e nas unidades da DEDIC, como forma de possibilitar o convívio com referências positivas da cultura africana e afro-brasileira, favorecendo a valorização da autoimagem e autoestima das crianças negras, assim como, a construção das suas identidades. A importância de incluir vivências e experiências afro, assim como, materiais pedagógicos, proporcionando uma equidade na formação de todas as crianças.

O aumento efetivo de professoras e professores negros na educação infantil permite a desnaturalização de práticas racistas, assim como, o combate às atitudes ativas (como agressões, humilhações, xingamentos, piadas, comentários, comportamentos e olhares) e as atitudes implícitas, de distanciamento social, de não reconhecimento, da falta de valorização e a falta de estímulo e incentivos, a não distribuição de afeto e atenção desigual (Gonçalves; Maia; Oliveira, 2023, p. 29).

Reafirmando a frase de Ângela Davis: “Em uma sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista”.

Criando políticas de educação antirracista e combatendo todo e qualquer ato de preconceito e discriminação. Formando as novas gerações para uma sociedade sem racismo, sem desigualdades e diferenças. Para isso, é preciso colocar a África no centro dos processos de ensino e aprendizagem, resgatando as suas humanidades, os seus conhecimentos, os seus saberes, a sua cultura, a sua Ciência, a sua arte e as suas engenharias. Devolver a África o que lhe é de direito, a valorização e o reconhecimento.

Referências

BARBOSA. L. M. R.; MAZZA. D.; PIERRI. S. I. P. As Diferentes Gestões da Creche da Unicamp: histórico e concepções. **Educação infantil na Unicamp: experiências entretecidas no contexto de uma política de formação continuada.** Paco Editorial, 2021. p. 65 - 73

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

BICUDO. V. L.; MAIO. M. C. (org.) **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo.** São Paulo: Editora Sociologia e Políticas, 2010.

CATINI, C. R.; FREITAS, T. S.S. As marcas da experiência na Educação Não Formal. In: MOMMA. A. M.; AYOUB. E.; VARANI. A. **Educação infantil na Unicamp: experiências entretecidas no contexto de uma política de formação continuada.** Paco Editorial, 2021. p. 75 - 82

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo; Contextos, 2012.

DEVULSKY, A. **Colorismo.** São Paulo: Jandaíra, 2021.

DOMINGOS, J. C. Relatos de Experiencia, En Busca de un Saber Pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 14- 30, 2016. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2016.v.1.n1.p14-30. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2518>. Acesso em: 22 out. 2024.

GOLÇALVES, E.; MAIA, A. P.; OLIVEIRA, W. T. F *et al.* **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na educação infantil**. São Paulo: Ação educativa, 2023.

HORDGE-FREEMAN. E. Fluência racial: lendo entre e além das linhas de cor. In: **A cor do amor**. Editora EdUFSCar. 2021. p. 171 - 194

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 21 out. 2024.

KOLTAI, C. O Estrangeiro, o racismo e a Educação. In: GALLO, S.; SOUZA, R.M. de (orgs) **Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. 2ed. Campinas: Alínea, 2016.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (org) Memorial de formação: quando as memórias narram a história de formação. In: **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, São Paulo. Editora Alínea, 2007.p. 45-59.

NUNES, R. B. Tentando entender a diferença: Por que afrodescendente e não negro, pardo, mulato, preto? **Revista África e Africanidades**. Ano X- n. 24, jul-set. 2017.

RIBEIRO. D. **O que é o de lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SZWAKO, J; LAVALLE, A. G. "Pretos + pardos": uma breve história das classificações raciais, movimentos negros e institucionalização simbólica no Brasil. **Revista Insight Inteligência** v.25, n.98, set. 2022. Disponível em: <https://insightinteligencia.com.br/category/edicao-98/>

SOUSA, N. S. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro, Edição Graal, 1983.

Entre memórias de avaliação e currículo, numa perspectiva racista

Marli Rodrigues Armelin¹

Divisão de Educação Infantil e Complementar- DEdIC/ Unicamp

Primeiras palavras

Este trabalho tem por objetivo fazer uma reflexão sobre documentos de avaliação e currículo escolares, na relação com o racismo, em contextos históricos, econômicos, políticos e culturais, a partir das minhas memórias de trajetória de *vidaformação*, como estudante, profissional, em formação, e profissional, em exercício. Trago comigo uma questão permanente: as mudanças ou inclusões das questões raciais nas propostas de currículo e nas práticas pedagógicas, especialmente, de avaliação, atualmente, foram ou são apenas consequências, ou avanços e evolução, diante de debates e lutas dos movimentos políticos e sociais? Busco encontrar alguma resposta para esse questionamento, ao vislumbrar as minhas memórias. Nesse sentido, elaboro um memorial de formação (Prado e Soligo, 2007), ao estilo da pesquisa narrativa, em que narro a experiência do vivido (Lima. M. E. C. C.; Geraldini. C. M. G.; e Geraldini. J. W., 2015). Também, pesquisei bibliografias sobre a história da educação brasileira, seu currículo e avaliação, documentos oficiais que tratam das leis sobre esses temas e, busco, nas minhas memórias, vivências significativas que possam se relacionar ao tema deste trabalho. Como diz bell hooks, “achar a própria voz não é somente o ato de contar as próprias experiências. É usar estrategicamente esse

¹ Este trabalho foi orientado pela Professora Doutora Adriana Varani que atuou no contexto do Curso “Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância”, ministrando disciplinas e realizando orientações.

ato de contar – achar a própria voz para também poder falar livremente sobre outros assuntos” (hooks, 2020, p. 198-199).

Sendo assim, eu inicio este memorial, resgatando e contextualizando, brevemente, um pouco da história da educação no Brasil, a partir do período colonial.

Sei que os movimentos antirracistas e de resistência em defesa do povo negro no Brasil vêm de um processo de construção, desde a ocupação das terras brasileiras pelo poder colonial, há quase quatro séculos, de história desse país. O povo negro foi sequestrado das suas terras e trazido, ao Brasil, para trabalhar e alimentar o capitalismo, com a mão de obra “gratuita” e a exploração dos seus corpos e de seus conhecimentos. No entanto, aqueles que não aceitavam tais condições e conseguiam fugir dos seus alçozes, deram origem aos quilombos, que eram comunidades de resistência de escravos africanos fugitivos, camufladas nas florestas, e onde podiam viver em “liberdade”, resgatando suas tradições, religião e o seu modo de vida, incluindo a educação das crianças, que, ali, nasciam; liderada pelos mais velhos e articulada à prática e à tradição oral. Nesse sentido, Leite (2009) constatou que as crianças se formam, em meio a um diálogo intergeracional que ocorre na comunidade quilombola, até os dias atuais.

A educação no Brasil foi forjada, nesse contexto de dominação e escravidão, e tudo isso se reflete na sociedade e na educação atual, por meio de ideologias e práticas racistas. Ao mesmo tempo, todavia, temos movimentos sociais que lutam pela construção de outras práticas em contextos escolares e não escolares que visam ao não apagamento da cultura africana.

No contexto escolar, podemos nos remeter à lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, dentre outras iniciativas, implementando a cultura afro nos currículos.

Ainda pensando nas escolas, acredito que as avaliações escolares e o currículo precisam ser inclusivos, antirracistas e democráticos, principalmente, por causa da evolução desse processo histórico de colonização, até os dias atuais; no entanto, segundo Haddad (2010)

“no sistema educacional brasileiro, o termo currículo é geralmente utilizado para definir práticas do ensino fundamental e médio e fortemente associado ao ensino sistematizado de conteúdo específicos no ensino obrigatório. (Haddad, 2010, p. 418)

Sendo assim, percebo que os conteúdos dos currículos escolares brasileiros são voltados para a cultura branca eurocentrada. Então, podemos questionar se há, de fato, a democracia racial no Brasil, uma vez que o privilégio branco é evidente.

Sobre esse aspecto, Santos, A. C. C. (2008) constatou se tratar de um processo conflituoso, com o qual a escola pouco colabora. Segundo a autora, a ação pedagógica pouco reflexiva; o currículo eurocêntrico que desvaloriza a herança africana, e a persistência da ideologia do branqueamento não concorrem para a afirmação da identidade da criança negra.

O currículo tradicional, ao priorizar conteúdos de origem europeia e ignorar as contribuições de outros povos, cria uma visão distorcida e limitada da história e da sociedade, promovendo a ideia de que apenas a cultura europeia é digna de ser estudada e apreciada. Para os estudantes não-brancos, essa visão excludente gera um sentimento de inferioridade e de desvalorização, pois eles não encontram, no currículo escolar, referências que lhes permitam construir uma identidade positiva e orgulhosa da sua herança cultural. Esse impacto negativo na autoestima é um reflexo das estruturas racistas e eurocêtricas presentes no sistema educacional (Sanchez, 2022).

Além disso, há um currículo oculto que não explicita, em termos de conteúdos previstos de forma documentada, a presença do racismo. Uma aprendizagem que está pautada nas formas de encaminhar as práticas, os modos de olhar, os modos de se relacionar com as pessoas pretas no cotidiano escolar. Mais adiante, explanarei situações vividas nas escolas que se relacionam com esse tipo de currículo.

Já a avaliação é uma categoria pedagógica polêmica. Diz respeito ao futuro. Portanto mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecha, submete ou

desenvolve, enfim é uma categoria permeada por contradições. (Freitas et al., 2009, p. 07).

Quando observo e considero esse histórico político e de colonização, pelo qual o Brasil passou, fica a indagação: se a avaliação escolar tem aberto ou fechado portas para os alunos?

Muitas mudanças aconteceram, no Brasil, desde a “libertação das pessoas escravizadas”. Muitas discussões foram e são feitas, várias leis foram e são elaboradas, vários documentos foram e são produzidos, almejando uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. Nossas escolas estão diferentes e as avaliações e o currículo têm sido alvo de estudos e debates, visando à valorização do povo negro e da cultura africana; vale ressaltar, algumas legislações que foram instituídas para respaldar e garantir a inclusão da história do povo negro no currículo escolar, como a Lei Nº. 10639 (2003), que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (2007) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012).

Sendo assim, para falar de avaliação, currículo e racismo no meu trajeto de vida profissional e, como estudante, é importante entender o contexto histórico, político e social, desde o meu ingresso na escola e como tudo me influenciou. Posso dizer que foram as minhas memórias das experiências vividas nas instituições de ensino e no campo do trabalho que me levaram a escolher esse tema.

Episódios da minha trajetória de vida

Minha família era composta por meu pai, um homem negro retinto (falecido há nove anos) e que tinha cursado o ensino fundamental completo, chamado de Ginásio, em sua época. Era alfabetizado, fez cursos, e tornou-se mecânico de automóveis, de tratores e de caminhões, o que era considerado uma boa profissão.

Trabalhou muito tempo em olarias e, depois, conseguiu ter a sua própria oficina mecânica. Minha mãe é baiana, estudou apenas até a terceira série do antigo primário (ensino fundamental), sendo considerada semianalfabeta, devido ao contexto local, e meu pai nunca deixou que ela trabalhasse fora de casa. Para ajudar em tempos, financeiramente, mais difíceis, ela fazia faxina para as esposas dos patrões do meu pai ou lavava roupa para as profissionais do sexo nos bordéis do bairro próximo de onde morávamos. Vejo isso como consequência de uma educação machista a qual diz que o homem deve ser o provedor da casa, enquanto a mulher é educada para ser uma boa dona de casa e criar bem seus filhos. Tenho dois irmãos e uma irmã e fomos educados nesse contexto de família pobre e preta da periferia de Campinas -SP.

Sobre a minha infância, no início dos anos 1970, me lembro de não ter muitos amigos, mas as outras crianças das colônias em que morávamos, também eram pretas, então, eram meus iguais e tínhamos boa convivência. Foi na escola (1974) que a minha visão de mundo começou a mudar.

Eram poucas as crianças pretas na minha sala de aula, cuja organização era: sentávamos em carteiras grandes e em duplas, elas eram colocadas uma atrás da outra e não podíamos conversar com o(a) companheiro(a) ao lado. O professor era a autoridade máxima e determinava as duplas de alunos, que se sentavam juntos. Lembro-me de que nem todo mundo queria se sentar ao meu lado. Com o tempo, percebi que era por causa do meu cabelo, pois eu era a “neguinha de cabelo bombril”. Muito embora, estivesse sempre trançado, era diferente e chamava atenção.

Fui alfabetizada pela cartilha “Caminho suave”, que, aliás, de suave não tinha nada, para mim, e, para minha surpresa, ela ainda é usada para a alfabetização, nos dias atuais, estando na sua 133ª edição. Considerando que vivíamos o contexto da ditadura militar, dez anos após o golpe, hoje, tenho a compreensão de que as lições apresentavam personagens e figuras que não faziam parte da minha vida e da maioria dos brasileiros, eu não me identificava

com nada dali. Era a família branca tradicional, feliz e numa condição socioeconômica privilegiada.

Por isso, as palavras da minha mãe ecoam, ainda, nos meus pensamentos: “Filha, estuda bastante. Você tem que ser boa pra ninguém ficar tirando sarro de você. E não esquece que você é muito inteligente”. Isso é algo que tem sido, frequentemente, disseminado nas histórias das pessoas pretas, o fato de ter que se sobressair nos estudos, procurar, a todo momento, provar que é boa para amenizar as situações racistas, vividas por nós.

Minha primeira professora se chamava Marli também. Acho que foi uma das poucas coisas boas, com a qual eu me identifiquei na escola: uma autoridade e uma pessoa tão inteligente com o meu nome! Era demais!!! Foi também, uma das relações estabelecidas no contexto escolar que me incentivou a pensar em ser professora. Ela era estrábica, uma característica que a distinguia fortemente de outras pessoas, e uma pessoa muito dedicada e atenciosa com os outros alunos. Não ligava muito para mim, mas acho que era porque eu era ótima aluna! Ela tinha uma letra linda na lousa e eu ficava imaginando como eu seria respeitada se fosse professora. Fiz muitos cadernos de caligrafia, pensando em ter “letra de professora”.

A seguir estão capas da cartilha e uma das lições. A proposta da autora Branca Alves de Lima é a “alfabetização pela imagem”. Me lembro do **b** da barriga do bebê, do **f** da faca e do **g** do gato, entre outras tantas imagens, como a de uma família “tradicional”, com papai, mamãe e filhinhos brancos e felizes; assim como a frase “o vovô viu a uva”, uma fruta que eu, ainda, não tinha provado. E a “onda vai, onda vem, onda miúda não mata ninguém”, expressão cantada pela professora, enquanto nos ensinava a fazer a letra **c**, onda de um mar que eu mal conhecia. Enfim, imagens de um mundo distante, para mim, e para muitas outras crianças. As cópias das lições eram intermináveis, tinha chamada oral toda semana e a prova escrita com ditado de palavras e frases eram as nossas avaliações de conteúdo de um currículo posto.

as crianças, brincando, felizes, num quintal bem grande. Reforça, ainda, a ideia do modelo conservador de família “ideal” à época.

Ao fazer essa observação, entendo como essa situação se refletia na minha casa, numa realidade nua e crua, pois não éramos brancos, não tínhamos quintal grande, minha avó não fazia crochê, era costureira, e meu pai e meus avôs não tinham o hábito de ler jornal.



O tempo passou e a cartilha continuou, houve algumas alterações, como a inclusão das letras K, Y e W, e de um personagem negro na capa, provavelmente, atendendo à lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003).

Embora tenham sido registradas outras providências, com a lei, de fato, não houve muitas mudanças em seu conteúdo ou modelo de atividades pedagógicas. Em 1996, o Ministério da Educação (MEC) excluiu a Caminho Suave do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pois estudos e pesquisas no campo da psicologia e da sociologia passaram a tratar a alfabetização, como um processo que deveria ir além das letras e sílabas, deveria levar a criança a se familiarizar, reconhecer e gostar de todo o tipo de texto usado socialmente e que estivesse mais próximo do cotidiano e da realidade. Ela sai do programa, mas continua em circulação pelas escolas e permanece no imaginário do que deve ser o processo de alfabetização.

Vale notar, então, que os anos 1980, pós-abertura política, foram um período de luta pela educação de qualidade, como direito social para todos e por um projeto de educação do país, o que viria a se materializar na Constituição de 1988 (Brasil, 1988).

Isto demandou, dentre outros aspectos, abandonar os métodos historicamente utilizados e renovar o processo de alfabetização, passando ao questionamento da necessidade das cartilhas. Nessa direção, autoridades educacionais e pesquisadores acadêmicos buscaram convencer os alfabetizadores, divulgando artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem-sucedidas e ações de formação continuada, visando a garantir a institucionalização, para a rede pública de ensino, desse novo modo de aprender e, conseqüentemente, de ensinar. Assim, inicia-se uma disputa entre os partidários do construtivismo e os defensores, quase nunca confessos, mas atuantes, especialmente no nível das concretizações, dos métodos (sobretudo o misto ou eclético), das cartilhas e do diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizados, engendrando-se um novo tipo de ecletismo processual e conceitual em alfabetização (Thomas; Schmidt, 2020, p. 3-4).

No entanto, apesar dessas discussões sobre os novos rumos da alfabetização no Brasil, ao me lembrar do ensino fundamental II, nas minhas pesquisas, me deparei com o artigo 7º da Lei 5.692/71,

que torna obrigatória a inclusão das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos das escolas de ensino fundamental. Também, identifiquei o disposto, no Decreto-Lei n.869 de 12 de setembro de 1969, de autoria das forças armadas que instituiu a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica, como disciplina e prática educativa em todas as escolas do sistema de ensino brasileiro e em todas as etapas e modalidades.

No referido decreto, encontrei o artigo 2º, no qual se diz que a finalidade da Educação Moral e Cívica é defender o princípio democrático, por meio da preservação do: espírito religioso, da dignidade humana, e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; o fortalecimento dos valores éticos da nacionalidade; fortalecimento do culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade e o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Lembro que tínhamos, também, a disciplina “Organização Social e Política Brasileira” (OSPB) que se tornou, igualmente, obrigatória no currículo escolar da educação básica.

Ambas foram adotadas em substituição às matérias de Filosofia e Sociologia e ficaram caracterizadas pela transmissão da ideologia do regime autoritário ao exaltar o nacionalismo e o civismo dos alunos e privilegiar o ensino de informações factuais em detrimento da reflexão e da análise. O contexto da época incluía a decretação do AI5, desde 1968, e o início dos “anos de chumbo” – a fase mais repressiva do regime militar cujo “slogan” mais conhecido era “Brasil, ame-o ou deixe-o”. Dessa forma, as duas matérias foram condenadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, por terem sido impregnadas de um “caráter negativo de doutrinação”. (Menezes e Santos, 2001, s.p)

Assim, hoje, consigo entender a edição da cartilha com a qual eu estudei, como fui alfabetizada e toda a estrutura da escola primária e do ginásio, atualmente denominados de “anos iniciais e

finais do ensino fundamental”, que eu frequentava. Elas atendiam a essas leis, que ditavam o currículo escolar numa perspectiva política de um regime militar que estava instaurado.

Lembro-me de que o brincar não fazia parte da rotina escolar, e não se faziam discussões, apenas recebíamos conteúdo e este nos era cobrado em avaliações orais e escritas; os professores passavam questionários sobre os textos lidos e decorávamos as respostas, pois eram, exatamente, as mesmas perguntas que caíam nas provas. Tínhamos que saber a tabuada do 1 ao 10, na ponta da língua, praticar leitura para lermos para professora e saber escrever, corretamente, pois a avaliação era um ditado de palavras e frases aprendidas em sala de aula. Atualmente, também, percebo que essas práticas faziam parte de uma tendência da educação e da política que visava a reproduzir e ensinar conteúdos, mantendo o instrumento de poder entre dominador e dominado.

E, para complementar essas práticas patrióticas, todas as segundas-feiras, cantávamos o hino nacional, antes de começar a aula, a bandeira brasileira era hasteada, diante de nós que estávamos, em formação de fila indiana, em posição de sentido, com a mão no coração; e às sextas-feiras, novamente, cantávamos o hino, a bandeira era abaixada, retirada do mastro e, solenemente, dobrada e guardada. Cultuávamos uma Pátria que não respeitava os seus, e comemorávamos o 13 de maio, como um grande feito da Princesa Isabel no Brasil e, por isso, devíamos ser gratos pela liberdade concedida; não conquistada. No entanto, seus compatriotas negros eram/são invisibilizados e abandonados à margem da sociedade. Recordo-me de que a história ensinada era romantizada, parecia que tinha sido lindo o gesto da princesa, mas nunca nos contavam todo o processo de sofrimento, luta e morte que muitos passaram e sofreram para conquistar a dita “libertação”.

Só com o tempo é que fui conhecendo e entendendo a verdadeira história da abolição, e que Campinas, a cidade onde nasci e cresci, foi a última do Brasil a libertar seus escravos, daí, dá para entender o porquê de esta cidade nos parecer tão racista,

sexista, misógina e xenofóbica, e como tudo isso se reflete nas escolas e nas suas práticas pedagógicas.

Isso me remete ao que meu pai costumava nos contar. Ele dizia que, quando era mocinho e ia para o centro da cidade, aqui, em Campinas, nos fins de semana, para paquerar, tinha lugares que ele não podia frequentar, calçadas em que não podia andar e bondes em que não podia entrar. Também, compreendo que meu avô deixou minha mãe se casar com meu pai, porque era de boa família. Mas, quando eu entrei, na adolescência, ele dizia que era para eu branquear a família.

Nesse sentido, pode-se citar Cida Bento, quando, afirma que, no contexto brasileiro, um dos meios mais eficazes, pelos quais a colonialidade opera, é o ideal de branqueamento — “[...] um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro” (Bento, 2016, p. 28). Como lembra Munanga (2016, p. 13), a ideologia do branqueamento surge no contexto em que a elite branca brasileira defendia a miscigenação, como a solução para a criação de uma identidade nacional, uma “raça” brasileira, “[...] mais clara, mais arianizada, ou melhor, mais branca fenotipicamente, embora mestiça genotipicamente. Assim desapareceriam índios, negros e os próprios mestiços, cuja presença prejudicaria o destino do Brasil como povo e nação”. De acordo com Munanga (2019), embora a miscigenação não tenha sido bem-sucedida, do ponto de vista biológico, ela teve um impacto significativo nas relações raciais no Brasil, especialmente, nas esferas política e social. Formou-se a ideia de que, quanto mais branca fosse uma pessoa, melhor seria; de que o único caminho para os negros deixarem de ser excluídos e sofrerem racismo era embranquecer-se; e de que o racismo não existiria, no Brasil, já que todos seriam miscigenados – o mito da democracia racial.

Continuando com as lembranças do vivido, cito bell hooks, que nos diz que:

Lembrar de histórias é uma ferramenta essencial para pensadores e escritores. Em vez de supor “penso, logo existo”, gosto de pensar que sou porque a história é. As histórias que conto sobre mim constituem o eu em “eu, como eu me vejo” enquanto narro. Para mim, as histórias conferem à escrita uma intimidade frequentemente ausente quando há apenas teoria pura. (hooks, 2023, p. 90)

Assim, volto às minhas memórias... Depois do ensino fundamental, antigo ginásio, fui para o ensino médio – 2º grau, à época, em 1982, quando fiz o curso técnico de Magistério. Não tinha certeza e nem perspectiva de poder ir para uma universidade, mas me lembro das minhas tias falarem: “aproveita que seu pai deixa você estudar e vai ter uma profissão pra não precisar ficar lavando banheiro dos outros.”

Tanto minhas tias maternas, quanto paternas não tinham muita instrução e as que os maridos deixavam trabalhar fora de casa eram domésticas ou faxineiras, e os tios trabalhavam em serviços braçais, como pedreiros, motoristas ou operadores de maromba nas cerâmicas. Só meu pai tinha um trabalho tido, como “profissional estudado”, pois ele havia feito vários cursos e se especializou em mecânica de carros, caminhões, tratores, máquinas pesadas e eletrônicos. Papai era muito inteligente e um excelente profissional.

Pensando e considerando os conselhos das tias e da minha mãe, fui estudar na Escola Estadual Professor Aníbal de Freitas, no curso profissionalizante de magistério de ensino médio que habilitava seus alunos para atuar na educação infantil e no ensino fundamental I. Eu começava a realizar um sonho: ser professora para ser respeitada, além do *status* que poderia ter. Naquela época, professor, ainda, era uma figura de destaque na sociedade.

Era um tempo em que se falava de democracia, novamente, exilados da ditadura começavam a voltar para o Brasil, começava a haver mais liberdade de expressão nas universidades, ou seja, nos meios acadêmicos, além de políticos e culturais e, conseqüentemente, profissionais da educação demonstravam interesses e começavam a fazer discussões por escolas, realmente,

democráticas e inclusivas, com relação ao projeto político-pedagógico, visando ao ensino de qualidade para todos.

O curso de Magistério já se estruturava em ideias inovadoras de estudiosos, como Emília Ferrero e Paulo Freire, no Brasil, os ditos progressistas, ao mesmo tempo que convivia com práticas conservadoras e convencionais, vinculadas às perspectivas de ensino tradicionais e tecnicistas.

Se por um lado, tínhamos contato com o pensamento progressista, me lembro de fazer provas, a partir de “decoreba”. Tínhamos que fazer o caderno de datas comemorativas com desenhos para pintura e atividade pedagógica e as costumeiras letras do alfabeto na disciplina de Educação Artística e Didática para usarmos em sala de aula, e aprendíamos brincadeiras infantis na disciplina de Educação Física. Ou seja, era um curso de ensino de conteúdo, mas já se faziam algumas discussões em sala de aula. Porém, não havia debate sobre racismo e nem sobre inclusão social, ainda, com resquícios da ditadura, as proposições eram mais voltadas para a pedagogia eurocentrada, mas um pouco mais focada na criança e nos seus interesses.

Nos estágios, era nítido que as professoras, há mais tempo no magistério, ainda, aplicavam práticas tradicionais, como as tarefas da cartilha *Caminho Suave*, ou seja, apesar de não utilizarem a cartilha, ainda, usavam o método silábico e de imagem, por meios de instruções mimeografadas naquele mesmo formato. Enquanto as mais jovens inovavam as práticas pedagógicas, por intermédio de histórias e, partindo do cotidiano e do interesse dos alunos, com jogos e brincadeiras.

Começou, então, a minha transformação, pois, ao observar todas essas práticas, eu queria ser uma professora diferente, mas, quando a gente se vê numa sala de aula, pela primeira vez, e sem experiência, é difícil não ir pelo caminho do dito tradicional, que conhecemos.

Mas, como diz hooks (2020), o estágio inicial da transformação é aquele momento em que começamos a pensar, criticamente, sobre nós mesmos e sobre a nossa identidade, frente às nossas

circunstâncias políticas. Ou seja, foi, diante de tais situações, que comecei a firmar a minha identidade, como mulher negra, numa sociedade machista e racista, a refletir sobre que profissional/professora eu queria ser e qual o meu papel, mediante tudo isso, pois a verdadeira transformação vem com a conscientização do colonizado/oprimido, juntamente, com a mudança de atitudes. Não era fácil tornar real o que eu já tinha na consciência.

Concordo com hooks (2020), quando ela diz que foram educadores, como Paulo Freire, que afirmaram que as dificuldades que eu tinha com o sistema de educação bancária, com uma educação que nada tinha a ver com a minha realidade social, eram uma crítica importante, pois eu havia sido educada/alfabetizada em uma escola eurocêntrica para brancos.

Em se considerando que eurocentrismo é uma perspectiva que posiciona a cultura, a história e os conhecimentos europeus, como padrões universais, considerados superiores e mais desenvolvidos que os saberes de outras culturas, tal concepção influencia, profundamente, o currículo escolar brasileiro, que, historicamente, foi moldado para promover uma visão de mundo centrada nos valores e na história europeia.

Ainda, assim, tive que passar por algumas situações de racismo para entender esse meu papel, como profissional e como cidadã. Quando eu estava cursando o último ano do magistério (1986) no ensino médio, comecei a trabalhar numa escola de educação infantil privada por indicação de uma tia, cujos filhos estudavam lá — Escola Infantil Pepe Legal. Na escola, havia uma coordenadora pedagógica que fazia todo o meu cronograma de trabalho com as atividades que deveriam ser dadas, na semana, inclusive, me dava as matrizes delas para serem mimeografadas. As crianças da minha sala de pré-escola tinham entre 5 e 6 anos e o objetivo era que eu as preparasse para o primeiro ano do ensino básico pré-alfabetizando-as. Elas tinham poucos momentos para brincar e muitas horas para tarefas em folhas e cadernos, como o de linha verde e o quadriculado para treino de coordenação motora fina. Ou seja, apesar dos avanços na educação infantil, a maioria

das escolas, ainda, estava presa à tradição da “prontidão escolar”, cujas crianças deveriam, minimamente, aprender a ler e escrever para estar preparadas para o ingresso no ensino fundamental.

Aquilo me angustiava, pois era um monte de atividade e mal dava tempo de atender os que sentiam mais dificuldade com as tarefas ou para o brincar, mas tinha que fazer o que me mandavam e o que as famílias queriam. A escola, ainda, atendia a um currículo de conteúdo e avaliação de habilidades motoras para a escrita, sem levar em consideração a individualidade de cada sujeito e as lições não contemplavam as questões de raça ou gênero. Nos momentos de brincadeira, eu procurava incluir essas questões sempre valorizando as meninas e colocando todos em situação de igualdade. Muito timidamente, comecei a mudar atitudes, questionar e propor a inclusão de imagens e histórias de negros nas lições, mas era difícil de encontrar material para isso.

No entanto, foi nessa escola que tive uma das experiências mais impactantes e chocantes da minha vida. Logo que iniciei os trabalhos com as crianças, fui surpreendida pela mãe de uma aluna, querendo saber quem era a neguinha que estava dando aula para filha dela. Por sorte ou destino, a dona da escolinha me chamou, à sua sala, me apresentou à mãe e disse: “Esta é a Marli, a professora de sua filha, eu a contratei, porque tive ótimas referências dela e, até agora, tem feito um excelente trabalho, que é o que oferecemos aos nossos alunos. Agora se você não está satisfeita com isso, fique à vontade para procurar outra escola que corresponda às suas expectativas, quanto ao ensino de sua filha.”

Ela ficou desconcertada e constrangida, disse que estava tudo bem e foi embora. Eu não havia sido apresentada, formalmente, para as famílias, porque eu estava substituindo uma professora que havia saído no meio do semestre. Já havia uma reunião de pais agendada para isso. Eu soube, depois, que a mãe voltou a conversar com a dona da escola e se desculpou, dizendo que quis me conhecer, porque a filha falava muito de mim em casa. Disse ainda que não tinha nada a ver com o fato de eu ser negra, pois ela tinha amigos negros e tudo bem. Confesso que chorei bastante, mas a

gente supera e segue em frente, afinal, essa não foi a primeira e nem seria a última vez em que eu seria discriminada por causa da cor da minha pele e não pela minha competência.

E, eis o que aconteceu, quando eu fazia curso de inglês. Ao chegar ao nível avançado, a escola tinha por prática designar os alunos interessados em trabalhos de intérprete junto com um dos professores. Como gosto muito de inglês e pensava em trabalhar com ele, comecei a fazer alguns trabalhos com meu professor, até que, um dia, ele não me escalou. Eu perguntei a razão e ele disse que a coordenadora do curso iria conversar comigo. Ela me chamou e disse que alguns grupos de estrangeiros tinham solicitado que os intérpretes fossem homens e que, então, eu seria menos requisitada. Só isso já era ruim, mas, como eu, ainda, era ingênua, politicamente falando, sobre as questões de gênero, achei que estava tudo bem, mas comecei a perceber que as outras meninas eram sempre chamadas, porém eu, raramente. Daí, “caiu a ficha”, eu era a única aluna negra no curso. Eles só não podiam alegar que eu não era competente, pois eu era uma das melhores, me dedicava e treinava bastante. Os estrangeiros sempre elogiavam minha pronúncia, minha fluência e minha simpatia. Ou seja, minhas avaliações de conhecimento e fluência do inglês eram ótimas, mas eu não cumpria as exigências de perfil dos clientes no mercado de trabalho. “Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas” (Souza, 1983, p. 16 - 17). Senti na pele o que é ser mulher negra e ter que provar o seu merecimento o tempo todo.

Ingressei na Faculdade de Letras, em 1987, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas e, logo, comecei a trabalhar com pré-adolescentes e adolescentes de 5ª a 8ª séries do antigo ginásio e 2º grau, atual ensino médio, ministrando aulas de Português e Inglês. Desiludi-me com a educação, ao perceber que eu não tinha perfil para trabalhar com aquela faixa etária de estudantes, por isso me afastei das salas de aula por um tempo e trabalhei em outras áreas.

Mas, ser professora era o meu maior desejo, então, em 2004, prestei concurso e ingressei no Sistema Educativo da Unicamp, atualmente, chamado Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC), como recreacionista. O Sistema Educativo era composto por um conjunto de creches e um espaço de Educação não formal que atendia os filhos de funcionários da Unicamp. Descobri-me apaixonada pela educação infantil, pois, dessa vez, eu senti que tinha perfil para trabalhar com os pequeninos e os bebês. Fiquei fascinada com os desafios e as possibilidades de ser professora de educação infantil.

Além disso, eu podia elaborar e fazer atividades com mais liberdade, com orientação e não imposição, seguindo um currículo que priorizava a criança, respeitando-a como ser pensante, produtor de cultura e como ser humano e fazendo avaliação, por meio de um processo de desenvolvimento da criação, não do “conteúdo” que ela teria aprendido. Tudo isso, ainda, me encanta e me desafia.

No entanto, algo me incomodava: as famílias, ainda, consideravam as creches lugares de assistência, onde seus filhos eram cuidados, enquanto trabalhavam, e não eram vistos, como espaços de educação, principalmente, porque uma das creches chamada Creche Área de Saúde (CAS), na qual eu trabalhava; atendia as mães trabalhadoras da área da saúde da Unicamp e, porque as creches foram criadas na universidade com esse fim de atendimento às mães trabalhadoras para que pudessem, também, amamentar seus filhos.

Em cada creche havia uma enfermeira que pesava e fazia medição do perímetro encefálico dos bebês, toda semana, e fazia todo o cuidado de saúde das crianças, incluindo medicação, quando necessário. E nós, recreacionistas, além da alimentação, dávamos banho nas crianças e fazíamos todos os cuidados, além das vivências pedagógicas que não eram muito valorizadas pelas famílias. Acredito que fosse por conta da especificidade do atendimento que seguia a rotina do hospital, a CAS abria aos fins

de semana e feriados, eram os chamados plantões. As creches eram organizadas em função das mães e não das crianças.

A dissociação dessa etapa da educação da assistência social só ocorreu em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Esta fez da educação infantil, a primeira etapa da educação básica, definindo, em seu artigo 21, que a educação escolar se compõe de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio,

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996)

Essa desvinculação da assistência social foi de grande importância, por demarcar que a criança, sujeito em formação, tem direito a educar-se em uma instituição, independente, da necessidade de guarda que seus tutores legais apresentarem.

Conheci, então, os conceitos de cuidar e educar indissociáveis e passamos de recreacionistas para profissionais da educação básica.

Foi um longo processo de desconstrução da ideia das creches assistencialistas junto às famílias. Por meio das formações continuadas que a própria Unicamp nos oferecia e oferece, no campo do fazer pedagógico, da documentação pedagógica, sobre o brincar, currículo e avaliação na educação infantil, gênero e diversidade e vários outros temas importantes e pertinentes para o trabalho, firmamos nossa posição como professoras de bebês e de crianças pequenas, e aprimoramos nossas práticas pedagógicas, trazendo mudanças significativas para as creches. A começar pela estrutura da DEdIC, cujo conjunto de espaços educativos passam a ser uma unidade; acabam os atendimentos de fim de semana e feriados, e, com muita luta, conseguimos o direito de cumprir 1/3 da carga horária de trabalho para planejamento; férias coletivas, de

acordo com o calendário escolar, e o credenciamento das creches na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Vale ressaltar que foram compradas bonecas negras para as crianças, e participei, junto com outras professoras, de um projeto, a convite da bibliotecária da Faculdade de Educação, Simone, para pesquisar e adquirir livros infantis de literatura africana. Devido a esse projeto, hoje, a Faculdade de Educação da Unicamp tem um acervo especializado, de referência qualitativa, de livros infantis de temas afro para várias faixas etárias e com projeto de visitação aberta às crianças que se deliciam com as visitas ao espaço, cuidadosamente, preparado para recebê-las com histórias encantadoras e jogos empolgantes.

Nesse processo de mudanças, surge, portanto, a discussão sobre a obrigatoriedade de graduação, no nível superior, para ser professora de educação infantil. Um projeto de Lei que tramitava no Congresso Nacional e que repercutiu em todo o Brasil.

Foi, então, que a grande maioria das recreacionistas do Sistema Educativo da Unicamp começou a procurar e a cursar Pedagogia. Muitas de nós fizemos o processo seletivo e ingressamos no Programa de Formação para Professores em exercício (PROESF) – Curso de Pedagogia oferecido pela Faculdade de Educação da Unicamp, em parceria com algumas prefeituras da região de Campinas.

A exigência de que os professores dos ensinos Infantil e Fundamental passem a ter formação superior está prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação. A professora Elisabete Pereira ressalta que o PROESF tem sido um exemplo emblemático de como a universidade pública pode interagir com a sociedade, na tentativa de encontrar soluções para os problemas desta última. O programa de formação em Pedagogia, lembra a especialista, é o resultado do esforço não apenas da Unicamp, por meio da FE, mas também das secretarias municipais de Educação, que são parceiras na empreitada. “O apoio das prefeituras tem sido fundamental para o bom andamento das atividades” (Filho, 2004, s.p.)².

² Jornal Unicamp – acesso em: 9 nov. 2024.

O PROESF foi muito importante na minha vida e para a minha carreira, pois era um curso de graduação em Pedagogia, pensado e elaborado para professores que já estivessem atuando em sala de aula, tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental. Assim, as questões e debates eram muito ricos e era possível discutir as teorias, literaturas e pesquisas pedagógicas, relacionando-as com as nossas práticas. O que me chamou bastante atenção e me deixou, ainda, mais entusiasmada com a educação infantil era que, finalmente, tratava-se de um curso voltado para a criança na sua diversidade de gênero, raça e condição social, no qual o aprendizado era reflexivo e nos impulsionava para mudanças de consciência e de prática. Aprendi muito com as leituras e reflexões e me incentivou a não parar de estudar e a estar sempre atualizada.

Foi quando firmei, de vez, a minha identidade, como professora mulher negra da periferia; e minha transformação de consciência se traduziu em mudanças de atitude, tanto no campo pessoal, quanto profissional.

Foi quando procurei conhecer melhor algumas figuras importantes do Sindicato dos Trabalhadores da Unicamp (STU) que me levaram para a militância política e muito me ensinaram. Passei a militar no campo dos direitos da criança, do servidor público, da mulher e do negro. Conheci vários coletivos de luta, dentro da universidade, e, por meio de uma diretora do STU, conheci a professora Debora Jeffrey e fui uma das primeiras voluntárias a ser qualificada para fazer parte da primeira Banca de Averiguação dos candidatos do primeiro vestibular de cotas na Unicamp. Tenho muito orgulho de compor essa história, que começou, quando me juntei ao Sindicato dos trabalhadores da Unicamp (STU) e ao Diretório Central dos Estudantes (DCE), na luta pela conquista dessas ações afirmativas com direito à ocupação da Reitoria.

A Unicamp tomou uma decisão histórica na tarde desta terça-feira (21 de novembro de 2017) ao aprovar, por meio do Conselho Universitário (Consu), mecanismos que flexibilizam o ingresso nos seus cursos de graduação. Entre

as medidas admitidas estão a adoção de um sistema de cotas étnico-raciais que reserva 25% das vagas disponíveis para candidatos autodeclarados pretos e pardos e a criação do Vestibular Indígena. O objetivo da iniciativa, como assinalou o reitor Marcelo Knobel, é fazer com que a sociedade se veja representada na instituição. As medidas serão aplicadas a partir de 2019. Afirma, também, que a Unicamp deu um passo importante ao estabelecer novas formas de ingresso nos cursos de graduação que combinam princípios como mérito, justiça social, equidade e diversidade. (Filho, 2017, s. p.)³

Houve resistência para aprovação dessas medidas na Unicamp, mas os argumentos favoráveis indicavam o ganho com o fato de tornar a universidade mais diversa. O que comprova, também, o que já dizia a Pró-reitora de Graduação em exercício, à época, a Professora Eliana Amaral:

Tão importante quanto criar condições para que a sociedade se sinta representada na Unicamp, as medidas aprovadas pelo Consu ajudarão a qualificar ainda mais as atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da instituição, como explica a pró-reitora de Graduação, professora Eliana Amaral. “A diversidade é um substrato fundamental para a Universidade. Olhares e experiências diferentes ajudam a ciência a formular soluções criativas e inovadoras para os problemas que ela investiga”, pontua. (Filho, 2017)⁴

É importante ressaltar que essa conquista passou por um longo período de debates e discussões na comunidade universitária, e de lutas, por meio de greve e, como já citado, de ocupação da Reitoria para que os alunos e os coletivos negros e indígenas fossem ouvidos. Atualmente, a luta é para que as professoras sejam consideradas servidoras iguais a mães e pais funcionário(a)s/servidores(as) que deixam seus filhos nas creches.

Palavras para finalizar

Para concluir este trabalho, volto ao questionamento inicial: as mudanças ou inclusões das questões raciais propostas no currículo,

³ Jornal Unicamp – acesso em: 13 nov. 2024.

⁴ Jornal Unicamp – acesso em: 13 nov. 2024.

anualmente, nas práticas pedagógicas, especialmente, de avaliação, foram ou são apenas consequências, ou avanços e evolução, diante de debates e lutas dos movimentos políticos e sociais?

Acredito que uma grande parte das mudanças e inclusões sobre as questões raciais feitas no currículo escolar e nas metodologias de avaliação, no Brasil, são consequências e evolução de um processo histórico, no país, desde a fase Colonial até os dias atuais, e de muitas lutas; no sentido literal da palavra, debates e discussões que os movimentos negros têm realizado com a sociedade civil e acadêmica. Nos últimos anos, podemos ver grandes manifestações nas ruas, debates, teses, dissertações e muitos trabalhos acadêmicos sobre racismo que trazem informações e reflexões importantes para a sociedade; e, para a educação, traz contribuições para se discutir um currículo escolar que inclua a diversidade, não apenas sobre questões racistas, mas indígenas e de gênero.

Percebi, nas pesquisas que fiz, que houve, sim, um grande avanço no currículo escolar brasileiro, no que diz respeito às questões raciais, pois foi elaborada a lei 10639 (Brasil, 2003) que determina a inclusão do estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil; bem como a proposição de ações afirmativas e da Lei de Cotas que são reparações políticas e históricas de extrema importância para o povo negro.

Ao considerar que a única menção aos povos africanos nas escolas era a da escravidão com foco na abolição, vejo essa lei como um grande avanço. Muito embora, pense que, ainda, há muito a evoluir, também, uma vez que falta formação para que os professores possam trabalhar com essas informações.

Infelizmente, apesar da Lei, é preciso que o professor se conscientize sobre a importância de se trabalhar as questões raciais sem preconceito, com verdade e mudança de atitudes em sala de

aula e formação para tal; e, no contexto político que vivenciamos, atualmente, podemos perceber alguns retrocessos nessas questões.

[...] assistimos desde abril de 2016 a uma virada conservadora no país, com o protagonismo de setores privatistas, fundamentalistas políticos e religiosos e fortalecimento do neoliberalismo. Aquilo que antes era prioridade na construção de um Estado de Direito e da democracia, pelos quais se lutou desde o golpe militar de 1964, torna-se uma questão descartável. Os ataques à educação desde a Básica até o Ensino Superior têm sido públicos e notórios, estão nas mídias, nas redes sociais, nos discursos de representantes do governo, na retratação orçamentária e nos projetos de leis e decretos emanados pelo poder central. Não é preciso dizer que os grupos que já viviam em situação histórica de maior desigualdade, discriminação e exclusão, os quais haviam sido parcialmente atendidos por meio de políticas sociais e de ações afirmativas, são os mais atingidos nesse novo momento. (Gomes, 2019, p. 1018)

Os movimentos e coletivos negros estão se fortificando, novamente, nas lutas de enfrentamento e de resistência, pois, segundo Gomes (2019), as tensões e as violências estruturais e coloniais estão se intensificando no Brasil e no mundo. Os grupos poderosos que sempre mantiveram o poder econômico à custa da exploração dos mais pobres se rearticularam. E toda sorte de violência e desigualdades que o grande capital e seus asseclas promovem se alastram com maior facilidade e rapidez, dada a estrutura colonial, racista e patriarcal sobre as quais se assenta o mundo e, principalmente, os países e povos mais pobres (Gomes, 2019).

Acredito que esse tipo de formação continuada ofertada pelo Curso de Especialidade Profissional "Educação Infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância", a que tenho oportunidade de fazer e que resulta neste memorial,, contribui para a conscientização e urgência de se pensar o currículo e a avaliação, como ferramentas de inclusão e transformação para um ambiente escolar menos preconceituoso e mais justo para todos.

Posso afirmar, também, que esse curso ampliou um pouco mais meus conhecimentos, me levando a reafirmar o meu

comprometimento com o meu trabalho na educação dos pequeninos, com a luta pelos direitos dos mais vulneráveis, com a militância política do coletivo de negros na Unicamp e com a defesa dos funcionários da Universidade.

A escolha pela escrita do memorial está, diretamente, relacionada ao fato de acreditar que podemos, pelo relato da experiência, pela recuperação das nossas histórias, nos reconhecer nos fazeres, como docentes autoras e pesquisadoras. Como nos lembra Freire, não há docência sem pesquisa. E, também, reconhecer que é necessário repensar os currículos da educação escolar, a partir da escuta sensível das pessoas e das suas identidades. Para tanto, nos lembramos de bell hooks

Mais uma vez, você e eu estamos dizendo que um assunto diferente e mais radical não cria uma pedagogia libertadora; que uma prática simples, como a de incluir a experiência pessoal, pode ser mais construtiva e desafiadora que o simples ato de mudar o currículo. (...) achar a própria voz não é somente o ato de contar as próprias experiências. É usar estrategicamente esse ato de contar – achar a própria voz para também poder falar livremente sobre outros assuntos. (hooks, 2020, p. 198-199)

Como nos lembra Freire (1996), há necessidade de nos sentirmos livres para falar sobre o mundo, para nos posicionarmos com, no e com o mundo. Uma educação que aprisiona nos conduz a não nos vermos, no contexto do racismo, como pessoas, potencialmente, autoras, produtoras de culturas.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece normas para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos cursos de 1º e 2º graus. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1969/del0869.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 nov. 2024.

BENTO, Maria Aparecida Silva(org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 25 - 27.

FREITAS, L. C *et al.*. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Coleção Fronteiras Educacionais.

FILHO, M. A. Curso de formação de professores tem aprovação de 98,4% dos alunos: processo seletivo para a terceira turma do curso destinado à formação de professor acontece no dia 4 de julho. **Jornal da Unicamp**, edição 255, jun. 2004. Sala de Imprensa – Portal Unicamp. Disponível em: https://unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/junho2004/ju255pag11.html. Acesso em: 09 nov. 2024.

FILHO, M. A. **Cotas étnico-raciais: em decisão histórica**, Unicamp aprova cotas étnico-raciais e vestibular indígena. Sala de Imprensa - Portal Unicamp. Disponível em: <https://unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/11/22/em-decisao-historica-unicamp-aprova-cotas-etnico-raciais-e-vestibular/>. Acesso em: 13 nov. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, 1996.

GOMES, A. **Análise das tendências pedagógicas na educação e no SINASE - Sistema Nacional Socioeducativo**. CAOPCAE/MPPR – Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente e da Educação do Ministério Público do Estado do Paraná. Disponível em: <https://site.mppr.mp.br/crianca/Pagina/ANALISE-DAS-TENDENCIAS-PEDAGOGICAS-NA-EDUCACAO-E-O-SINASE-SISTEMA-NACIONAL>. Acesso em: 10 nov. 2024.

GOMES, N. L. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, jul./set. 2019. Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo - PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 10 nov. 2024.

HADDAD, L. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Organização: Isabel Cristina Alves da Silva Frade *et al.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Trad.: Marcelo Brandão Cipolla. 2ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

hooks, b. **Ensinando Pensamento Crítico: sabedoria prática**. Trad.: Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

LEITE, G. M. C. **Políticas públicas e olhares sobre a diferença: a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços**

educativos de Lagoa Trindade, Jequitibá, Minas Gerais. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.1, pp. 17-44, Mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000100017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 out. 2024.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbetes OSPB (Organização Social e Política Brasileira). In: MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://educabrasil.com.br/ospb-organizacao-social-e-politica-brasileira/>. Acesso em: 05 nov. 2024.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva(org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 10-14. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitoshumanos/enfrentamentoao_racismo/publicacoes/psicologia_social_do_racismo__estudos_sobre_branquitude_e_branqueamento_no_brasil_-_iray_carone_by_iray_carone_z-lib.org.pdf

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. Disponível em: <https://we.riseup.net/assets/432688/docslide.com.br+rediscutindo-a-mesticagem-nobrasilkabengele-munanga.pdf>.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R.A. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. V. T.;

SOLIGO, R. A. (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações.** v.1, p. 47-62, Campinas-SP: Alínea, 2007.

PORTO, R. M. Educação libertária no Brasil. História, atualizações no presente e as capturas em torno do conceito de autossugestão: o *homeschooling*. **Revista História da Educação.** v. 26, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/gjNXJjHTbrPnbfMmhMm8BQD/> Acesso em: 10 dez. 2024.

SANCHEZ, Livia Pizauro. **As medidas da Discriminação: Currículo, Avaliação e Racismo.** Pimenta Cultural, 2022.

SANTOS, A. C. C. **Escola, família e comunidade quilombola na afirmação étnica da criança negra.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57234>.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 24.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

THOMAS, Daiane de Medeiros e SCHMIDT, Leonete Luzia. O livro alfabetização... Uma aventura para a criança e sua adoção pelas professoras catarinenses na década de 1980: um estudo sobre esse percurso. *Rev. Bras. Hist. Educ* [online]. 2020, vol.20 [citado 2025-04-12], e113. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942020000100113&lng=pt&nrm=iso>

A mudança de postura do professor: reflexões e readequações frente a atitudes violentas

Areane Ohnesorge de Oliveira¹
Prefeitura Municipal de Valinhos

Preâmbulo

A vida, assim como a música, é uma sequência de notas, de fatos entrelaçados, em que nós somos o maestro. Ditamos o tom... e a melodia segue, sem que possamos ter controle de quem, quando e como serão afetados todos que estão por perto.



Kronos - http://www.clubedotaro.com.br/site/65_tempo-destino-kairos-chronos.asp

És um senhor tão bonito, quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo...
[...] Por seres tão inventivo e pareceres contínuo
Tempo, tempo, tempo, tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo, tempo, tempo, tempo
(Letra da canção
“Oração ao Tempo”,
Caetano Velozo, 1979)



Kairós - http://www.clubedotaro.com.br/site/65_tempo-destino-kairos-chronos.asp

¹ Este trabalho foi orientado pela Professora Doutora Ana Paula Gomes Moreira que atuou no contexto do Curso “Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância”, ministrando disciplinas e realizando orientações.

Uma história dos começos

Era início do ano de 2023, na cidade de Valinhos onde moro atualmente, e eu decidi voltar antes das férias, pois tinha uma lista enorme de demandas exigidas por mim mesma: decorar a sala nos moldes “Reggio Emilia” que já vinha estudando afoitamente nos últimos meses — investi valores altos para ter todos os itens necessários e “imprescindíveis” (na minha cabeça) na minha sala (pedi remoção para essa escola, porque teria uma sala só minha); teria que separar brinquedos velhos e quebrados e higienizar os que ainda tinham utilidade; pedi ao meu marido que me ajudasse na “mudança” de coisas que eu tinha para levar e ainda que fizesse vários furos no teto e paredes da sala para pendurar tecidos variados; tinha que separar tintas; organizar jogos, etc. Chegou, então, o dia do início das aulas e... uma avalanche me atropelou; levei tantos tombos que quase não levantei mais.

Eu poderia explicar os motivos agora mesmo, mas vou adiá-los, porque eu só percebi e refleti a respeito deles depois de finalizar o Curso e Especialidade Profissional “Educação Infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância” que ora me proporciona essa oportunidade de resgatar tantas memórias importantes sobre minha trajetória profissional que se entrelaça com a minha vida pessoal e que me constitui hoje nesse ser incompleto, em busca constante de aperfeiçoamento. De acordo com Buck-Morss (2002), Walter Benjamin considera que a memória estabelece uma relação dialética entre passado e presente. Ao recordarmos o passado, estamos, ao mesmo tempo, reinterpretando-o à luz do presente. A memória, portanto, não é estática, mas um processo dinâmico e contínuo. E é exatamente assim que me sinto agora.

Passado o primeiro semestre do ano, já acomodada com os métodos que eu tinha, recebi a notícia que minha inscrição para o Curso de Especialidade Profissional “Educação Infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância” na Unicamp fora aceita. Muito medo e resistência quase me fizeram desistir, pois o curso era

presencial em dois dias da semana. Feitos alguns arranjos práticos e inspirada pela minha filha que estava no terceiro ano do ensino médio, decidi encarar o desafio que se apresentava diante dos meus olhos. Essa foi uma das melhores decisões que tomei na vida. Logo no início do curso, me deparei com um livro que me causou estranheza e repulsa: O direito da criança ao respeito, de Janusz Korczak e Dalmo de Abreu Dallari. Brigava mentalmente com os autores em vários pontos... "O senhor escreve isso porque nunca teve um aluno como o G.! Assim é fácil falar!". A partir daí, comecei um processo de visitação sistemática ao passado, mergulhando nos labirintos da mente, que se expandia como um oceano.

Exaurida da minha antiga profissão, sabia que precisava fazer a transição de carreira (eu trabalhei como secretária executiva por 18 anos). Muito influenciada por minha sogra, hoje professora aposentada, decidi entrar no mundo da educação. Minha formação inicial em Pedagogia, na cidade de Praia Grande, litoral de São Paulo foi proveitosa, mas poderia ter explorado melhor alguns conceitos que são fui compreender de forma mais aprofundada quando precisei estudar para prestar o segundo concurso público, que são viria a acontecer cinco anos mais tarde, em Valinhos/SP. A pérola da minha primeira formação foi o estágio obrigatório, que as alunas fugiam por acharem perda de tempo e desnecessário. Cumpri todas as fases e me prontifiquei a ficar um pouco mais, pois gostaria de encerrar o ano letivo com as crianç as, cujo processo de aprendizado vinha acompanhando por seis meses. Quando entrei na sala de aula pela primeira vez, senti o carinho e a forma de amor sincera de uma crianç a de 6 anos e foi ali, nesse instante que tive a certeza de que tinha feito a escolha certa.

O estágio me trouxe uma bagagem de conhecimento pedagógico e socioemocional que nenhum curso me daria. Foram seis meses de imersão na pedagogia, com intensidade de emoções que me afetaram até a alma. Acompanhei seis turmas, em todas as fases do estágio, começando pela observação e culminando numa aula com o apoio da professora da sala. Cada profissional tinha uma postura e uma metodologia diferente, o que é esperado e

comum de acontecer nas escolas. Os dois perfis que mais me marcaram foram o da professora Gisele², que estava sempre irritada com as crianças, desorganizada e sem perspectivas. A aula era conturbada e permeada de improvisos, já que não havia um planejamento pedagógico.

A segunda professora, Melissa, era calma e firme ao mesmo tempo. Ao contrário das outras turmas, a aula dela era mais tranquila, segura e a mais avançada em todos os aspectos. Curiosa, não resisti em questionar qual era o segredo. A explicação foi simples: eu respeito e ouço as crianças. A atenção e respeito partilhados entre professora e alunos me tocava profundamente. Não era necessário gritar nem ameaçar. A professora conversava e corrigia as tarefas sentada, pois era muito alta e as crianças ficavam muito próximas, recebendo os *feedbacks* e abraços de incentivo. Numa de nossas conversas, lembro-me de Melissa trazendo à tona a teoria em que se apoiavam suas práticas. Ela me falou sobre a afetividade baseada em Wallon. Tassoni; Leite (2013) assinalam que de acordo com Mahoney; Almeida (2007) para Wallon a vida afetiva constitui-se a partir de um intenso *processo de sensibilização*. Muito precocemente a criança sente-se atraída pelas pessoas que a rodeiam, tornando-se sensível aos pequenos indícios da disponibilidade do outro em relação a si própria.

Na escola onde fiz o estágio (rede municipal de Praia Grande/SP), na época, as professoras não tinham formação continuada nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC / HC's), tampouco uma cobrança burocrática por parte da coordenação. No entanto, havia união entre as profissionais e segui sendo acolhida de todas as formas, chegando ao término do ano e do estágio com muita vontade de continuar aprendendo, me envolver cada vez mais e me sentir pertencente a um grupo de profissionais como aquele. No livro *Prática Docente*, Maria Alice Proença (2018) aborda o conceito de "pertença", introduzido por António Nóvoa. Num contexto formativo, há uma relação entre o desenvolvimento profissional e pessoal do professor,

² Todos os nomes descritos nesse trabalho são fictícios.

que devem estar articulados. Portanto, quando há uma relação de grupo fortalecida, o professor se identifica com a cultura da escola e sente-se pertencente àquele processo.

Nessa mesma época, minha filha, com 6 anos, estudava nessa escola e pude verificar, como estagiária, a evolução dela e de sua turma. Foi naquele período, acompanhando o progresso das crianças e da minha filha, que me encantei com a alfabetização, cuja especialização viria a acontecer seis anos mais tarde. Foi também nesse período que realizei meus primeiros apontamentos sobre as crianças com dificuldades de aprendizado. Era notória a influência da postura das professoras e das condições socioeconômicas da criança com dificuldade de aprendizado. A professora Melissa tinha um aluno na turma que estava morando num abrigo, pois havia sido retirado do convívio familiar pelo conselho tutelar a partir de uma denúncia de maus tratos. As condições peculiares daquela criança eram propícias ao chamado fracasso escolar, mas a professora conseguiu fazê-lo chegar ao final do ano à hipótese de escrita alfabética, trabalhando com muito carinho e paciência.

De acordo com Proença (1989) Wallon considera que é possível identificar um duplo movimento de projeção entre professor-aluno-professor, num movimento dialético de aprendizagem, ampliando o referencial pessoal do professor e as potencialidades do aluno. A autora afirma que o papel do outro na constituição da pessoa é um aspecto central na teoria de Wallon e que para compreender o funcionamento do ser humano em sua complexidade é necessário integrar as dimensões afetiva, cognitiva e motora que o compõem. A professora Melissa demonstrou, na prática, a importância da dimensão afetiva no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

No último ano de pedagogia, assumi um estágio remunerado numa escola privada pequena, localizada em Praia Grande, com uma turma de 4 alunos, com 4 anos de idade. Habituada com salas cheias, com 25, podendo chegar até a 32 alunos, achei que seria muito tranquilo e afinal, era um estágio em que teria supervisão. Mas isso não aconteceu. Deparei-me com uma situação em que era responsável

pela turma, sendo cobrada por planos de aula, atividades diversificadas para mostrar aos pais, progresso da turma e tarefas diversas que não cabiam à função, como a limpeza da sala.

Na época, não tinha noção da exploração da qual fui vítima e não cabe aqui discutir os vieses dessa prática abominável da falta de reconhecimento do valor dos profissionais da educação. Eu saía da escola me sentindo exausta, esgotada e infeliz. Era exigido que as crianças saíssem alfabetizadas, escrevendo com letra cursiva. Percorreram-se 6 meses, trabalhando noite adentro para enviar atividades infinitas para a coordenação que quase sempre desprezava minha pesquisa e não oferecia respaldo. Beirando um *burnout*, deixei o trabalho e mudei com minha família para Itanhaém, cidade vizinha, no segundo semestre do ano. Ficou claro que nessa escola não havia uma relação saudável de grupo e pertença, já que a cada profissional era atribuído um “valor” diferente em que o critério era a amizade que tinham com os diretores da escola. Tenho ciência de que cometi vários erros e práticas violentas nessa escola, como, por exemplo, alfabetizar crianças de 4 anos, num processo de escolarização com saber sistematizado, ou seja, com apropriação de conceitos científicos, antecipando etapas do desenvolvimento. “Introduzimos a escolaridade obrigatória, um trabalho intelectual compulsório, registros de fiscalização, censo escolar.” (Korczak, 1986, 2022, p. 40).

O discurso da escola que era “forte” (para os pais) não passava na verdade de uma visão estreita, tradicional e meritocrática de um sistema capitalista. Demonstrava a precariedade na formação dos gestores, a insegurança na formação de professores e o descumprimento da legislação em relação ao respeito para com a infância e o protagonismo infantil. O incômodo que aquelas práticas me proporcionaram ficou latejando em mim por algum tempo e sabia que precisava estudar muito para compreender melhor.

Finalizei minha graduação em pedagogia em 2013. Em 2014, fui aprovada no concurso público na cidade de Itanhaém e em 2015 ingressei na rede, com o cargo de Professor I, em regime de contrato

temporário, trabalhando assim por 2 anos consecutivos na mesma escola até ser, de fato, efetivada na rede e atribuir sala em outra escola.

Minha primeira turma foi um Infantil 2, com aproximadamente 24 crianças de 5 anos. Toda bagagem profissional que eu tinha provinha do meu estágio anterior na escola pública. A coordenadora pedagógica não era uma pessoa acessível e tampouco agraciada de empatia, nem para os professores mais antigos nem para os novatos. Não me senti acolhida em nenhum momento. A senhora Clotilde apenas apontou qual era a minha sala e me disse “boa sorte”.

Espera-se que uma coordenadora pedagógica acolha com respeito e empatia professores novatos na escola, apresente a instituição, os colegas de trabalho, explique o funcionamento da instituição e dialogue respeitosamente com o(a) professor(a). No contexto da comunicação não violenta, Rosemberg (2006) explica que a empatia pode se tornar um canal aberto à vulnerabilidade. “Com frequência, as situações em que somos mais relutantes em expressar vulnerabilidade são aquelas em que desejamos manter ‘uma imagem’ dura, por medo de perdermos a autoridade ou o controle” (p. 162). Por trás daquela pessoa ríspida e dura havia uma pessoa que vinha sendo desrespeitada há muito tempo pela figura da diretora da escola, temida e odiada por todos.

Naquele momento eu não sabia disso! Engoli os medos e mal tive tempo de digeri-los, porque em minutos estava diante de crianças que só queriam a minha atenção e carinho. Estava apavorada e ao mesmo tempo muito feliz. Busquei ajuda com outras colegas da escola e principalmente com as professoras dos meus filhos, que lecionavam em outras escolas da rede. Mergulhei em pesquisas e estudo por conta própria, na esperança de aprender como lidar com tantos desafios reunidos numa única turma. Com a experiência atual, reconheceria crianças com transtornos diversos, inclusive o autismo e poderia ter uma reflexão mais criteriosa sobre minhas práticas pedagógicas.

Sempre busquei excelência em tudo e com a vontade que eu tinha de aprender e ensinar, já no primeiro conselho de classe, que era um momento muito tenso por parte das professoras, porque era feito pela diretora, elaborei relatórios que a deixaram surpresa e satisfeita.

Recebi muitos elogios e, a partir desse dia, passei a ser respeitada e reconhecida como uma ótima professora. Até um dia que um brinquedo confeccionado com as crianças, com material reciclável, foi para casa das crianças e causou um acidente sério com um menino. Ele era hiperativo e um palito de churrasco que fazia parte do brinquedo espetou sua garganta. A mãe em estado de pânico, queria abrir um processo para me expulsar da escola. A diretora contornou a situação com a mãe e quando eu cheguei na escola naquela tarde, fui chamada à sala da direção a portas fechadas. Após levar um sermão moralista por quase quarenta minutos, chegamos à conclusão de que não aconteceria nada, desde que houvesse uma conversa amistosa com a mãe, não num tom de superioridade, mas sim de humildade e respeito pelo constrangimento gerado. No final do ano, essa mãe reconheceu todo trabalho realizado com a criança.

Dona Carmem, a diretora, foi realmente muito dura comigo, mas eu tenho uma enorme gratidão por isso. Ela faleceu em meados de 2019, mas serei grata pelo quanto me ajudou a ser quem sou hoje. Ela me ensinou em quarenta minutos o que eu precisava saber para os próximos anos e me deixou ter a certeza de que era capaz.

Com o tempo, conhecendo mais as crianças, comecei a agir com mais impulsividade e até alguma instabilidade emocional em momentos em que eu acreditava estar perdendo o controle da sala e a autoridade. Como eles não me ouviam, precisava aumentar o tom de voz até começar a gritar para chamar a atenção deles. Desenvolvi a técnica da chantagem “pró parquinho” (quem não se comportasse, ou seja, ficasse quieto, não iria ao parque) e ficaria sentado ao meu lado, pensando nas atitudes “erradas” que cometeu. Como algumas crianças não “obedeciam”, comecei a não ir para o parque, penalizando a todos. Dona Clotilde, a coordenadora pedagógica, ia até minha sala perguntar, porque as crianças não estavam tendo o horário do parque. Respondia que não havíamos concluído alguma atividade. Quase todos os dias ela me orientava a tirar as crianças da sala de aula e deixá-las mais tempo no parque.

[...] docentes podem enfrentar dificuldades em gerenciar comportamentos e emoções de discentes que criam tensão na sala de aula, como é o caso da agressividade infantil: esta, do ponto de vista winnicottiano, ganha, pouco a pouco, expressões afetivas secundárias positivas ou negativas, a depender de como a relação docente(ambiente)-discente(criança) irá se estabelecer. Esses conteúdos podem levar o(a) professor(a) a defrontar-se com uma parcela de frustração e raiva, despertando a agressividade do próprio docente, a qual, se não for devidamente reconhecida e elaborada, por exemplo, em contexto de formação docente continuada, pode contribuir para a manutenção de padrões agressivos na conduta docente. (Winnicott, 1982-2000 apud Oliveira; Rodrigues Belo; Bezerra de Andrade; Vieira Gonzaga, 2021).

As atividades de alfabetização se intensificaram e quase não sobrava tempo para o brincar livre. Nas aulas de “Movimento” eu planejava e elaborava grandes atividades, incluindo circuitos, e levava as crianças para a quadra. Elas faziam todas as atividades propostas, mas também queriam brincar um pouco. Sempre com desculpas prontas, eu achava que não havia necessidade, uma vez que já tinham ‘gastado’ as energias.

Refletindo sobre esse ponto, encontrei, nas palavras de Minayo (2006 apud Teodoro, 2024, p. 19), um conceito sobre violência, que ampliou minha compreensão acerca das práticas pedagógicas descritas acima e que hoje abomino. Para a autora, existem múltiplas formas de violência. De origem latina, o vocábulo vem da palavra *vis*, que quer dizer força e se refere às noções de constrangimento e de uso da superioridade física sobre o outro. O termo pode parecer neutro, no seu sentido material, mas os eventos violentos referem-se, dentre outros aspectos, a conflitos de autoridade. Ainda no mesmo texto, Chauí (1985) afirma que a violência está intrinsecamente ligada ao poder, estabelecendo uma relação de dominação e submissão. Quem domina exerce violência sobre o outro, que é coisificado. Sendo assim, percebo que exercia essa forma de poder sobre as crianças, que é uma forma de violência.

Saber mais de mim

Paremos aqui com uma breve reflexão. O que houve? Por que esse comportamento?

Avalio que minha formação em pedagogia foi básica e superficial. Somente em 2023, no Curso de Especialidade Profissional “Educação Infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância” na Unicamp, conhecendo e estudando a pedagogia da escuta, principalmente amparada por Rinaldi (2016, p. 235), ao trazer a perspectiva da escuta em Reggio Emilia, é que percebo que não havia “a escuta” de minha parte. As crianças “gritavam” e eu não as escutava. De diversas formas, elas me chamavam e eu não as escutava. Eu não escutava a mim mesma. Em *As cem linguagens da criança*, no volume 2 do livro, Carlina Rinaldi reflete sobre a escuta:

A escuta precisa ser aberta e sensível à necessidade de ouvir e ser ouvido e à necessidade de escutar com todos os nossos sentidos, não só com os ouvidos. A escuta deve reconhecer as muitas linguagens, os muitos símbolos e códigos que as pessoas usam para se expressar e se comunicar. (Rinaldi, 2016, p. 236).

Não havia escuta na reunião de professores. Não havia formação nos encontros semanais, apenas comunicados burocráticos. Onde não há troca, nem formação continuada, não há teoria que se derrame sobre a prática ou prática que questione a teoria. Uma teoria precisa ser expressa, ouvida, discutida. Essa é a base da pedagogia da relação e da escuta. É necessário que haja a troca de saberes e fazeres dos professores, para que a prática se aperfeiçoe, para que haja sempre o ressignificar. Eu estava praticando a educação tradicional, rígida, onde as crianças não tinham vozes. “Escutar a nós mesmos – ‘escuta interna – nos encoraja a ouvir os outros, mas, por sua vez, é gerada quando os outros nos ouvem.” (Rinaldi, 2016, p. 236).

Quase todas as crianças finalizaram o ano letivo alfabetizadas e seguiriam bem para o 1º ano do ensino fundamental. Essa era minha meta, meu objetivo. E isso era o mais importante.

Mas o que viria a acontecer no ano seguinte, eu nem poderia imaginar.

Mais uma vez, no início do ano seguinte em 2016, fui buscar sala para contrato temporário de 1º ano. O que restou de vaga era na mesma escola. Como a Sra. Clotilde, a coordenadora, precisou se afastar por problemas de saúde, convidaram uma coordenadora que já estava na rede há muitos anos, na véspera de se aposentar e que era temida por todos, pelo seu alto nível de exigência. Ela era responsável pelas turmas de 1º ano do fundamental. Nessa escola, havia 2 turmas. A única sala livre para eu assumir era justamente aquela da turma com quem eu havia trabalhado no ano anterior e que agora era uma turma de 1º ano. Não sabia se chorava de tristeza ou de alegria. Fui conhecer a nova coordenadora antes do início das aulas letivas e conversamos por um tempo. Era uma mulher de personalidade forte e marcante. Falava com energia e ao mesmo tempo com serenidade, transmitindo confiança e respeito. Dona Janete me acolheu com enorme ternura e respeito, deixando claro que iria dar todo o suporte necessário.

De fato, nunca conheci alguém com tanto conhecimento sobre alfabetização como ela. Isso me assustava, ao mesmo tempo que ansiava por conhecimento. Devo a ela a base do conhecimento prático que adquiri sobre alfabetizar. Desenvolvemos, juntas, ótimos projetos em sala de aula que me renderam uma participação num seminário de educação da cidade, no qual apresentei um desses projetos. Dona Janete me auxiliou e incentivou a arriscar, a apostar em mim mesma, quando eu duvidava. Em vários momentos do ano, Dona Janete me deu *feedbacks* difíceis de ouvir e aceitar, mas eu escutava e tentava aprimorar meu trabalho, minha maneira de falar, minhas práticas pedagógicas. Em outros momentos, recebia o devido reconhecimento pelo trabalho. Tínhamos formação todas as semanas nos HTPCs (Horário de

trabalho pedagógico coletivo), incluindo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Ter uma coordenação ativa e atuante no processo de ensino e aprendizagem foi de suma importância naquele momento, pois me trouxe um cabedal teórico ajustado na prática que eu não havia adquirido na formação inicial. A chegada e o vínculo criado com Dona Janete atenuaram, de certa maneira, as tensões que haviam sobrevivido com a turma no ano anterior. A sistematização escolar inerente ao início do ensino fundamental colaborou para dar novos “ares” e novidades que as crianças expectavam. Dessa maneira, os conflitos vividos com as crianças foram, momentaneamente, transpostos para outras instâncias.

Até que em meados de maio fui comunicada que receberia em minha turma um aluno que fora praticamente expulso da escola e da sala de outra professora no período da manhã por “mal comportamento e agressividade”. Seu caso era conhecido por todos na escola. Depois de agredir fisicamente os colegas e a professora, a família decidiu mudar Antônio de período. Neste mesmo período, Dona Clotilde, a coordenadora da Educação Infantil retornou da licença médica e Dona Janete continuou na escola como coordenadora do Ensino Fundamental. Antônio foi bem recebido pela turma, mas com certo receio e julgamentos pré-concebidos de minha parte. Era uma criança totalmente indisciplinada, com dificuldade para perceber os limites que estabelecíamos para a convivência na sala de aula. Notava-se também que o processo de aprendizagem sobre a gestão das suas emoções não estava se consolidando, o que se revelava, inclusive, na frágil percepção que ele tinha sobre si mesmo. Antônio, com 6 anos, parecia pedir socorro de forma inconsciente.

Em plena formação de sua identidade, percebi que a família, constituída pela mãe e a avó materna, estava contribuindo para a questão da autoestima. Ele tinha costume de se autoflagelar, batendo violentamente a cabeça contra a parede. Dizia-se um burro e ignorante que não prestava para nada e não queria viver. Tornava-se extremamente agressivo, quando alguém tentava

impedi-lo de continuar. No início, ele não agredia outras crianças e eu pedia que uma delas fosse acionar a gestão.

Dona Clotilde adentrava a sala furiosa, muito enérgica e, de forma rude, ordenava que Antônio parasse imediatamente e saísse da sala para “refrescar” a cabeça e se acalmar. Depois, ele retornava para a sala e outro ciclo recomeçava. Aos poucos, o aluno começou a agredir outras crianças, geralmente as meninas, e, então, eu tive que contê-lo várias vezes, segurando firme suas mãos. Fui agredida diversas vezes com socos e chutes. Após uma semana, num surto de descontrole de Antônio, ao contê-lo mais uma vez, levei chutes e fui mordida na mão.

Naquele momento eu não tinha nenhum preparo emocional para lidar com aquela situação. Achei injusto e fui tomada de muita raiva e intolerância. Segurei-o bem forte pelos braços e fui levando-o para fora da sala pendurado pelos braços. Ouvindo os gritos desesperados das crianças, Dona Janete vinha em nossa direção, com toda sua dificuldade de locomoção de uma idosa de 73 anos. Ela me acalmou primeiramente, e disse para eu soltá-lo. Pegou delicadamente em suas mãos e o levou para a diretoria para conversar. No auge do meu nervosismo, disse a ela que pediria exoneração naquele mesmo dia.

Após a retirada de Antônio da sala e, percebendo a situação, as crianças me acolheram e me encheram de carinho. Após o horário de saída das crianças, Dona Janete fez a conciliação entre Antônio e eu. Ele pediu perdão, convencido por Dona Janete e quando a mãe chegou, tivemos uma longa conversa. Naquele dia, fui para casa prometendo à Dona Janete que iria pensar com carinho no apelo que ela me fizera para não deixar a sala. Explicou-me que a transferência de Antônio fora uma sugestão dela mesma, porque acreditava na minha capacidade em lidar com o menino. Concordamos que a mãe ou a avó seriam acionadas para buscar Antônio todas as vezes que ele se agitasse. Como ele tinha medo da mãe e da avó, porque relatava ser espancado em casa, atendia às nossas ameaças veladas e tentava se conter. Após as providências formais sobre o ocorrido em sala, Antônio começou a receber

atendimento psicológico emergencial e medicação para acalmá-lo. Fui comunicada por Dona Janete que ele havia começado o tratamento com calmantes e que eu deveria apenas observá-lo, pois poderia ficar um pouco sonolento. De fato, a sala ficou mais tranquila, e eu conseguia cumprir as tarefas. Porém, aquela situação era frustrante, desgastante e desanimadora para mim, porque isso só se deu porque Antônio dormia durante as aulas, por causa das altas doses da medicação. Conversei muitas vezes e por longos minutos com a família até descobrir a superdosagem de medicação por conta própria da mãe, situação que Dona Janete e eu considerávamos perigosa. Aos poucos fui convencendo-a a tirar a medicação excessiva e Antônio começou a participar mais das aulas. Após um período de avaliação pela equipe multidisciplinar das áreas da saúde e educação, foi determinada a suspensão da medicação até a conclusão da investigação pela qual Antônio passava. Foram vários desafios ao longo do ano.

Precisei resgatar a teoria da afetividade de Wallon de forma instintiva (não intencional), porque no fundo sabia que precisava ajudar uma criança que sofria várias formas de abuso. Mas isso eu só sei hoje, com as reflexões de minhas práticas.

No final do ano, Antônio era uma criança diferente, mais carinhoso, consciente das suas dificuldades. Afetados positiva e mutuamente, me escreveu uma carta dizendo que não queria ir embora. A família relatava a mudança de comportamento em casa também e me agradeceu. Essa experiência foi muito marcante na minha carreira e ainda carrego emoções fortes ao relatar.

Ter como parceira de trabalho a Dona Janete foi muito importante, porque eu tinha um apoio, uma amiga, um “colo”, quando tudo parecia perdido e sem saída. As formações sistemáticas estruturadas por ela, com apoio socioemocional para professores, foram de suma importância para minha carreira. Mesmo saindo dessa escola e mudando mais tarde para outras cidades, ainda mantenho contato com Dona Janete, que é muito querida e atuou fortemente na formação de professores de toda rede municipal de Itanhaém.

No ano seguinte (2017), fui efetivada na rede e me foi atribuída uma turma de Infantil II numa escola de zona periférica que até então desconhecia. Eu morava no lado bonito da cidade, perto da praia. A escola estava localizada a aproximadamente 8 km de minha residência e tinha um trecho de difícil acesso.

Esse foi um ano de muitas mudanças na rede municipal, pois já estavam começando as formações que contemplassem as mudanças exigidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na minha turma tinha uma criança com Síndrome de Down, que necessitava de apoio constante. Marcelinho, como era carinhosamente chamado, iniciou o ano sem cuidador e sua mãe, ciente das necessidades do filho e de seus direitos, não mandava a criança para escola até que a Secretaria de Educação (SEDUC) contratasse um auxiliar de sala. Eu tinha na minha turma também, um menino com um perfil parecido com o do Antônio, que não aceitava regras, era agressivo e desafiava todos os adultos.

Em relação a Marcelinho, com conhecimento insuficiente, confesso que acabei aprendendo mais do que ensinando, num primeiro momento. A prática tentava encontrar um ponto de apoio na teoria, mas Marcelinho era único. Uma criança alegre e peralta, carinhoso e, às vezes, arisco, delicado e muito sensível. Com auxílio da professora da sala de recursos e Atendimento Educacional Especializado (AEE), fui encontrando técnicas para auxiliá-lo melhor, tanto em sala de aula, como no autocuidado (alimentação, uso do banheiro, higiene pessoal). Nós nos acolhíamos mutuamente e as outras crianças tinham um carinho muito grande por ele.

Em relação ao outro aluno citado, fui novamente confrontada a encontrar um equilíbrio entre meus impulsos de autoritarismo e minha bagagem de experiência e conhecimento científico. Kleyton desafiava os adultos e sua agressividade demonstrava um pedido de socorro. A escola sabia de episódios de violência física por parte da família. Só havia uma professora que Kleyton respeitava, que fora do Infantil I. Tentei diversas estratégias sem sucesso e resolvi pedir ajuda a ela. O relato era comovente e envolvia muita dor e sentimento de grande cumplicidade. Ela sofrera uma perda

gestacional e Kleyton foi a criança que mais a acolheu naquele momento doloroso. Ele se aproximou mais da professora e a ajudou a superar os momentos de sofrimento, dedicando-se às tarefas escolares, agindo de maneira gentil, liderando os colegas de sala para que tudo fluísse tranquilamente, entendendo que a professora precisava de toda sua ajuda. Quanto mais ela demonstrava satisfação naquelas atitudes, mais ele se esforçava por agradar a professora querida e frágil naquele momento. Compreendi, mais uma vez, que a afetividade estava presente e fazendo toda a diferença. Precisava, então, me esforçar para alcançá-lo, envolvê-lo e sabia que isso não seria tarefa fácil. E nunca saberei como seria!

Me desconhecer de mim

Naquele momento, minha vida pessoal estava imersa em conflitos e eu precisava fazer algumas mudanças. Por razões diversas que não cabem aqui detalhar, precisei exonerar de meu cargo e mudar com minha família para Curitiba/PR.

Curitiba é uma cidade linda, mas pouco receptiva. Passamos sete meses e, após fazer vários cursos livres e procurar diversas escolas da rede privada, não consegui um trabalho. A falta da família também foi um forte motivo para voltar para São Paulo, mas não mais para o litoral, onde havia vivido os últimos dez anos da minha vida. Escolhemos a região campineira. Levei dois anos para organizar a vida em Valinhos, que incluía a mudança de cidade, prestar concurso público e fazer uma pós-graduação em Alfabetização e Letramento.

Até que em 2020, no início da pandemia de COVID-19 fui contratada pela rede municipal de Valinhos e assumi uma sala de 3º ano, com carga temporária.

Às vezes a vida nos prega peças e, como num torvelinho, após duas mudanças de escolas, me trouxe em 2023, novamente para essa escola, onde eu comecei em Valinhos. Ana, a coordenadora atual é a mesma que, em 2020, me acolheu com respeito e simpatia.

Ela estava em vésperas de entrar em licença maternidade e Nadir, professora do 5º ano na época, foi sua substituta temporária.

Não é novidade que no período da pandemia de COVID-19 os professores tiveram que se reinventar. Eu também tive que lidar com a vergonha da câmera, ao mesmo tempo em que me esforçava ao máximo para manter o mínimo de privacidade da minha casa e da minha família. As dificuldades foram inúmeras, assim como as horas de estudo e dedicação para gravar videoaulas, conversar com alunos em horários diversos e criar...criar muito conteúdo digital. Por outro lado, precisei buscar conhecimentos novos das metodologias ativas, sobre as quais eu já tinha um conhecimento superficial. Realizei vários cursos livres para aperfeiçoar cada dia mais as aulas e atividades. Precisei estudar mais o conteúdo do 3º ano e transformar em aulas didáticas via plataformas digitais. Os professores se reuniam a cada 15 dias na escola para oferecer um material impresso aos alunos. Nesse intervalo, precisava corrigir uma pilha de atividades, avaliações e preparar outras atividades, e fazer novos planejamentos, e cursos diversos. Trabalhei exaustivamente!

Nadir, a professora que substituiu a Ana, minha coordenadora, é uma pessoa muito carismática e ao mesmo tempo assertiva. Possui um cabedal enorme de conhecimento e foi fundamental para o meu crescimento profissional e pessoal. A equipe toda da escola me acolheu muito bem e quando chegou o final do ano, em que, pela regra da prefeitura, eu precisava passar pelo processo de remoção compulsório, foi difícil a despedida, pois só consegui atribuir sala em outra escola.

Assumir uma turma de 2º ano não foi difícil, se eu colocar na balança as outras dificuldades que surgiram ao longo do ano, numa escola nova para mim. Eram praticamente três salas de cada série/ano. As outras duas professoras dos segundos anos já se conheciam e trabalhavam juntas há algum tempo. Eu era a novata, a intrusa, a que pensava diferente, a que queria fazer tudo diferente, inovar...e acabei incomodando. A coordenadora deixou claro que não queria problemas e que seria melhor entrarmos num

acordo, desde que atendêssemos à sua única exigência: as três turmas caminharem juntas, fazendo tudo igual. Isso me incomodava profundamente, já que sabemos que cada turma tem seu ritmo e peculiaridades. As duas colegas e eu entramos em conflito algumas vezes e, pensando nas crianças, sempre chegamos num acordo.

Eu tinha uma metodologia diferente das duas e queria colocar em prática conhecimentos antigos e novos e não gostava de trabalhar com folhas de atividades prontas e xerocadas. Tivemos que ceder nos nossos ideais, ora elas, ora eu. No ano de 2021, as escolas começaram a voltar, as aulas de modo presencial, mas num esquema parcial de alunos, com revezamento semanal. Por um lado, trabalhar em sala de aula foi mais tranquilo, devido ao número reduzido de alunos; por outro lado, tinha que atender a outra metade que estava fazendo atividades em casa. O nível de defasagem das crianças era enorme. Era um segundo ano com todas as necessidades e características de primeiro. O trabalho era dobrado e meu sentimento era de abandono e exclusão. Não tínhamos formação nenhuma, tão pouco orientação pedagógica.

Não foi difícil tomar a decisão de mudar novamente de escola. No início de 2022, estava muito ansiosa e apreensiva. Não pude ficar com o primeiro ano como eu planejava e o Infantil I seria uma caixinha de surpresa. Com o retorno das aulas normais, dessa vez eu estava numa escola com três turmas apenas (Inf. I, Inf. II e 1º ano), uma coordenação mais atuante e uma turma que não havia frequentado a creche.

Diferente do ano anterior, meu nível de tensão que acabava por se revelar em comportamentos verbais mais agressivos tornou-se elevado. Com uma turma de 22 alunos, em torno de dois terços eu julgava estar apto para uma investigação de algum transtorno de comportamento. Naquele momento, eu não tinha o conhecimento de que necessitava para lidar com as emoções que eclodiam. Sentia fortes dores de cabeça quase todos os dias. Foi preciso conhecer melhor e aprender a me relacionar com cada criança, mesmo sem entender ou ter um laudo de cada uma.

Eu julgava que ter ciência de um laudo teria me dado conhecimento científico. Não os ter, no entanto, me ensinou a entender o relacionamento professor-aluno e descobrir como afetar cada criança. Vivi com elas um período intenso de descobertas e conquistas. Uma criança em especial, com comportamento desafiador e oposição aos adultos, chamou minha atenção para reflexões mais aprofundadas. Essa criança tinha apenas quatro anos e conseguia transformar minhas tardes em momentos de tensão e raiva. Minhas palavras eram firmes e demonstravam descontrole emocional, com certa violência e agressividade. Ela se opunha a todas as propostas de atividades, relutando em aprender e chamava a atenção de todos para seu comportamento inadequado.

Estudando superficialmente a teoria do Apego de John Bowlby, compreendo que todo comportamento disruptivo demonstra uma necessidade não atendida. A criança vive um dilema, quando percebe que não pode se afastar, pois precisa da figura da professora, mas ao mesmo tempo não pode se aproximar por causa da rejeição ou a agressão que percebe por parte do adulto. É um padrão de insegurança-ambivalente, apresentando comportamentos de protesto e sentimentos ambivalentes (ora sente-se confortável e quer estar perto, ora sente medo) em relação ao cuidador, que no caso era eu. Segundo Bowlby,

[...] o conhecimento de que uma figura de apego está disponível e oferece respostas, fornece um sentimento de segurança forte e de grande extensão e, então, encoraja a pessoa a valorizar e a continuar a relação (Bowlby, 1989, p. 39).

Eu poderia ter sido a base segura para essa criança que precisava de amparo, mas estava buscando recursos numa educação punitiva, com ameaças e constrangimentos: “se não se sentar na roda e participar, vai ficar sem parque hoje! Ou ainda: “vou filmar seu comportamento para mostrar a seus pais!”. Enfim, situações como essa servem de “material concreto” para profundos estudos e reflexões acerca da inteligência emocional que todos

devemos desenvolver, porém, para o professor, que tem como público-alvo crianças, é imprescindível.

Pela natureza desse trabalho descritivo e a circunscrição aos temas pretendidos, não irei aprofundar as diversas razões de natureza sócio-política-econômica em que vivemos para que todos os profissionais, especialmente os da Educação, tenham momentos de insegurança e fragilidades emocionais no contexto do convívio em sala de aula, pela própria violência que sofremos de um sistema capitalista. Ainda assim, julgando que ser professor não é um “dom” ou sacerdócio, mas exige sim, muito estudo, técnica e dedicação, a formação continuada deve abordar temas relacionados aos aspectos socioemocionais, para que tenhamos consciência e intenção na forma de se relacionar com a criança, ser em formação.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. (Brasil, 1990).

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996).

Dessa maneira, é de suma importância cursos de formação como esse que finalizo, oferecido pela Unicamp, que aborda diversos temas atuais e relevantes, abrindo um leque de discussões e apontamentos necessários para elucidação de crenças e saberes.

E para finalizar esse ponto, trago mais uma vez Rosemberg (2019) para essa reflexão, ao concordar que a abordagem da Comunicação não violenta nos auxilia na resolução de conflitos, ao definir e expressar necessidades (p. 14); quando entendemos com clareza as necessidades do outro e evitamos usar uma linguagem que envolva a insinuação de que o outro está errado.

Ela (CNV) nos guia no processo de reformular a maneira pela qual nos expressamos e escutamos os outros... A CNV promove maior profundidade

no escutar, fomenta o respeito e a empatia e provoca o desejo mútuo de nos entregarmos de coração. (Rosemberg, 2006, p. 32).

O ano de 2022 encerrou-se com muita tensão e sofrimento, com demandas emocionais não solucionadas, em relação às crianças e em relação à gestão da escola, que passava por conflitos e processos administrativos, conturbando a comunicação e os relacionamentos internos. Decidi então voltar para a escola que me acolheu inicialmente, lá em 2020, onde eu tinha a informação que teria uma sala de Infantil I, meu objetivo para aquele momento.

O recomeço

De volta a 2023, o primeiro dia de aula foi um caos. Chegaram as crianças e, com elas as mães aflitas, que levaram também os materiais escolares, solicitados na matrícula. Eu não tinha ninguém para me auxiliar. Não sabia exatamente se recebia as crianças, que estavam, na sua maioria, chorando, ou se atendia às mães preocupadas com seus filhos, ou ainda se tentava me organizar com muitos materiais colocados em sacolas sem nome. Eu queria estar em qualquer outro lugar, mas precisei encontrar maneiras para dar conta de tudo aquilo ao mesmo tempo. Os pais foram embora, após um tempo, os materiais ficaram num canto da sala por uma semana e foquei nas crianças. Primeiro, precisei me tranquilizar para transmitir confiança. Eu havia organizado brinquedos (estruturados e não estruturados) em caixas dispostas pela sala. Parecia que eles nunca tinham visto brinquedos, tamanha era a rapidez com que se interessavam e se desinteressavam de cada objeto. Havia uma menina que não parava de chorar e dois meninos hiperativos. Paulo e Heitor começaram a disputar brinquedos e demonstravam muita dificuldade em seguir orientações e limites estabelecidos. Após o intervalo, as crianças foram embora, pois a primeira semana na pré-escola era de adaptação. Mas Heitor não queria ir embora. A mãe, que se mantém sozinha com recursos provenientes de reciclagem, tem um laudo de esquizofrenia, sendo acompanhados ambos (mãe e filho) pelo CRAS, não soube como lidar

com a situação. A criança fugia e não aceitava que era hora de ir embora. Naquele dia, percebi que o ano seria tenso e muito desafiador. Daniela, minha colega professora e vizinha de sala, da turma do Infantil II acompanhava tudo. Heitor queria explorar constantemente todos os limites e não aceitava regras. Agredia fisicamente todos os colegas, fugia da sala de aula constantemente e quase conseguiu pular o muro da escola. Não saía do parque mesmo em dia de chuva (tomava banho de lama, pois na época o parque estava sem a grama), entrava no chuveiro com roupa e sapato e danificava brinquedos, materiais e atividades em sala de aula. Além disso, as brigas entre Paulo e Heitor foram se intensificando a ponto de eu não conseguir concluir nenhuma brincadeira ou atividade com as crianças. A gestão era acionada a todo instante, todos os dias. Após várias conversas e reuniões, Daniela deu uma sugestão que agradou a todos e permitiu que seguíssemos até o final do ano: Trocar o Heitor de sala. Como os alunos do Infantil II eram mais velhos, Heitor compreendeu, já no primeiro instante, que teria que mudar seu comportamento para ser aceito na nova turma. Com a autoestima mais elevada, ele foi capaz de lutar com as próprias dificuldades para acompanhar a turma.

Com essa importante mudança, pude dar mais atenção para as outras 19 crianças da minha turma, que era multisseriada – Infantil I e II. Aos poucos fui conhecendo e descobrindo a melhor forma de afetar cada criança. Com Paulo, tentei diversas estratégias, até perceber, mais uma vez, que a afetividade era a melhor. Mas esse processo levou meses, porque eu ainda não aceitava que a criança pudesse ter momentos de própria escolha e desafiar minha autoridade.

No segundo semestre do ano, iniciei o Curso de Especialidade Profissional “Educação Infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância”. Iniciar o curso foi um grande desafio, porque eu tinha apenas uma hora para sair da Unicamp e estar na escola pronta para receber meus alunos. Com muita persistência e alguma flexibilidade de minha parte foi possível chegar ao final dessa jornada inesquecível.

Como relatei no início desse trabalho, após as primeiras aulas e a leitura do livro “O direito da criança ao respeito”, aliás, desde 2022,

me vi num dilema, entre rever minhas crenças, atitudes e comportamento ou seguir com o curso apenas para cumprir carga horária, o que não condiz com meu perfil. A formação me trouxe, de fato, elucidações importantes para seguir com minha carreira.

Retomando ainda o ano de 2023, um planejamento de acolhimento inicial poderia ter contribuído significativamente para evitar os transtornos ocorridos: fazer uma reunião inicial com os pais, um momento para a entrega dos materiais, a permanência dos pais no período de adaptação, são apenas alguns exemplos que poderiam tornar o início do ano letivo mais acolhedor e menos traumático, tanto para as crianças, como para os profissionais da escola.

No transcorrer do ano, concomitante com a formação, fui entendendo e admitindo que não precisava ser tão rígida e metódica com as crianças, me permitindo ficar mais próxima delas e ouvi-las mais. Paulo tornou-se mais carinhoso, atento e não queria me desapontar. Foi assim que amadurecemos ambos, numa relação de respeito e carinho.

Por questões político-pedagógicas fui realocada para assumir a sala de 1º ano do ensino fundamental, em 2024, na mesma escola, levando comigo alguns dos meus alunos do Infantil II (em torno de 7 alunos) e os alunos da turma da professora Daniela, minha parceira que tanto me auxiliou.

Com a mudança da gestão, implementação de um currículo novo na rede municipal, diversas formações ao longo do ano e uma sala bastante numerosa (cheguei a ter 29 alunos), foram inúmeras as dificuldades. Porém, sempre refletindo sobre minhas práticas, venho buscando as respostas na natureza das minhas ações, agora permeadas de conhecimentos teóricos e a prática adquirida até aqui, consciente de que virão ainda muitos desafios que talvez não tenham solução imediata. Tenho na bagagem a teoria à procura da experiência prática.

O que virá

Com mais um ciclo finalizado, é o momento de procurar novos rumos. Abre-se o caminho para novos desafios, em local ainda incerto até o presente momento em que finalizo esse memorial. Através do processo interno de remoção, tenho, na fé e na razão, ciência de que chegarei na instituição escolar que for a mais propícia a me tomar as melhores provas do meu aprimoramento. Não tenho pretensão de fazer estudos de casos com alunos considerados “difíceis” na linguagem do cotidiano escolar, mas sim ter sempre em mente que cada criança é única em suas necessidades e tem o direito ao respeito. Não quero, porém, romantizar o processo educacional, como se, a partir de agora, não houvesse mais problemas a serem enfrentados. O que desejo, com efeito, é manter, por meio da formação continuada, o questionamento e a reflexão das melhores práticas em sala de aula, com uma postura sempre crítica em relação ao meu papel como professora, sem ousar alcançar a excelência. Como afirma Morales,

Podemos pensar que a personalidade *já nos vem pronta* e que pouco podemos fazer para mudá-la. [...]. Podemos sempre potencializar o que há de mais positivo em nós mesmos; [...]; não mostraremos uma proximidade afetiva *que não está em nós*, mas podemos tratar a todos com respeito o tempo todo. (Morales, 1998, p. 37).

Ao longo de 2024, venho confrontando a professora mais “dura” que ainda há em mim, que deve saber tudo, controlar tudo e ser melhor em tudo. Proponho o desabrochar de uma professora mais carinhosa, com direito a errar, se permitindo aceitar ajuda dos pares e das crianças e mais flexível, principalmente em relação à sistemática de trabalho.

Não poderia concluir sem resgatar a grandiosidade da base teórica que me guiou nestas poucas páginas de reflexões. Considero que o contato com os autores que interpretam a teoria de Henri Wallon, me ajudou a conceber que a educação deve ser focada no aluno, e ter significado para ele. Deve também ter o

estudante no centro do processo ensino-aprendizagem, considerando suas necessidades, interesses e capacidades individuais. Meu papel como professora é fundamental no sentido de identificar as características de cada estudante e promover situações de aprendizagem desafiadoras, gerando motivação e desenvolvendo em cada um capacidades e potencialidades. Nas relações de sala de aula, há uma troca de sentimentos e emoções, que continua sendo para mim objeto de reflexão.

Por último, encerro esse trabalho que simboliza o fim de um ciclo importante de aprendizado, com um “peso” emocional indescritível neste momento. O que pode ser apenas mais um curso de formação para muitas colegas, para mim é uma peça que faltava, do quebra-cabeça da minha vida, perdida no tempo passado. Que a figura que se forma agora, ainda incompleta, seja a contemplação de um futuro de conhecimento científico aliado à afetividade.

Referências

ANDRADE, Fernando César Bezerra de; BELO, Fábio Roberto Rodrigues; GONZAGA, Katherine Rosy Vieira; OLIVEIRA, Andréa Pires de. Análise da agressividade docente na cena pedagógica: implicações para a formação de professoras(es). **Tempo Psicanalítico**, Rio de Janeiro, v. 53.1, p. 178-201, 2021. Disponível em: <https://www.tempopsicanalitico.com.br/tempo-psicanalitico/article/view/470>.

BUCK-MORSS, Susan. **Dialética do olhar**: Walter Benjamin e o projeto das passagens. Trad.: Ana Luiza de Andrade; revisão técnica: David Lopes da Silva. Belo Horizonte: Editora UFMG; Chapecó/SC: Editora Universitária Argos, 2002.

BOWLBY, John. **Uma base segura**: aplicações clínicas da teoria do apego. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 08 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

DALLARI, Dalmo de Abreu, 1931-2022; JANUZ, Korczak, Janusz. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus, 2022. 120 p.

MORALES VALLEJO, Pedro. **A relação professor-aluno – o que é, como se faz**. Trad.: Gilmar Saint'Clair Ribeiro. Madri: PPC, Editorial y Distribuidora, AS, 1998.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática Docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. – 1ed. São Paulo: Panda Educação, 2018. 160 p.

RINALDI, Carlina. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação** / Organizadores: Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman. Trad.: Marcelo de Abreu Almeida; revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa – v. 2 - Porto Alegre: Penso, 2016. 399 p.

ROSEMBERG, Marshall B. **Comunicação Não-Violenta: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. Trad.: Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006.

ROSEMBERG, Marshall B.. **Vivendo a comunicação não violenta**. Trad.: Beatriz Medina. Rio de Janeiro: Sextante, 2019. 192 p.

TASSONI, Elvira.; LEITE, Sérgio. **Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana**.

Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v36n02/v36n02a14.pdf>.

TEODORO, Cristina. **Violência psicológica e racialização em contextos de creche:** (sobre)vivência de bebês e crianças bem pequenas negras / Organizadores: Prestes, Clélia; Farias, Marcio; Amaral, Marcos. Primeira infância e relações étnico-raciais - São Paulo: Editora Dandara; Instituto AMMA Psique e Negritude, 2024. 336 p.

Desconstrução e reconstrução de uma Orientadora Pedagógica: os desafios de se formar

Karoline Reducino da Silva¹
Prefeitura Municipal de Campinas - SME

Introdução

O objetivo deste memorial de formação, intitulado como “Desconstrução e reconstrução de uma Orientadora Pedagógica: os desafios de se formar”, foi o de promover reflexões sobre a minha jornada acadêmica e profissional no campo da Educação, sobretudo na Educação Infantil, onde venho atuando e me formando.

Como ponto de partida, optou-se por escrever sobre o início da docência na educação infantil da rede particular até alcançar a constituição como Orientadora Pedagógica da Educação Infantil na rede Municipal de Campinas, constituição esta que se encontra presente até a data de escrita deste memorial.

Como metodologia para a escrita do trabalho, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, resgatando as leituras do Curso de Especialidade Profissional “Educação Infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância”, que foi realizado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas no período de agosto de 2023 a dezembro de 2024, bem como os materiais pertinentes ao tema, que auxiliaram na formação anterior e foram marcantes em minha trajetória.

Partindo do pressuposto da abordagem histórico-cultural de Vigotski (2000), que assume que o homem nasce um ser social e se

¹ Este trabalho foi orientado pela Professora Doutora Luciane Muniz Ribeiro Barbosa que atuou no contexto do Curso “Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância”, ministrando disciplinas e realizando orientações.

desenvolve na relação com os outros e que é por meio das relações interpessoais que ele elabora as significações socialmente construídas e reconstrói internamente os significados das experiências, transformando-os em capacidades próprias e em funcionamento intrapessoal, podemos afirmar que ninguém constrói nada sozinho, em um isolamento, pois nosso conhecimento é fruto de um processo de trocas e compartilhamentos.

Desse modo, ao nos apropriarmos dos padrões da cultura em que vivemos, nos singularizamos enquanto indivíduos. A partir desta singularização, me construí e precisei me reconstruir, quando minha trajetória profissional decidiu tomar rumos diferentes do que eu havia planejado até então.

Escolher narrar essa trajetória apresentou desafios, mas também potencialidades, sobretudo, quando, nas leituras que realizei para a escrita deste memorial, deparei-me com o poder da narrativa para nossa formação, conforme expõe Prado (2012, p. 4):

A constituição e/ou a reconstituição de nossas histórias por meio das narrativas possibilita inscrevermo-nos como sujeitos ativos perante o mundo e perante a vida, compreendermo-nos como sujeitos da experiência, como sujeitos que continuamente ressignificam a própria identidade, saindo de uma posição alienante e situando-se como agentes da história, da própria vida e da vida em coletivo.

Interessante notar que, no decorrer de uma vida em que somos “consumidos pela rotina”, não nos damos conta do conteúdo de nossa bagagem. Revisitar este conteúdo deveria ser uma prática comum e frequente a todos os profissionais, pois desse rememorar e refletir sobre ele, grandes lições são resgatadas, podendo fortalecer assim nossa prática no presente.

O movimento de resgatar as experiências, narrá-las, refletir sobre tudo o que foi vivido e escrever sobre todo esse processo foi um exercício que me fez valorizar minha história e toda a minha trajetória. Levou-me, ainda, a desejar que essa trajetória pudesse inspirar mais profissionais a fazerem esse movimento de reflexão e

valorização da história pessoal e profissional, para assim fortalecer sua prática.

Formação acadêmica e ingresso na docência na rede particular

Se você não sabe para onde vai, qualquer caminho serve.
(Carroll, 1997, p. 61)

A frase acima captou a essência do diálogo entre Alice e o Gato Cheshire na obra *Alice no País das Maravilhas* (Carroll, 1997) e pode resumir de forma muito assertiva como eu me encontrava, quando decidi ingressar no curso de Pedagogia. Eu havia postergado por dois anos o início da minha graduação, exatamente, por não saber em qual curso deveria me matricular.

Minha brincadeira favorita quando criança era ser a professora de uma “escolinha” ou a responsável por um berçário. Quantas vezes me pegava falando sozinha, recitando explicações, escrevendo em minha lousa de brinquedo com minha caixa de giz colorida e apagador na mão para uma turma de bonecas que se sentava em baldes e usava as cadeiras como mesas? Ou então, trocando, ninando, alimentando as bonecas menores que frequentavam meu berçário. Ora, a escolha de uma profissão não poderia ser pautada em uma brincadeira de infância, não é mesmo?

Tendo em vista a condição econômica em que minha família e eu nos encontrávamos, quando concluí o Ensino Médio, onde eu seria a responsável por trabalhar e arcar com os custos das mensalidades de uma possível graduação, o curso de Pedagogia em uma universidade privada de Campinas foi a única opção econômica possível para o ingresso no Ensino Superior. Vale ressaltar que, segundo o site Educa Mais Brasil (2024), o curso de Pedagogia é um dos mais acessíveis economicamente nas faculdades e universidades particulares devido à alta demanda por professores e à infraestrutura simples. Além disso, ele pode ser ofertado nas modalidades presencial ou a distância, o que diminui mais ainda os valores das mensalidades. Em 2009, época do meu

ingresso na graduação, ainda não havia oferta do curso na modalidade a distância, assim, durante os primeiros semestres, eu dividia minha jornada para estudar presencialmente, ao mesmo tempo em que tinha a necessidade de trabalhar em um consultório de pediatria, para custear as mensalidades e os demais gastos da faculdade (transporte, alimentação, materiais, livros, etc.).

Foram períodos em que questionava minha decisão na escolha do curso diariamente, mas que também abrilhantaram meu olhar para a educação.

Vivenciei dias alimentando minha paixão pelo universo da educação, por meio dos professores, que apresentavam as teorias pedagógicas e as práticas de forma que me encantavam, me ensinando a olhar para a criança como protagonista de sua vida, como indivíduo de direitos, mostrando concepções que buscavam responder como cada indivíduo aprendia, provando como a infância é uma fase do desenvolvimento humano importante e como o trabalho do professor é fundamental para mediar esse desenvolvimento. Porém, havia dias em que refletia sobre isso realmente ser algo para minha vida profissional, tendo em vista a baixa remuneração e falta de valorização, até que recebi a oportunidade de ingressar em uma escola da rede particular como professora de educação infantil. Neste momento, precisei fazer a opção de deixar o consultório de pediatria e dar o primeiro passo da carreira na educação.

Eu estava cursando ainda a Pedagogia, mas assumi uma turma com seis crianças de quatro anos. O que eu havia estudado até então ainda não me fortalecia para a prática. De repente, me vi na frente de seis crianças que me olhavam curiosas, querendo saber de “onde eu havia surgido?”. Aos poucos fui me estabelecendo na escola, me acostumando à rotina infantil e me entendendo como professora. Nesse período, iniciou-se também o famoso “conflito” que ronda pelo menos uma vez na vida todos os educadores: teoria *versus* prática, pois a docência na Educação Infantil é complexa, interpretativa-relacional (Santos, 2017) e envolvia incertezas,

resistências, aprendizagens e tensionamentos entre as crianças e a professora².

Alguns anos se passaram até que me formei no curso de Pedagogia. Eu permaneci trabalhando na mesma escola e tive a oportunidade de vivenciar a docência com outras faixas etárias, passando por todas as etapas da educação infantil até chegar ao 1º ano do Ensino Fundamental. A escola em que atuava adotava como proposta pedagógica um ensino mais tradicional e conteudista, onde as crianças desde a educação infantil utilizavam um material didático pronto, que pouco abria espaço para a intervenção das professoras, dado que as atividades a serem desenvolvidas, os materiais de apoio e os textos com orientações eram previamente elaborados, cabendo a professora se ocupar somente da ordem de execução das atividades. Nesta perspectiva, diante de uma organização padronizada dos materiais, a professora é vista como mera reprodutora dos conteúdos, como um sujeito que é valorizado por sua formação técnica e que é considerado mero executor das decisões alheias, levando a um engessamento da prática docente (Rodrigues, 2014). Já a criança, é vista como indivíduo passivo, que deve apresentar somente sua (re)produção das atividades planejadas e assim ser avaliado. Na época, o modelo propagado de currículo ideal e de seleção de conteúdos para a educação infantil era próximo do modelo de disciplinas presente no ensino fundamental tradicional e assim atuávamos, buscando resultados que fidelizassem e agradassem as famílias, sem que a criança fosse o foco das práticas. Neste cenário de trabalho ficava nítida a desvalorização da educação infantil, quando comparada ao ensino fundamental, pois as práticas influenciavam de forma negativa o processo de construção de um modelo de educação infantil democrático, de qualidade, centrado na criança, isto é, em suas necessidades, vivências e culturas (Rosemberg, 2003).

² Como as profissionais da Educação Infantil são majoritariamente do sexo feminino, optei por usar no texto os termos no feminino.

Foram alguns anos exercendo essa docência apoiada em materiais didáticos apostilados, sem estabelecer um pensamento crítico sobre o planejamento da minha prática, sendo tudo isso reforçado pela insegurança em minha própria formação universitária. O ato de planejar tornava-se mais uma ação “burocrática”, visando atender mais às exigências do sistema de ensino que a escola adotava do que, de fato, uma prática intencional e reflexiva no exercício da docência, a partir do que as crianças traziam. O planejamento já vinha pronto e nossa tarefa como professoras era somente colocar em prática as orientações e cumprir os prazos estabelecidos. Era interessante perceber que, mesmo os materiais sendo avaliados pela mantenedora da escola e pelo mercado educacional como “excelentes e modernos”, a forma de trabalho não atendia às especificidades da educação infantil.

Em meio a este frágil cenário, desconhecia o fato de que, segundo Machado (1996, p. 8), o pedagógico não está na atividade em si, mas na postura do educador, uma vez que “não é a atividade em si que ensina, mas a possibilidade de interagir, de trocar experiências e partilhar significados é que possibilita às crianças o acesso a novos conhecimentos”.

Aos poucos fui buscando a transformação dos meus saberes através da ampliação da consciência crítica sobre a minha prática, sobre a sala de referência e sobre a escola como um todo, pensando sempre na realidade em que estava inserida. O movimento de reconhecer o desconhecimento sobre a educação infantil foi fundamental para que eu pudesse dar um passo decisivo para realizar mudanças.

Após alguns anos de docência sendo exercida com uma postura muito crítica em relação a minha capacidade docente e prática com as crianças, algo ainda me incomodava. Eu me dedicava às crianças, cumpria os prazos, era organizada, era bem-vista pelas famílias, mesmo assim o coração não estava em paz e feliz naquele espaço. Constantemente conversava com a diretora da escola, que me ouvia e aconselhava, mas sem muito agir sobre minhas insatisfações.

Durante os estudos na universidade, foi nos apresentado uma variedade de opções de atuação do profissional da pedagogia, como atuar nos recursos humanos de empresas, na andragogia, na educação dentro de hospitais e na gestão escolar. No entanto, o foco maior sempre foi a escola, na prática direta com as crianças.

Hoje, após anos, compreendo que parte das minhas dificuldades no exercício da docência estavam ligadas também à questão do meu perfil profissional e por não ter tido a oportunidade de estagiar em outras áreas, aliviando assim o ônus de ter voltado meu olhar somente a uma área de atuação. Identifico, em minha trajetória, a prática em sala com a parceria das crianças como o primeiro degrau na subida do universo da educação e destaco sua grande importância, afinal, como poderia entender de escola, de sua gestão, das dificuldades das professoras, dos problemas do cotidiano, entre outros, sem ter vivenciado isso na docência?

Mesmo que meu caminho durante os oito anos em sala não tenha sido traçado, em minha avaliação, de forma tão agradável e satisfatória devido às minhas inseguranças em relação à minha formação acadêmica e como profissional, essas adversidades me proporcionaram tecer um fortalecimento para minhas etapas futuras, pois as vivências com as crianças, com as famílias, com os colegas de trabalho e com a gestão da escola, me proporcionaram condições de construir e utilizar ferramentas que seriam muito úteis para enfrentar um novo desafio que surgiria na minha trajetória profissional: a coordenação pedagógica.

Ingresso na gestão: de coordenadora pedagógica à vice-diretora

Quando o modelo de vida leva a um esgotamento é fundamental questionar se vale a pena continuar no mesmo caminho (Cortella, 2017, p. 55)

O desafio foi dado e aceitei. Eu estava formada no curso de Pedagogia e poderia dispor em tempo integral para o trabalho. No início, comecei me dividindo entre as funções: de manhã

atuava na coordenação pedagógica da escola e à tarde com minha turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Esse meu primeiro contato com a coordenação não me deu embasamento sobre a verdadeira função de uma coordenadora, pois não tive a oportunidade de observar o trabalho de nenhum profissional antes e as tarefas foram somente compartilhadas pela diretora da escola. Assim, eu exercia as atividades mais burocráticas da escola, como confecção de boletins, históricos escolares, impressão de atividades que eram enviadas pelas outras professoras, entre outras ações ligadas à secretaria. Era responsável por atender famílias que chegavam querendo conhecer a escola ou que ligavam, e era minha atividade fazer esse primeiro contato.

Ainda que as atividades administrativas, ou atividades-meio, como aponta Paro (2020), seja um componente da gestão escolar, o autor avalia que não se justifica o costume de antepor as atividades pedagógicas, ou seja, atividades-fim, a tais atividades administrativas. Ao falarmos de gestão escolar, estamos nos referindo à educação, o fim último da escola. Assim, por mais que se cuide das atividades-meio, elas de nada servem se não estão a serviço da atividade-fim que é o ato educativo. Contudo, à época, não tinha consciência dessa concepção de gestão em uma perspectiva educativa e não somente burocrática.

Às 13h entrava em sala e continuava a exercer a docência até às 17h. Consegui trabalhar assim por dois anos, até que comecei a me destacar mais na coordenação, sendo reconhecida pela direção como uma profissional muito organizada. Fui responsável por colocar os Históricos Escolares em ordem, entregar documentos nos prazos, fazer orientações para correção e/ou adequação de atividades, provas, trabalhos de forma alinhada à proposta pedagógica da escola, além de exercer funções na plataforma da Secretaria Escolar Digital, uma plataforma on-line de educação do estado de São Paulo. Assim, após dois anos me dividindo, encerrei minhas atividades em sala de aula e fiquei como coordenadora em tempo integral desenvolvendo as atividades anteriormente descritas.

Nesta escola, as professoras se reuniam raramente para reuniões pedagógicas, que em sua maioria visavam apenas resolver alguma questão urgente. Os chamados “tempos pedagógicos coletivos” não existiam, eram realizados somente pelos assessores pedagógicos do sistema de ensino contratado, que visitavam a escola no máximo duas vezes por ano para realizar algum treinamento. Assim, eu desconhecia essa atribuição da coordenadora pedagógica no que se refere à formação da equipe de educadoras.

Minha visão sobre formação continuada era muito limitada. Embora compreendesse sua importância para fins de atualização profissional, não entendia ainda sua relevância como algo a ser realizado de forma rotineira, a fim de que houvesse uma reflexão do exercício da prática pedagógica para que resultasse em uma transformação. Tinha consciência de que o educador deve estar sempre atualizado e bem informado, não apenas em relação aos fatos e acontecimentos do mundo, mas, principalmente, em relação aos conhecimentos curriculares e pedagógicos e às novas tendências educacionais, mas para mim esse movimento era algo solitário, individual, sem a necessidade de ser coletivo.

Quando a direção e/ou eu identificávamos alguma falha de um professor, havia apenas conversas individuais e orientações sobre como agir, não havendo espaço para o diálogo e reflexões, pois a formação continuada ainda não era compreendida por nós conforme prescrito pela resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que em seu Artigo 4º apresenta a Formação Continuada de Professores da Educação Básica como um

[...] componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando ao complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.

Pimenta (2002) salienta que não podemos cometer o engano de pensar que apenas a reflexão na prática e sobre a prática será

suficiente para o encaminhamento adequado de todos os problemas enfrentados no fazer pedagógico. É necessário que os processos formativos da equipe docente aconteçam com frequência na escola, já que é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos movimentos de formação continuada, que é possível a mudança.

Como esse espaço de formação coletiva não estava consolidado na escola, as professoras pouco valorizavam as reuniões, mostrando insatisfação quando solicitávamos que ficassem além do período para dialogarmos. Nestes momentos, a pauta era sempre sobre a organização de algum evento ou um conselho de classe feito às pressas.

O tempo foi passando, cada vez mais as demandas aumentavam e comecei a me sentir desvalorizada no espaço da escola, uma vez que a remuneração não acompanhava meus esforços em ser uma profissional cada vez mais atualizada. Embora não reconhecesse ainda a importância da formação nos espaços coletivos da escola, eu sempre me preocupei em me qualificar profissionalmente. Entre 2013 e 2017, realizei um curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional - Administração, Supervisão e Orientação, na tentativa de ver meu movimento ser valorizado salarialmente, contudo, isto não aconteceu e eu sentia que não estava sendo valorizada, de acordo com a minha interpretação na época. Assim, iniciei minha busca por outros desafios.

Tive a oportunidade de participar de alguns processos seletivos em outras instituições, mas sempre acabava sendo dispensada por não ter experiência com a formação das professoras, afinal, essa era função primordial de uma coordenadora pedagógica. Havia no primeiro contato uma valorização em relação a minha formação e tempo de experiência, mas nas entrevistas em que era necessário expor de forma mais detalhada meu trabalho, acabava evidenciando-se a lacuna em relação à formação continuada das equipes. A cada negativa que recebia em relação a minha participação nas entrevistas eu me frustrava mais, dando espaço à falta de esperança em relação à mudança.

Permaneci trabalhando naquela escola, até que uma conhecida me indicou um processo seletivo para vice-diretora em uma instituição do “terceiro setor”, como comumente é chamada a sociedade civil organizada, integrada por pessoas jurídicas de direito privado sem finalidade lucrativa e que exercem atividades de interesse social, atuando em causas humanitárias, serviços filantrópicos e outras atividades que promovam cidadania e a inclusão social. Sem saber ao certo como essa empresa atuava, me inscrevi e participei de várias etapas do processo seletivo. Eu dispunha da formação acadêmica e do tempo de serviço necessário para a vaga e fui conseguindo sucesso nas etapas do processo seletivo, até que chegou a decisão final do grupo que optou pela minha contratação. Houve um misto de medo e alegria, pois seria necessário “estourar a bolha” que eu havia formado em minha volta e sair da minha zona de conforto, afinal, foram doze anos trabalhando na mesma escola. O peso da insatisfação foi maior que o medo e assim me despedi da rede privada para adentrar no universo do ensino público. A escola que iria exercer a função como vice-diretora era uma unidade da prefeitura de Campinas conhecida como “Bem Querer” (as antigas “Naves-mães”)³, onde a prefeitura terceiriza todo trabalho de gestão envolvido no atendimento das crianças, através de um processo de chamamento público para as organizações da sociedade civil. Uma nova realidade de trabalho estava posta a minha frente: uma escola que atendia a 540 crianças, entre zero e cinco anos e onze meses, que contava com várias professoras, agentes de educação

³ O Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil (PAEEI), instituído pela lei 12.884, em 4 de abril de 2007 no município de Campinas, sendo regulamentado pelo Decreto 15.947, em 17 de agosto do mesmo ano ficou popular e publicamente conhecido como Programa “Nave-mãe”. O Programa tinha como objetivo “a criação de Centros de Educação Infantil (CEI), unidades de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SME), cuja gestão será realizada em parceria com instituições de direito privado sem fins lucrativos.” (Campinas, 2007). Ou seja, tratam-se de equipamentos construídos com recursos públicos, que atendem matrículas consideradas como públicas, mas que entregam a gestão do atendimento educacional para uma entidade de direito privado, levando ao que Domiciano (2020) denomina de privatização da gestão.

infantil, equipes de limpeza e cozinha, um número de funcionários muito maior do que eu havia tido contato até então. Além de lidar com esse novo cenário humano, eu ainda precisava me apropriar sobre a educação infantil pública do município, que era muito diferente do que eu havia vivenciado até então em minha antiga experiência na escola privada.

Uma nova rotina de trabalho foi se estabelecendo e houve dias em que eu duvidava da minha capacidade em desenvolver a função de vice-diretora, mas também outros que motivaram a busca por conhecimento, a fim de vencer os desafios. Foi a primeira vez que tive vontade de voltar a estudar, aprender, me atualizar sem que o reconhecimento financeiro fosse a condição necessária para isso, me assumindo como uma profissional inacabada e em processo de construção. Como nos diz Paulo Freire (2021), era uma experiência profunda de se assumir. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos. Neste período, entre 2021 e 2022, cursei meu segundo curso de Pós-Graduação, dessa vez em Gestão Estratégica de Pessoas, na busca por ser uma gestora mais qualificada e que pudesse contribuir de forma mais significativa dentro da equipe.

Vivenciei muitas situações desafiadoras, tanto com a equipe, como com as famílias atendidas, pois era meu primeiro contato com uma camada social mais vulnerável da sociedade. As demandas não eram como na minha antiga escola, pois agora muitas vezes era necessário um trabalho intersetorial, que envolvia questões de saúde pública e da falha do poder público em garantir direitos sociais. Era meu contato com um “mundo ignorado”, que apresentava questões que não chegavam até a região central da cidade. Aprendi nessa época que o “óbvio para mim não é óbvio para o outro”, pois tive contato com essas diferenças de forma muito evidente. Precisava constantemente refletir de forma crítica sobre a minha prática enquanto vice-diretora, para não reforçar o estereótipo assistencialista da educação infantil. Junto à diretora e à Orientadora Pedagógica da unidade nos constituímos como equipe gestora desse grande centro de educação infantil.

Foi durante este período que tive contato com o conceito de gestão democrática. Em um primeiro momento, esse termo me causou estranheza, pois pensar em uma gestão feita de forma democrática, aberta para a participação de todos, me parecia um cenário desgovernado, sem ordem e sem a possibilidade de decisões unânimes. Porém, aos poucos, fui me apropriando deste conceito, com base em estudos, leituras, participação em reuniões e palestras, que eram oferecidas na rede municipal de Campinas. Ter contato com outros gestores e supervisores possibilitou que eu aprendesse muito também. Dessa forma, fui construindo meu repertório sobre gestão escolar, gestão democrática, além de lidar com uma outra concepção de educação infantil.

Monção (2013) expõe que a democratização dos sistemas de ensino e das escolas tem como pano de fundo a possibilidade de as classes populares participarem e fiscalizarem a qualidade do serviço público prestado, o que pode favorecer a diminuição das diferenças de oportunidade e de acesso aos bens e serviços em função das desigualdades econômicas e sociais. Compreende-se, assim, que o processo de tomada de decisões dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discussão e deliberação conjunta. Assim, o gestor escolar, na dimensão política, exerce o princípio da autonomia, que requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, os pais, as entidades e organizações paralelas à escola. Gestão é, então, a atividade pela qual se mobilizam meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, o que envolve aspectos gerenciais e técnico-administrativos e pedagógicos.

Ora, então como uma decisão que foi tomada de forma coletiva, onde os sujeitos envolvidos estão dispostos a pensar juntos no melhor para a escola, onde eles se veem como parte dela, poderia dar errado? Na verdade, eu estava vivendo na prática algo que para mim antes era uma utopia. Além disso, precisei lidar com mais um estranhamento em relação à mudança da postura da figura do gestor, que antes estava emoldurada de um distanciamento considerado necessário para impor respeito à comunidade escolar. Agora, eu como gestora estava

lado a lado da equipe, das crianças e das famílias. Minha figura poderia e deveria ser conhecida, era vista andando pela escola, conhecendo a rotina do ambiente, suas falhas e potencialidades, me apropriando assim do espaço que estava sob minha responsabilidade em parceria com a diretora.

Outro espaço que promoveu o meu aprendizado foram os momentos coletivos de formação, como o TDC (Trabalho Docente Coletivo) e o HFAM (Hora de Formação do Agente/Monitor). Fazia questão de participar deles sempre que possível dentro da minha agenda e aprendia muito com a Orientadora Pedagógica da unidade. Encantava-me o movimento coletivo de estudo, de troca, de compartilhamento. A cada encontro, a cada proposta apresentada, imaginava como era possível ter vivido tantos anos sem esse espaço de formação na antiga escola. O quanto poderíamos ter ganhado enquanto profissionais, equipe e como escola? Quantos problemas poderiam ter sido evitados? Quanto poderíamos ter nos fortalecido frente às dificuldades? Se a formação continuada é uma forma de desenvolvimento da identidade profissional, ao negarmos isso aos educadores, não estamos negando-lhes o direito de se identificarem como sujeitos críticos, em uma busca por excelência que exige ação?

Vivenciei a função como vice-diretora por um ano e três meses. Apesar dos grandes desafios, as conquistas e aprendizados foram maiores, pois esse curto período me fez repensar minhas concepções, minha postura e até meus valores. Eu tinha a sensação de que havia participado de um curso intensivo desses que prometem muito aprendizado em pouco tempo. Passei a reconhecer a importância da educação infantil e do trabalho que é feito nela. Não podia deixar de fazer comparações entre minha antiga experiência e a que estava vivenciando naquele momento, e muito me espantava o quanto o uso de materiais caros, que possuíam uma boa estética e qualidade gráfica, utilizados na escola particular, não garantia a qualidade do trabalho e aprendizagem das crianças. Passei a admirar a educação infantil como ela pode ser, desenvolvida através da observação, da interpretação, da narração e principalmente através da valorização

das experiências, onde a criança é escutada e entendida como sujeito de direitos e o professor não está ao seu lado somente para “cuidar”, ele está ao seu lado planejando as propostas, estudando, ouvindo e colocando a criança no centro de todo o trabalho, como uma educação infantil de qualidade deve ser.

Estava feliz nesse espaço, satisfeita com a equipe, com as crianças e com o trabalho que estávamos desenvolvendo. No entanto, a contratação enquanto vice-diretora não era algo estável, uma vez que a cada quatro anos um novo processo de chamamento público deveria ser feito e a administração da unidade poderia ser substituída a favor de outra Organização da Sociedade Civil (OSC). Devido ao contato com a rede, seus cursos e seus servidores, comecei a me encantar com o serviço público, suas vantagens ligadas à questão salarial e ao campo dos estudos, uma vez que a prefeitura de Campinas estimula que seus servidores continuem a estudar através da progressão de carreira, o que pode gerar uma pontuação e agregar um valor ao salário após um determinado período de trabalho. A diretora que atuava comigo na gestão era aposentada da rede e constantemente compartilhava sobre os benefícios de ser um servidor público do município de Campinas. Foi então que, movida por essa curiosidade e alimentada pela qualidade do trabalho que exercemos, resolvi prestar o concurso de Orientadora Pedagógica da cidade de Campinas que foi aberto no ano de 2022.

Minha constituição como Orientadora Pedagógica da Educação Infantil no município de Campinas

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.
(Freire, 2021, p. 23).

O ano era 2022 e eu estava feliz atuando como vice-diretora, mesmo assim, resolvi prestar o concurso para o cargo de Orientadora Pedagógica. Embora tenha tomado essa decisão, ela

foi baseada mais como uma tentativa de me provocar uma nova experiência do que de fato ter uma intenção de atuar na função. Eu, então, de forma despreziosa, realizei a prova do concurso público no mês de julho de 2022 e consegui obter um resultado positivo. Continuei meu trabalho até receber a convocação no mês de dezembro do mesmo ano. Fui tomada por uma mistura de alegria com tristeza, afinal, eu estava feliz onde trabalhava. Precisei então refletir antes de aceitar a nova oportunidade que surgia em minha vida. Aconteceram algumas conversas com parceiros de trabalho que atuaram ou ainda atuam na rede para que minha decisão em assumir o cargo se concretizasse.

Em janeiro de 2023, tomei posse do meu cargo como Orientadora Pedagógica da Educação Infantil e havia escolhido um Centro de Educação Infantil (CEI) localizado na região do Campo Grande, que atendia 241 crianças matriculadas e cuja equipe gestora estava formada por profissionais exercendo os cargos de forma provisória. Precisei usar minhas habilidades e ferramentas existentes de experiências anteriores para traçar uma forma de trabalho, pois era primeira experiência como Orientadora Pedagógica com um novo olhar para a educação infantil pública. No entanto, no decorrer do trabalho, acabei assumindo funções na escola que não faziam parte das minhas atribuições, mas sim das responsabilidades da direção e da vice-direção.

Quando necessário, eu recorria a todas as ferramentas que a própria secretaria municipal de educação oferecia, como palestras, formações, reuniões, leituras e aos dois grupos no WhatsApp de orientadores pedagógicos, sendo um dos recém-chegados à rede e o outro com os servidores mais antigos, onde havia muitas trocas de experiências e de informações sobre nossa atuação. O dia a dia acontecia e com ele eu ia tecendo minha atuação, pautada pelas minhas experiências e pelos novos aprendizados construídos.

No final do primeiro semestre do ano de 2023 surgiu a oportunidade de ingressar no Curso de Especialidade Profissional "Educação Infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância" da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de

Campinas, em parceria com Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Foi minha oportunidade de poder usufruir das minhas horas de formação dentro da carga horária de trabalho para retornar mais uma vez aos estudos. O curso foi outro desafio enfrentado, pois eu estava fora do mundo acadêmico há um tempo e adquirir o hábito de estudo novamente demorou um pouco mais para acontecer. Lidar com as demandas da escola, que muitas vezes eram resolvidas em casa, e com as demandas do curso me consumiam bastante. Porém, voltar a estudar, ter aulas com excelentes professores que apresentavam os conteúdos com tanta maestria e com leituras tão significativas, me proporcionou um novo estado de ânimo para atuar na escola, pois conseguia fazer o movimento de unir a teoria com a prática constantemente, em um exercício de valorização e respeito à educação infantil cada vez mais potente.

O ano de 2023 encerrou-se com muitos aprendizados e, em 2024, recebemos finalmente uma diretora efetiva para a equipe gestora da escola. Sua chegada e parceria, que foi se construindo no cotidiano, provocaram em mim muitas reflexões sobre meu papel dentro da escola. Por meio das nossas conversas e trocas de experiências (que ela trazia devido ao seu tempo de atuação na educação pública de Campinas), pude me posicionar no meu efetivo lugar de atuação como Orientadora Pedagógica, o que me fez repensar toda a minha ação no espaço escolar exercida desde então. Marcou-me uma de nossas conversas, onde ela me disse que eu era a responsável por formar os adultos que atuavam na escola. Aquela afirmação me causou muito desconforto, pois o meu foco sempre foi em relação ao auxílio prestado às professoras, visando ao trabalho com as crianças. Foram dias de muita reflexão e dúvidas, onde novamente questionei minha capacidade de estar naquele lugar. Passei a compreender a importância da parceria entre os membros da gestão para que haja um compromisso com o trabalho pedagógico e que exista um campo conceitual comum para que as ações possam acontecer de forma consolidada,

associadas às funções desempenhadas pela direção e vice-direção, mesmo as que estejam mais ligadas ao campo administrativo.

Todo esse processo, embora tenha provocado muito desconforto no início, me fez buscar e assumir a importância da pesquisa para assim aprender como deveria ser minha atuação. Inicia-se, assim, minha constituição enquanto Orientadora Pedagógica após um pouco mais de um ano de ter assumido o cargo. A Lei nº 6894 de 24 de dezembro de 1991, que dispõe sobre o Estatuto do magistério público e dá providências correlatas no município de Campinas, apresenta como funções do Orientador Pedagógico a realização do assessoramento pedagógico aos componentes das equipes de trabalho, a participação da elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projeto Pedagógico e a atuação na integração com a comunidade das Unidades Educacionais, dentre outras. Além disso, são atribuições do Orientador Pedagógico planejar e coordenar as reuniões de Trabalho Docente Coletivo (TDC), as reuniões relativas à Comissão Própria de Avaliação (CPA), os Horários de Formação dos agentes de educação infantil e monitores infantojuvenis (HFAM).

Atuando como Orientadora Pedagógica comecei a entender que todas as conversas, dúvidas, modos de se expressar, podem se transformar em pautas para os momentos de formação no espaço escolar, além dos previstos por resolução, e que todo trabalho acontece no coletivo e com a contribuição e participação do outro, pois nenhuma ação educativa acontece com um sujeito apenas. A escola passou a ser compreendida como um espaço privilegiado de constituição, pois do seu cotidiano nascem inúmeras possibilidades de questionamentos, buscas por respostas, sendo assim um caminho para ação de se formar.

Entender isso me fez ressignificar o movimento que eu sempre fazia sozinha: de buscar aprender, de me atualizar, mas sempre de maneira isolada dos grupos em que estava inserida, sem dar espaço para o compartilhamento do aprendizado. Na reorganização do meu trabalho, precisei modificar o lugar formativo da escola, entendendo-o como um espaço de estudos e

não apenas destinado aos assuntos administrativos e informes internos da escola. Concomitantemente, precisei aprender a escutar mais e a trabalhar com as relações na tentativa de constituir um coletivo forte mesmo em meio às resistências, afinal,

A organização de um grupo é a condição primeira para a atividade do (a) coordenador (a), uma vez que ele vai trabalhar na liderança de pessoas que desenvolvem um trabalho comum no caso dos professores. Lidar com grupos implica lidar com as diferenças, o que equivale a enfrentar conflitos e buscar caminhos para superá-los. (Souza, 2003, p. 33)

Ao adotar uma postura que busca uma escuta atenta e a valorização das experiências coletivas, consegui traçar uma nova forma de atuar com professores e agentes. Não me cobrar para ter todas as respostas, pois isto é impossível, e sim dialogar com os envolvidos na busca pela melhor solução para os problemas enfrentados foi algo que agregou a minha atuação, entendendo que, antes de ser professor ou agente, aquele sujeito é um ser humano, repleto de experiências, de concepções, que traz sua ideia de educação, de infância e que, tanto quanto eu, possui seus medos, angústias, dúvidas. Cabe a Orientadora Pedagógica trabalhar com a equipe a visão de criança como sujeitos que produzem sentidos às experiências vividas, ao lugar que ocupam e lhes é também permitido ocupar no grupo, que são pensadas e pensam, que ouvem e falam, que se espantam e se preocupam com as questões sociais que lhes afetam diretamente, e as quais constituem o mundo que as cercam (Souza, 2016).

Em parceria com a diretora, traçamos um plano de formação para os coletivos (professores e agentes de desenvolvimento infantil), pois a complexidade da nossa sociedade e sua constante mudança demanda uma formação continuada, tendo em vista que muitas vezes a formação inicial é ausente ou insuficiente para lidar com todos os desafios que a escola apresenta⁴. Portanto, somos

⁴ Para ingresso no cargo de Agente de Educação Infantil no município de Campinas é exigido dos candidatos apenas formação em nível médio.

sujeitos que necessitamos de um contínuo movimento de estudos para que possamos aprimorar nossa prática pedagógica.

Para Garrido (2003, p. 9):

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

Entender meu papel na função formadora levou-me a considerar uma aproximação com os grupos de educadores, para possibilitar que assim pudéssemos discutir, analisar e encaminhar juntos "soluções" para os problemas, pois qualquer mudança que se pretenda na escola precisa ser discutida nos coletivos. Localizei-me, então, no centro das relações escolares, em meio à gestão, aos professores, aos agentes, às crianças e suas famílias, precisando ressignificar novamente esse meu lugar. Conforme Prado (2012, p. 4):

É somente em relação com os nossos outros é que construímos a compreensão de quem somos, percebendo nossas características, emoções, valores, crenças, enfim, tudo o que nos torna singular. É por relação que vamos nos constituindo e constituindo também os outros em nós e os outros na vida.

Apesar de o destaque dado ao papel da Orientadora Pedagógica no que se refere à formação continuada junto ao coletivo de educadores, ressalta-se também sua importância como mediadora na construção das relações com as crianças e suas famílias. Assim, ao ouvir das famílias suas queixas e/ou dúvidas em relação ao trabalho que exercemos e ao acolher, aconselhar, mediar e encaminhar as demandas, a Orientadora Pedagógica acaba também contribuindo para que sua tarefa de "formar" ultrapasse os muros da escola em direção à comunidade atendida. Ademais, estar junto das crianças, observando os momentos da rotina, as propostas que são desenvolvidas, orientando em relação

à necessidade de adequação das ações e participando de seu desenvolvimento, são tarefas formativas da Orientadora Pedagógica, que reciprocamente contribuem para sua formação.

Considerações finais

E lhes dizem que as cem não existem. A criança diz:
ao contrário, as cem existem. (Malaguzzi, 1999)

Estamos no ano de 2024, ano da escrita deste memorial, após um ano e dez meses que assumi o cargo. Diante de vários questionamentos, compreendo com o “coração leve” que não nasci pronta para a posição que ocupo, assim como ninguém nasce, mas estou me constituindo diariamente através das experiências que tenho, dos conhecimentos que adquiro e das trocas que realizo com os inúmeros sujeitos que passam pela minha vida. Acredito que estar aberta para as trocas, com uma postura humilde para me reconhecer como sujeito em formação, retirando um pouco do peso das dificuldades do dia a dia, afinal, como diria Freire (2021, p. 23), “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Assim é a educação: essa troca constante entre os sujeitos envolvidos, pois os encontros são possibilitadores de diálogos e reflexões e é no contato e na discussão com o outro que podemos refletir, nos completar, nos inquietar e ajudar a olhar por outras perspectivas, a pensar de outro jeito e a tentar mais uma vez até conseguir acertar. E quem mais ganha nessa relação são as crianças que usufruem de um trabalho que é feito com qualidade por adultos qualificados.

Escrever esse memorial, o primeiro da minha vida, foi fazer um movimento (quase terapêutico) de enfrentamento e mergulho em minha história. Durante muito tempo ignorei o valor e a potência da minha trajetória e como tudo o que foi vivenciado foi importante para minha formação, desde a sala de aula até chegar na equipe de gestão.

Neste caminho, eu ainda estou me constituindo, porém, aprendendo a me encantar dia a dia com a boniteza do aprender,

do pesquisar, do ensinar, do compartilhar, do formar e, acima de tudo, sem deixar de admirar a educação infantil.

Assim, ao retomar e narrar minha experiência, me fortaleço enquanto sujeito e frente ao coletivo, reconhecendo que todos podem ser parceiros na produção de sentidos em relação à atuação dentro da escola, o que me dá ferramentas para atuar de forma mais assertiva enquanto Orientadora Pedagógica da Educação Infantil no município de Campinas.

A oportunidade de voltar a estudar em uma das universidades mais renomadas no país também me fortaleceu, pois antes identificava esse espaço como acessível somente para poucos e agora já nasce em mim a vontade de continuar a estudar, ampliando meu repertório acadêmico e, conseqüentemente, profissional.

Hoje, compreendo então que o pensar a educação infantil exige refletir sobre “como é” e não no “como será”. Trata-se da percepção de que nosso olhar precisa sempre estar atento às minúcias dos momentos, dispostos a ter uma outra perspectiva e que a ação educativa precisa ser intencional. E para que isso se concretize, os sujeitos envolvidos necessitam estar em constante movimento formativo, visando a um trabalho de qualidade.

Assim, minha constituição como Orientadora Pedagógica está em processo, o que não me permite pensar ainda sobre pontos finais ou linhas de chegada. Por isso, após as reflexões aqui apresentadas, encerro com uma pergunta para suscitar os próximos passos de minha trajetória: quem melhor que a Orientadora Pedagógica, vulgo O.P., para auxiliar os professores e/ou agentes de Educação Infantil a abrilhantar seu olhar?

Referências

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger. **A orientadora pedagógica, a atuação e a formação docente: um encontro com Alice e o Pequeno**

Príncipe. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: Mojo.org, 2019.

CORTELLA, Mario Sergio. **Qual é a tua obra?** Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

Educa mais Brasil. Quais são os cursos universitários mais baratos do Brasil? 14/08/2024. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/quais-sao-os-cursos-universitarios-mais-baratos-do-brasil/> Acesso em: 02 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luiza Helena (orgs). **O coordenador pedagógico e formação docente**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LEI Nº 6.894 de 24 de dezembro de 1991. **Dispõe sobre o Estatuto do magistério público e dá providências correlatas**. Campinas.

MACHADO, Maria Lúcia de A. **Educação infantil e currículo: A especificidade do projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas**. Trabalho apresentado na XIX Reunião Anual da Anped. Caxambu, setembro 1996 (mimeo.).

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Acesso em: 15 out. 2024.

PARO, Vitor. **O que é gestão escolar?** 2020. Disponível em: <https://vitorparo.com.br/27-o-que-e-gestao-escolar/> Acesso em: 15 out. 2024.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Parceria coordenador e orientador pedagógico: construção identitária e produção de saberes e conhecimentos em partilha.** XVI ENDIPE, Unicamp, Campinas, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica.** In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PINO, Angel. **O social e o cultural na obra de Lev Vigotski.** **Educação & Sociedade**, Campinas, Cedes, 71, 2000.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada).**

RODRIGUES, Cinthia. **As amarras do sistema.** Carta capital. São Paulo, 12 dez. de 2014. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/amarras%e2%80%a8dossistemas/>. Acesso em: 19 nov. 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Sísifo e a educação infantil brasileira.** **Proposições**, Campinas, SP, v. 14, n. 1 (40), p. 177-194, jan./abr. 2003.

SANTANA, Gisele Camoleis. **A formação da orientadora pedagógica.** Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. **“Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?” Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra.** Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2017.

SOUZA, Marcia Lucia Anacleto de. Quais as crianças da Base Nacional Comum Curricular? Um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 136, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p136. Disponível em: <https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2570>. Acesso em: 4 nov. 2024.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 3ed. São Paulo: Loyola, 2003.

Memorial de formação: uma retrospectiva da minha formação, trilhando caminhos

Cristina Aparecida Dias Kovalski¹
Divisão de Educação Infantil e Complementar
(DEdIC) - Unicamp²

Apresentação

Espero que, ao compartilhar meu memorial de formação, eu consiga expressar as dimensões e os valores dos caminhos que percorri, por meio das minhas lembranças. Desejo mostrar como algumas experiências vividas me levaram a práticas educativas mais conscientes, e de qualidade.

No início, fiquei em dúvida sobre como começar este memorial: deveria me apresentar primeiro ou explicar o motivo da escrita e sua relevância para quem o lerá? À medida que fui refletindo, percebi que esses escritos talvez não seguissem uma ordem cronológica rigorosa, mas que o intuito dessa escrita seria de evidenciar o impacto que as formações continuadas tiveram em minha vida, e como essas construções educativas fomentaram e desenvolveram diferentes âmbitos em minha vida, tanto pessoal como profissional.

A seguir, apresentarei de forma resumida os educadores que, sem dúvida alguma, influenciaram minha trajetória como

¹ Este trabalho foi orientado pelo Professor Doutor Guilherme do Val Toledo Prado que atuou no contexto do Curso “Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância”, ministrando disciplinas e realizando orientações.

² Agradeço ao meu orientador, Guilherme do Val Toledo Prado por seu cuidado e paciência ao longo da escrita deste trabalho e com certeza minha trajetória acadêmica foram marcadas por grandes aprendizados e reflexões.

professora - Celestin Freinet e Paulo Freire, que contribuíram significativamente para minha formação.

Célestin Freinet (1896-1966), pedagogo francês, identificava-se com uma abordagem educacional inovadora, democrática e com a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo. Na interação entre professor e aluno, a proposta compreendia na troca de experiências, entendendo que o sujeito não se desenvolvia ao se distanciar da vida exterior, mas sim ao trazer a vida exterior para dentro da escola. Em outras palavras, o objetivo era envolver o aluno com seus conhecimentos e a realidade ao seu redor, enquanto o papel do professor consistia em ampliar e auxiliar o aluno em seu próprio crescimento, buscando expandir seus conhecimentos. Segundo Freinet:

Nos últimos trinta anos, lutamos para fazer surgir, do próprio seio da escola pública, essa escola do povo, cujos fundamentos técnicos elaboramos minuciosamente. Já somos muitos os que, não apenas em pensamento, em teoria, mas também na prática, atravessaram o fosso. Hoje, é a massa dos educadores que devemos mobilizar para o nosso combate essencial, preparando cuidadosamente - para falarmos a linguagem estratégica infelizmente usual- as cabeças-de-ponte principais, armando sobre o fosso as passarelas que permitirão mesmo aos tímidos se juntarem, sem mais tardar, ao grosso das tropas da nova educação popular.

Dito isso, não temos a pretensão de deter o monopólio dessa adaptação, nem de fixar prematuramente as formas de vida escolar cujo dinamismo é a grande lei pedagógica. Orgulhosos de nosso passado, fortalecidos por nossa experiência, lançamos vanguardas vigilantes e esclarecidas.

Mas todos nós juntos, educadores do povo, realizaremos a escola do povo. (Freinet, 2001, p. 5).

As propostas/princípio/pilares/reflexões pedagógicas de Freinet estão escritas nas invariantes pedagógicas que auxiliam o professor no caminhar de uma pedagogia da escuta, da voz do sujeito, das relações, das práticas e nos faz pensar uma pedagogia de qualidade e de respeito. São 30 invariantes; descreverei apenas três que penso serem mais relevantes:

1ª) A criança é da mesma natureza que o adulto. Segundo Imbernón (2012, p. 53):

Com esta invariante, Freinet estabelece que a diferença entre adultos e crianças é de grau, não de natureza. Trata-se de uma afirmação poderosa que supõe uma nova visão de infância. O fato de compartilhar a mesma natureza leva a ver a criança, assim como o adulto, como sujeito de direitos. Esta nova abordagem provoca mudança de atitude: o adulto começa a se colocar no lugar da criança, de modo empático, antes de julgá-lo ou sancioná-lo. (Imbernón, 2012, p. 54).

2ª) Ser maior não significa necessariamente estar acima dos demais. Segundo Imbernón (2012, p. 55):

Quanto melhor for a relação, mais predisposto o aluno estará a aprender: é o que denominamos um bom clima na sala de aula. A prepotência, a humilhação, a arrogância e o distanciamento com relação aos alunos não beneficiam sua educação nem ajuda a realizar aprendizados relevantes. (Imbernón, 2012, p. 56).

30ª) Por fim, uma invariante que justifica todos nossos tateamento e autentifica nossa ação: é preciso ter esperança otimista na vida. Segundo Imbernón (2012, p. 95):

Eis a última invariante. Ela possui um tom diferente, mais moralista. Volta a ser, como a anterior, um chamado para seguir adiante, apesar de tudo, para superar os obstáculos, as imposições, buscando veredas e atalhos para o progresso.

O fracasso chega, nos afirma Freinet, quando a enfermidade, o aburguesamento, o cansaço ou os grandes erros educativos aniquilam a esperança na vida, a luta por uma “escola moderna eficiente, mais livre e humana”. (Imbernón, 2012, p. 95).

No final de todas as invariantes tem um teste que auxilia os professores a pensar se eles estão conseguindo colocá-las em prática, ou seja, para verificar se o professor está no sinal verde, sinal amarelo ou sinal vermelho. Sinais que permitem ao professor olhar e pensar suas ações e práticas dentro da sala de aula. As técnicas propostas por Freinet ajudam os professores em suas

propostas formativas, são algumas delas: livro da vida, aula passeio, fichário, texto livre, autoavaliação, tato experimental, dentre outras.

Apresentarei brevemente Paulo Freire, que visa uma pedagogia dialógica e democrática que respeita os sujeitos.

Paulo Freire (1921-1997), educador e filósofo brasileiro, patrono da Educação Brasileira, por defender/apoiar o direito/dever à uma educação libertadora e emancipadora do/para o povo Brasileiro, influencia o movimento para uma pedagogia crítica. Freire era contra uma educação imposta ao aluno, uma educação bancária. Ele considerava e propunha uma educação democrática e dialógica. Conhecido pelo seu método de alfabetização de adultos que trazia uma consciência crítica do/no próprio sujeito para que pudessem transformar o mundo, alfabetizando-os com uso das palavras/objetos da realidade social do aluno.

Casado com Elza Maia Costa Oliveira e com quem teve cinco filhos, professora do ensino primário, ou seja, ambos estavam inseridos em diferentes práticas educacionais. Freire fala sobre o “Círculo de Cultura”, método utilizado por Freinet como a ‘Roda de Conversa’, ambos instrumentos/métodos que proporcionam diálogos ativos e rumo a uma pedagogia da escuta, uma pedagogia da libertação e democrática. Sendo esses dois instrumentos facilitadores na própria construção de conhecimento do sujeito.

O processo é profundamente dialógico, transformador, acolhedor e principalmente coletivo, uns com os outros. A partir de vivências, pensamentos e pontos de vista diferentes, não apenas aprendem a ler e a escrever, mas tem um novo olhar a partir da ação - reflexão - ação, onde a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. (Remfa, 2022, p. 121)

Há muito a ser escrito sobre esses dois profissionais da educação, Freinet e Freire, que influenciaram a minha trajetória na educação.

Sou Cristina Aparecida Dias Kovalski, de estatura pequena com 1,57m de altura, cabelos lisos e castanho escuro de pele morena

e muito brincalhona, mãe da Beatriz, hoje com 22 anos, e esposa do Celso Leandro, juntos há 30 anos. Professora sim, tia não, como já dizia Paulo Freire (2016, p. 107), aprendi a amar a educação por meio de uma pedagogia da escuta, uma pedagogia que respeita a criança como sujeito de saberes e de direitos é fundamental. Pude conhecer na graduação o pedagogo francês, Célestin Freinet, que proporciona, por meio dos seus métodos pedagógicos, uma relação de respeito com os estudantes. No decorrer da escrita, comentarei mais um pouco sobre Freinet e Freire.

Segundo as técnicas e métodos de Célestin Freinet— a pedagogia da escuta permite que a criança, como sujeito, seja protagonista de sua própria aprendizagem. Nessa abordagem, o professor não é o único detentor do saber e do conhecimento. Por isso, na pedagogia de Freinet, o professor precisa estar atento e manter uma escuta ativa para com seus alunos, possibilitando que as crianças falem, se expressem e dialoguem de forma livre e autônoma. São as diferentes formas de expressão que promovem, na perspectiva de Freinet, diversas aprendizagens das crianças. A roda de conversa (oralidade), o texto livre (escrita), a escrita no livro da vida (sentimentos, dúvidas, curiosidades) e os desenhos livres (sentimentos, expressões) são diferentes maneiras pelas quais a criança consegue se expressar, a partir do que a Pedagogia de Freinet propõe. Os quatro eixos norteadores dessa pedagogia, centrados na criança dentro do ambiente freinetiano, buscam garantir que as relações e aprendizagens sejam verdadeiramente demonstradas por meio:

Do trabalho,

Por ter tido uma infância simples no campo, Freinet sempre trabalhou. A lida no cuidado com a terra e com os animais fez com que ele não separasse o trabalho da vida. Por esse motivo, considera que as crianças, assim como os adultos, realizam-se por meio do trabalho consciente. (Munhoz, 2022, p. 56).

Da cooperação,

Ao ler A Escola do trabalho de Pistrack, encontrou um exemplo de autogestão que procurava: “A participação autônoma, coletiva, ativa e criativa das crianças e dos jovens de acordos com as condições de desenvolvimento de cada idade, nos processos de estudo, de trabalho e de gestão da escola”. (Munhoz, 2022, p. 59).

Da livre expressão,

Freinet (1996) acreditava que o clima de amizade, a camaradagem entre todos em sala de aula e o acesso a diversos tipos de materiais e linguagens permitiam que as crianças expressassem seus sentimentos, opiniões e produções, sendo aceitas em suas singularidades. (Munhoz, 2022, p. 60).

E por fim da autonomia,

Deixar a vida entrar na escola, era esse o desejo de Freinet, para isso, ele reorganizou a sala de aula em ateliês. Elias (1997) diz que ateliês são oficinas que possibilitam as pesquisas e as expressões livres por meio das artes plásticas, do teatro, da música, do cinema, da fotografia, dos trabalhos manuais e dos conhecimentos técnicos pela realização de fichas autocorretivas sobre a língua materna, a geometria, o cálculo e os problemas matemáticos. (Munhoz, 2022, p. 60).

Assim, os eixos norteiam o caminhar do professor de maneira a estar sempre atento aos movimentos da sala de aula e, como Freinet diria, a trazer a vida de fora, para dentro da sala de aula, ou seja, fazer da sala de aula um canteiro de obras.

O movimento da pedagogia Freinet e as técnicas por ele indicadas, proporcionam aprendizagem constante e colocam a professora, no caso eu, sempre em busca de novos conhecimentos, por considerar a criança um sujeito singular /único e com suas individualidades respeitadas e valorizadas. Trabalhar e desenvolver/ ampliar as curiosidades desses sujeitos.

Prosseguindo com as minhas memórias/lembranças da escolha do curso de pedagogia no ano de 2009. Optei pela graduação mais acessível financeiramente, sem ter uma ideia clara sobre minha escolha ou formação. O que importava naquele momento era a necessidade de me formar, pois agora eu era mãe e precisava ser um

exemplo, estava marcando minha trajetória pessoal e profissional ao mesmo tempo com as responsabilidades da maternidade, e com o compromisso com o meu próprio futuro junto com as diferentes responsabilidades, tendo que lidar com o equilíbrio das minhas necessidades pessoais e profissionais ao mesmo tempo e o medo de errar era imenso, pois não tinha certeza no que queria me formar, enfim, a escolha foi pela pedagogia e tentarei mostrar aqui como esse encontro se tornou amor à primeira vista.

Desde a minha formação na graduação em 2009, entendi que é por meio da/na educação que o sujeito se liberta, por conhecer e saber de seus direitos, deveres e tantas outras possibilidades que o conhecimento vai proporcionando/adquirindo aos sujeitos. Na minha formação, esse sujeito era “eu”, percebendo a potência que os estudos, leituras, práticas, experiências, estágios fariam em meu processo de formação, assim a busca sempre foi no sentido de me aprimorar para que tanto as crianças quanto eu tivéssemos aprendizagens diversas/significativas e de qualidade dentro e fora da sala de aula. Tentarei aqui compartilhar minha jornada, desde o processo de ser estudante até me tornar professora, destacando as grandes dificuldades e alegrias enfrentadas ao longo do caminho.

Meu caminho pela formação continuada...

Para mim, é impossível existir sem sonho. A vida na sua totalidade me ensinou como grande lição que é impossível assumi-la sem risco.

Paulo Freire (1979)

Minha jornada começou em uma universidade do estado de São Paulo, onde cursei Pedagogia no período noturno. Durante minha graduação, deixei em casa minha filha de sete anos, o que me angustiava profundamente. Começo a escrever estas linhas com lágrimas nos olhos ao lembrar que iniciei minha formação tão tarde, aos 29 anos, e deixava minha filha por longos períodos sem a minha

presença. No entanto, conforta-me saber que Beatriz, minha filha, sempre foi cuidada pela minha mãe, que faleceu há dez anos.

Retomando minha narrativa sobre a jornada e escolha na área de Pedagogia, vou descrever três cenas que marcaram e se destacaram na/a minha formação na graduação.

Primeira cena. Início dizendo da euforia em poder voltar para sala de aula, voltar a estudar, a ler, a ter contatos, a conhecer, a explorar, a desenvolver, ou seja, a sensação de vida pulsando nas veias, para além de ser apenas uma dona de casa voltada apenas aos afazeres da casa e da maternidade. Agora iniciava o meu caminho profissional, essa lembrança faz meu coração voltar a pular de alegria com a sensação de conhecimento para a liberdade. Como diria Paulo Freire: “educação como prática da liberdade” (Freire, 2016, p. 12). Das arrumações dos materiais escolares, da organização do estojo de lápis, caneta, borracha à roupa que vestiria para ir à faculdade, sensações de estudante, aprendendo a me colocar no lugar dos meus alunos com muito respeito nesse processo de acolhimento nos primeiros dias de aula deles.

Hoje enquanto professora relembro meu primeiro dia de faculdade percebo e respeito mais ainda os alunos que iniciam comigo, pois também vivi esse friozinho na barriga tantas vezes no processo escolar, e hoje sei o quanto nas minhas formações continuadas, nas leituras, nas práticas, no dia a dia o acolhimento se tornou algo de muita qualidade no meu processo de receber/acolher, tanto a criança como as suas famílias nos anos escolares.

Segundo um documento lido e trabalhado no Curso de Especialidade Profissional “Educação Infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância” finalizado em 2024, na disciplina de *Acolhimento e transições na educação infantil*, o que é comentado sobre o acolhimento e sua importância é o seguinte:

Os princípios do acolhimento na perspectiva da gestão democrática » Escuta das famílias sobre a educação da criança no contexto familiar, suas expectativas e receios quanto ao compartilhamento da educação de seus(as) filhos(as), de modo a possibilitar uma participação ativa nas ações desenvolvidas; Diálogo e escuta dos(as) profissionais da equipe, acolhendo

suas experiências, inseguranças, ansiedades, percepções e expectativas em relação ao acolhimento inicial das crianças como também de suas famílias; Participação das crianças e famílias que já frequentam o CEI na construção de ações de acolhimento às novas que chegam à unidade; Direito de circulação de todas as famílias na unidade educacional para levar e buscar seu(a) filho(a) na sala de referência, considerando que a autonomia das mesmas se constrói nas relações, e, após a sua conquista, a circulação das famílias será fundamental para manter uma atitude acolhedora, de confiança e de compartilhamento; Acolhimento de todas as crianças, independente do agrupamento em que esteja matriculada, nas situações que envolvam a mudança/ remanejamento de turma na própria unidade educacional, no início ou durante o ano; Reconhecimento das especificidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, dialogando com seus familiares ou responsáveis para planejar as mediações e o provimento dos recursos materiais e humanos necessários, de modo a garantir a construção do vínculo assim como a socialização delas com os adultos e as demais crianças da turma; Respeito e conhecimento das diversidades nas características da comunidade atendida, dentre elas as que recebem as crianças em situações de acolhimento e famílias refugiadas, o que demanda um olhar cuidadoso dos(as) educadores(as) na elaboração do planejamento para o acolhimento; Consideração às singularidades de cada criança e família no processo de acolhimento, de modo a propor estratégias diferenciadas de acordo com suas manifestações no CEI; Parceria e diálogo com as famílias que não poderão estar fisicamente presentes nos primeiros dias letivos; Compreensão de que cada criança é única e terá uma reação diferente no ambiente educacional institucional. Mesmo com um planejamento prévio, a equipe de cada turma e da unidade educacional se deparará com situações inéditas e inesperadas com as quais terá que lidar. (Campinas, 2022, p. 21).

A qualidade no atendimento constante tanto para a criança e sua família, segundo a citação acima mostra como os quatro eixos dos princípios de Freinet - a autonomia, livre expressão, a cooperação e o trabalho - vão ao encontro de uma pedagogia da escuta. Dessa maneira, a confiança e as relações entre família, criança e educadores vão sendo construídas gradualmente de forma positiva.

No início do ano letivo, procuro receber tanto as crianças como as famílias numa roda de conversa e um bom cafezinho, possibilitando que as famílias falem seus anseios, medos,

angústias, expectativas e que elas consigam expressar seus sentimentos, tornando o ambiente escolar mais humano e caloroso. Durante o ano letivo, procuro dialogar sempre com as famílias e com as crianças, me colocando à disposição, pois acredito que o acolhimento ocorra durante o ano inteiro, iniciando os dias com um bom dia, acolhendo logo na chegada da criança com sua família na creche, se estendendo depois com a criança na roda de conversa, na escrita do livro da vida, da escolha dos ateliês/cantinhos montados dentro da sala de aula para auxiliar a criança e sua própria aprendizagem são métodos que proporcionam uma acolhida de qualidade para as crianças dentro na instituição.

Segunda cena: ainda referente à graduação. A dificuldade na escrita e na interpretação de textos foram dificuldades que enfrentei na graduação e nas diferentes formações continuadas que realizei e, com o tempo, foram sendo superadas por meio das leituras, dos conhecimentos adquiridos, de todos os trabalhos finais realizados, acredito que a pedagogia da escuta que tanto me envolvi, possibilitou-me ter paciência comigo nesse processo de dificuldades na escrita, principalmente. Segundo Freire (2016, p. 25), “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” e, assim, vou construindo e aprendendo sempre para poder ensinar e aprender a aprender.

Em todas as fases e cenas aqui descritas, estive em constante construção. Fica claro para mim que não tenho todas as respostas, assim como meus alunos também não terão. No entanto, podemos, juntos, procurar, pesquisar e aprender.

Na graduação, sempre fui aplicada e dedicada. Sabendo que deixaria minha filha em casa, esforcei-me para ser uma boa estudante, buscando obter notas boas, ainda que nem sempre excelentes, ou seja, aluna mediana. Envolvi-me em todas as disciplinas e com os professores, apesar das dificuldades na escrita e na compreensão das leituras. Minhas notas não eram ruins, exceto pelo primeiro semestre, quando fiquei em dependência na disciplina de Filosofia. Comprometi-me que aquela seria a última

matéria que ficaria de pendência e me dediquei cada vez mais ao longo da graduação, até o seu término.

Lembro-me de que, antes de todas as provas, eu era requisitada pelos meus colegas do curso de pedagogia para dar aulas ou, melhor dizendo, para falar sobre a matéria, fazer resumos e explicar os assuntos. Como o curso era noturno, a maioria deles trabalhava durante o dia e geralmente não tinha tempo para estudar. Assim, comecei a praticar a minha verdadeira profissão, a de ensinar. Embora minhas notas não fossem muito boas, meus colegas eram muito gratos por eu compartilhar meus estudos e resumos.

Terceira cena: na graduação que favoreceu a minha formação: foram os seminários, palestras, encontros educacionais em que estive presente, participava e ajudava na organização dos eventos, e hoje enquanto professora levo os conhecimentos adquiridos das relações e construções coletivas de organizações de eventos para minha prática, pois durante o ano letivo tenho que escrever relatórios, organizar eventos para receber as famílias, fazer reuniões pedagógicas tanto com as famílias individualmente como com os especialistas das crianças, portanto, a socialização adquirida na graduação foram necessárias e úteis para o meu dia a dia. Período de dedicação e envolvimento para a minha formação constante e de qualidade.

Tive a oportunidade de estagiar em uma creche universitária, onde percebi que ser professora era realmente o que eu queria. Essa profissão se assemelhava muito à rotina que eu tinha como mãe, envolvendo cuidar e o ensinar. Eu mesma ensinei minha filha a fazer xixi no penico, orientei suas leituras e práticas com jogos educativos, entre outras atividades, visando sempre o cuidar e o ensinar.

Durante essa experiência significativa na creche, pude vivenciar de perto a rotina e as experiências desse ambiente. Foi um período em que explorei, observei e aprendi, pois como estava no chão na creche, ou seja, na prática, pude vivenciar/tatear tudo e como a professora lidava com as diferentes situações do dia a dia, desde as crianças até as famílias em situações diversas: a organização da rotina, desenvolvimento de projetos com as

crianças dentre outros, conhecimentos que garantiram a minha formação continuada de qualidade.

As tarefas realizadas por mim enquanto estagiária na creche universitária era de contar histórias, auxiliar a professora nas diferentes propostas de atividades pedagógicas, ajudar no momento de higienização, da alimentação, na hora do sono dentre outros afazeres pedagógicos. Ainda guardo o portfólio dessa turma e hoje sou colega de trabalho da mesma professora que eu fui estagiária e, às vezes, lembramos daquele tempo em que ela me elogiava bastante, dizendo que eu era uma excelente estagiária e que aprendia muito rápido.

Um relato de uma atividade que marcou a minha trajetória no período de estagiária na creche universitária foi o momento em que as crianças da turma estavam passando pelo processo de desfralde, então, eu me ofereci para trazer uma boneca de casa da minha filha Beatriz, que fazia xixi e cocô, e com o livro de história iniciamos a retirada de fraldas das crianças. Lembro-me que a professora me deu total liberdade de desenvolver esse projeto, que proporcionou sucesso naquele momento, pois as crianças demonstraram interesse em usar o vaso sanitário, imitando a boneca que nomeamos de Lili que permaneceu na Turma por muito tempo.

Após concluir minha graduação, já não era possível continuar no estágio, então, precisava arrumar um emprego. Ingressei em uma escola particular voltada para crianças de dois a três anos de idade. Fundamentada no teórico Jean Piaget, que mostra e marca cada fase em que a criança está em relação ao seu desenvolvimento. Não vou desenvolver a escrita detalhada desses estágios, pois aqui a intenção é realmente mostrar o meu percurso em minha formação pelos lugares em que passei salientando as minhas aprendizagens.

Os relatórios elaborados, tanto no primeiro semestre como no segundo, eram os mesmos, pois apenas era marcado com a letra “x” na classificação do desenvolvimento da criança como: satisfatório, insatisfatório ou ainda se encontra em desenvolvimento, mostrando a fase de desenvolvimento em que a criança se encontrava.

Permaneci nessa escola por aproximadamente dois anos, durante os quais desenvolvi trabalhos pedagógicos, utilizando apostilas, seguindo fielmente esse método. Contudo, ao longo desse período, tive a oportunidade de experimentar outros recursos e instrumentos pedagógicos que proporcionaram uma troca mais ampla de aprendizado e significado.

Nessa escrita de recordações e lembranças, não haverá nenhuma forma de críticas sobre locais que passei como estagiária, como auxiliar ou professora. Considero ter aprendido de diferentes formas e a partir de diversas técnicas pedagógicas, o que me deu subsídio para que hoje eu possa construir minha própria prática, ou seja, foi por meio dos tateamentos em diferentes pedagogias que me formei e aprendo até hoje. Pois, segundo Freinet:

É certo que em qualquer ofício há uma técnica a ser dominada. E é dominada não com truques ou sortilégios, mas segundo leis simples e de bom senso, pois nunca há contradição entre ciência e técnica, por um lado, e bom senso e simplicidade, por outro. O investigador de gênio é sempre aquele que caminha na direção da simplicidade e da vida. (Freinet, 2004, p. 8).

Tenho uma memória do primeiro emprego em que, ao ensinar uma cor específica para as crianças, eu costumava pintar minhas unhas e vestir-me na tonalidade a ser explorada (risos).

Como por exemplo, eu me vestia toda de azul, pintava minha unha de azul, arrumava meu cabelo com fita azul e ensinava às crianças a cor azul. A apostila trabalhava a cor azul, nas imagens do céu, do rio, brincávamos de massinha azul, ficava a semana toda voltada para essa cor. Confesso que fiquei intrigada, pensava, refletia sobre tais fundamentos e aprendizagens, porém, ainda me faltava muita experiência e que o que me restava era observar, desenvolver e aprender a aprender. Ensinar o ba, be, bi, bo, bu, era simples pra mim, pois eu aprendi assim e não conhecia outra maneira de ensinar ou de aprender, então, eu acreditava que para aprender tinha que decorar e treinar sempre.

Os trabalhos pedagógicos realizados para aquelas crianças de dois a três anos, envolviam muito materiais: e.v.a, glitter,

purpurina, imagens de desenhos animados, ou seja, mundo de príncipes e princesas, e eram crianças que ficavam também na televisão, assistindo desenhos animados. Eram crianças bem conduzidas, e em todas as atividades elas não tinham um momento de pensar ou querer algo, pois tudo já estava organizado para ser oferecido a elas.

Hoje, quando me lembro das escolas em que estive, sinto que me traz muito estranhamento, pois a forma como fazia e desenvolvia tais propostas pedagógicas era voltada para uma perspectiva bem tradicional e o que me anima é que tive oportunidade, na formação, de me desenvolver e refletir a todo momento. Entender que a criança é um sujeito único, não são todas iguais, não aprendem tudo ao mesmo tempo, nem tem os mesmos interesses nas aprendizagens auxilia o professor que compreende o seu papel, ajudando a ampliar os conhecimentos das crianças, pois não é o único detentor do saber. Retorno a escrever que a pedagogia da escuta alinhava com o respeito dos sujeitos. As formações continuadas têm sido fundamentais para alinhar minhas práticas a uma pedagogia baseada na escuta e no diálogo. Mantive-me em constante busca por aprendizado e qualificação, de forma que minha formação tenha um impacto positivo nos meus alunos, contribuindo para uma educação pública de qualidade.

No início da minha profissão, eu desenvolvia uma pedagogia tradicional, na qual fui treinada e desempenhei bem meu papel de professora, pois não estava familiarizada com outras abordagens de ensino além da transmissão direta de conhecimentos. Hoje posso dizer que todas as abordagens pedagógicas se completam e que não existe apenas uma forma de ensinar. A abordagem que eu escolhesse estaria visivelmente em minhas práticas pedagógicas.

Porém no período da graduação, tive um contato superficial de leituras sobre o pedagogo francês chamado Célestin Freinet, fiquei muito curiosa e apaixonada por suas técnicas, procurei por conta própria conhecer um pouco mais sobre ele.

Nesse mesmo período, minha filha estava em uma escola tradicional, e agora “eu” com um pouco mais de conhecimento

sobre novas formas de pedagogia, retirei minha filha da escola, depois que ela terminou o segundo ano do fundamental e a coloquei no terceiro ano na escola com métodos orientados pela pedagogia Freinet. Segui a minha intuição de mãe e agora professora que começou a acreditar em uma pedagogia da escuta e dialógica, para ajudar a formar e desenvolver cidadãos críticos e de direitos, mas ainda não sabia como essa pedagogia me afetaria.

Encerrando mais um ciclo em uma escola tradicional como professora, para ser auxiliar em outra escola religiosa, também voltada para uma pedagogia tradicional, seguindo apostilas, só fiz essa mudança, pois a escola da minha filha ficava na mesma rua, então, por praticidade compensaria pelo tempo e dinheiro. Além de estar em busca de novos saberes, entreguei meu currículo na escola em que minha filha estudava, que tinha a proposta pedagógica, voltada para os quatro eixos da pedagogia de Freinet: a expressão livre, a cooperação, a autonomia e o trabalho em que se acredita que aprender é um exercício da cidadania no qual o diálogo e as trocas são formas de evoluir e desenvolver. Fiz todo esse movimento, pois consegui trabalhar onde tanto queria, mas enquanto isso...

Nessa escola religiosa tinha uma turminha de 37 crianças. Eu ficava com eles no contraturno das aulas escolares, minhas funções eram propor atividades direcionadas como: culinária, horta, construção de brinquedos recicláveis, ajudar com as lições de casa dentre outros, ou seja, auxiliar.

Todas as propostas pedagógicas eram realizadas de forma coletiva, todos juntos e misturados (risos), ou seja, ao mesmo tempo, no momento de plantar, de fazer a lição de casa, nas brincadeiras eram sempre da mesma maneira e todas as tarefas eram iguais.

Não cheguei a ficar muito tempo nessa escola, acredito que fiquei uns quatro meses, logo a escola que incansavelmente mandava meu currículo, e onde minha filha estudava, me chamou.

Iniciando na escola com a metodologia Freinet, tinha conquistado meu sonho, queria ser, aprender a ouvir, a dialogar, a

questionar, ou seja, queria ter a oportunidade de pensar junto e refletir a partir de meus pensamentos sem ser criticada. Como eu agora iria me desconstruir de toda aquela forma de ensinar tradicionalmente e me envolveria com um olhar atento para a escuta e para o diálogo, confesso que não foi tão fácil assim, uma angústia tomou conta de mim.

O meu primeiro contato com as crianças daquela escola me proporcionou um furacão de dúvidas e questionamentos, me perguntava a todo momento: como as crianças são tão espertas, independentes, autônomas, resolvidas, questionadoras? Confesso que fiquei com medo das perguntas das crianças, pois eu era tão insegura, medrosa tendo que lidar com tanta segurança das crianças, e foram nos acompanhamentos das coordenadoras e das reuniões pedagógicas que fui me fortalecendo enquanto professora auxiliar, aprendendo até mesmo a conversar com as crianças e entender que ninguém sabe tudo e estamos em constante aprendizagem e isso foi me trazendo para o lado humano e não mecanizado e tradicional.

Lembro-me de que no primeiro ano iniciei como auxiliar em duas salas de pré-escola com dois professores homens, rompendo com todas as formas tradicionais que vivi, trazendo para mim uma nova visão e dimensão sobre as expectativas educacionais, uma outra dinâmica de ensino, uma redução/ruptura de estereótipo de gênero, vivenciando que independente de gênero a educação ocorre e que a presença de homens também pode enriquecer as relações e interações sociais, trazendo novas concepções e desafios.

A experiência de fazer uma boa roda de conversa foi adquirida nessa escola com esses dois professores, como a maneira de fazer/escrever no livro da vida, interagir e escutar as crianças. Segundo Siste (2003), em seu capítulo sobre a Roda de conversa, do livro "Palavras de professor (a): tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet", organizado por Gláucia de Melo Ferreira (2003):

A roda de conversa é um momento fundamental na relação afetiva entre a professora e a criança e das crianças entre si. Também permite às crianças

tomar consciência de alguns fatos da vida, da diversidade cultural existente nas várias famílias representadas por cada criança, ou, conforme o acontecido, se liberar de e/ou desdramatizar algumas situações. (p. 90).

A roda de conversa vai além de estabelecer simplesmente um momento de bate-papo com a turma, é um momento de incentivo ao exercício da cidadania, da democracia, do exercício de ouvir o outro e ser ouvido por ele também. (p. 91).

Aprendi nessa escola com esses dois professores sobre a experiência da escrita no Livro da Vida. Kovalski; Palmen (2021) no livro “Educação Infantil na Unicamp: experiências entrecidas no contexto de uma política de formação continuada”, dizem:

O livro da vida é um instrumento que possibilita documentar a rotina, os combinados, o planejamento de turma; por meio dele vão sendo desenvolvidos conceitos e organizações como: a livre expressão, a oralidade, a escrita, observações, surgem sentimentos, reflexões, criatividade e tudo que rodeiam o ambiente e os sujeitos que estão envolvidos, e sua importância de seu registro: (Kovalski; Palmen, 2021, p. 47).

Foram vários instrumentos da pedagogia Freinet que aprendi na prática, tais como: a aula passeio, o jornal de parede, a correspondência e a importância dos ateliês dentro de uma sala de aula. Esses recursos, em especial na/para a educação infantil, são fundamentais para que as aprendizagens aconteçam de forma significativa e de qualidade, fazendo sentido para as crianças.

Hoje, por meio de leituras de diferentes textos e de aulas remotas com professores Freinetianos, consigo entrelaçar as teorias às minhas práticas com mais propriedade. Acredito que as formações continuadas só podem avançar quando integradas à teoria e à prática.

Pronto, já tinha conseguido chegar aonde queria, ou melhor, saber qual pedagogia queria e iria colocar em prática. Foram dois anos de muitas aprendizagens e gratidão por todos daquela escola que me acolheram e me ajudaram a florescer em mim uma pedagogia de escuta.

Enfim, todos os tateamentos experimentais que realizei, aprendizagens e experiências, foram me formando e fortalecendo minhas práticas como professora. Como diria Freinet, “Você não deve abandonar um método de trabalho antes de encontrar outro melhor para adotar” (Freinet, 2004, p. 69), e foi assim que fui me constituindo professora seguindo a invariante 8: “Ninguém gosta de trabalhar sem um objetivo, de agir como um robô; ou seja, de atuar e estar preso a pensamentos inscritos em rotinas nas quais não participa” (Imbernón, 2012, p. 67). Acredito que as minhas necessidades docentes estão sendo alimentadas com os estudos e aprendizagens com os pares em que busco, e com os encontros e diálogos, ou seja, estou tateando e Freinet está me alimentando pedagogicamente com os seus métodos.

Até o momento em que criei asas e voei, passando no concurso público para ser professora em uma creche universitária, lembro-me perfeitamente de ter chorado muito ao ter que sair daquela escola que me proporcionou grandes aprendizados, segurança e com uma pedagogia em que acreditava e onde era tão respeitada por todos os profissionais e alunos. Uma coordenadora, que também era uma das sócias, olhou nos meus olhos e disse: ‘Cris, você tem que voar e levar Freinet junto. Eu acredito que, por ser uma excelente professora auxiliar, você será em qualquer lugar e nada vai te mudar.’ As palavras dela me fortalecem até hoje. E essas palavras ainda borbulham meus pensamentos, há mais de dez anos, são palavras de força e esperança no meu dia a dia.

Chego agora, com o resumo do meu caminhar pela educação, na creche de uma universidade, cheia de ideias e vontades, pois esse local foi o primeiro local que estagiei na minha época de faculdade, chego e volto como professora e trazendo comigo Freinet e seus instrumentos/princípios de trabalho, acima de tudo, chego com os quatro eixos de Freinet, em minha prática como: cooperação, autonomia, livre expressão e o trabalho, sobre os eixos, são encontrados em diferentes livros de Freinet como: Pedagogia do bom senso, Para a escola do povo e outros.

Há dez anos, dou início ao meu trabalho com as crianças, sempre com uma boa roda de conversa e esses momentos têm permitido que as crianças se aproximem de mim. Juntas, com o Livro da vida, vamos construindo nossa história ano a ano e, de quebra, levo as famílias para dentro da escola.

Com a técnica de Freinet, de fazer uma roda de conversa surgem vários questionamentos, assuntos e projetos. Relatarei um assunto desse mesmo ano sobre uma roda de conversa:

A RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Inicia, no mês de maio de 2024, uma das piores tragédias que ocorreu no estado do Rio Grande do Sul devido a grande quantidade de chuvas fortes e abundantes, alagando e inundando várias cidades com enchentes que devastaram várias regiões, tristeza total.

Várias foram as tragédias, perda de bens, móveis, pessoas, animais, mas podemos dizer que, por meio dessa triste situação, o povo se uniu para ajudar. Como não poderia ser diferente esse assunto, ou melhor, essa tragédia invadiu a sala de aula de uma turma de 17 crianças de 5 e 6 anos de idade de pré-escola em uma creche universitária de Campinas.

Por meio da escuta, na roda de conversa, podemos desenvolver um trabalho tão significativo com nossa turma, um trabalho consciente e significativo para as crianças.

No momento da roda de conversa, aproveitei para falar para as crianças como é importante não desperdiçar alimentos, pois percebi que estava ocorrendo muito desperdício nas refeições. Enquanto aqui na creche temos abundância, fartura, outras pessoas/crianças passam fome.

A conversa foi perpassando por diferentes temas como a importância de valorizar/respeitar tudo o que temos, como: casa para morar, roupas e sapatos, cobertas quentinhas, brinquedos e se compararmos com outras pessoas descobriremos que muitos não tem nem o básico.

No livro da vida, registramos as falas das crianças, com o respeito que merecem, sendo descritas fielmente, ou seja, do jeito que elas falam para a construção da autenticidade do livro.

Portanto, nesse contexto de roda e livro da vida, fomos registrando e logo surge o assunto da tragédia do Rio Grande do Sul, de um menino com olhos marejados, dizendo que quase havia perdido sua tia lá no Rio Grande do Sul por conta de tanta chuva, que chegava a cobrir os carros.

Diante desse assunto, outras crianças começaram a falar que havia também escutado na tv sobre esse assunto. Outra criança relatou que estavam morrendo animais, crianças e que as crianças tinham perdido seus pais e brinquedos dentre outras falas. Esse assunto foi discutido/comentado em várias rodas e momentos diferentes e das constâncias nesse assunto propomos uma ação participativa das crianças junto com a comunidade universitária.

Levamos esse assunto para a gestão que prontamente aceitou fazer na creche um ponto de arrecadação por essa ação de solidariedade, portanto, o nosso foco foi arrecadar roupas infantis e brinquedos.

As crianças e as famílias se envolveram plenamente nessa ação, contribuindo com roupas e brinquedos solicitados e até material de higiene que não estava na lista. Além da contribuição material, percebemos que a contribuição emocional foi maior, o amor ao próximo, o respeito e a solidariedade foram o ponto chave.

Porém, para além do processo em si, que realmente foi em tempo curto, o que mais chamou a atenção foi o fato da escuta atenta da professora em uma roda de conversa, colocando a criança como protagonista. Valorizar e respeitar as crianças em suas angústias, dúvidas, medos, alegria, novidades, enfim, acolher as vozes dos pequenos, com seus conhecimentos e percepções de mundo, seus questionamentos, pensamentos e ideias, demonstrando respeito e valorizando tudo o que é dito por meio de ações. Portanto, como Freinet dizia: deixar a vida de fora entrar na sala de aula, assim a vida vai se construindo, se desenvolvendo e se entrelaçando na escola.

A roda de conversa e a escuta atenta permitem desenvolver ações colaborativas na vida de todos os envolvidos que perpassam o muro da escola. Acordar para ir à sala de aula é um enorme prazer, pois trabalho com o que gosto e gosto do que faço. E para que o prazer de ensinar continue dentro de mim, foi preciso e é

necessário estar em constante formação, porque o trabalho realmente é cansativo e desafiador.

Fiz e faço cursos on-line, concluí uma especialização, fiz mestrado, participei de um curso de Pedagogia Freinet, estou em três grupos on-line que promovem trocas de saberes sobre a pedagogia Freinet, e estou terminando agora o curso de extensão que me levou a escrever o memorial que aqui descrevo. São mais de dez anos de envolvimento com a prática e com a minha própria formação.

No mestrado profissional, foram dois anos que me proporcionaram amadurecimento teórico e científico, com rigor e qualidade, durante os quais tive contato com outro teórico que caminha junto com Freinet, Paulo Freire. O que me chamou a atenção em relação a Freire é que ele acredita, e eu também, em uma educação como prática da liberdade. Segundo, Freire:

É preciso que a educação esteja — em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos — adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (Freire, 1979, p. 39).

O respeito pelo sujeito está ligado a esses dois teóricos da educação, que acreditam que é pela/na educação que conseguimos o conhecimento que liberta.

Considerações finais

Enquanto ensino continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire (1979)

Apesar dos desafios enfrentados ao longo da jornada, encontro uma significativa gratificação e recompensa pelos diversos momentos e significados encontrados nas interações e diálogos.

Houve valiosos aprendizados e enriquecedoras trocas de conhecimento. Meu compromisso com a educação é demonstrado através da minha participação em formações continuadas, pois acredito cada vez mais que uma educação de qualidade se baseia na excelência, no respeito e na comunicação interpessoal.

As contribuições para o meu desenvolvimento como professora foram de qualidade, envolvendo minha participação e investimento em estudos, pós-graduações, cursos, capacitações e grupos de estudo, além de frequentes participações em diversas palestras voltadas para reflexões sobre práticas educacionais de qualidade. Estou constantemente em busca de novos conhecimentos para aprimorar e alimentar minhas práticas pedagógicas e a minha alma enquanto professora, pois quando estive distante das formações minha alma e mente ficaram vazias de entusiasmo, de amor e dedicação, deixando a qualidade do meu trabalho educacional cair no meu dia a dia.

Sou grata a todos os lugares e indivíduos que me proporcionaram a beleza de dialogar. Minha trajetória foi formada por cada pessoa, pois reconheço que não me tornei e não me torno quem sou sozinha, mas sim através do outro e com o outro. Muitos deixaram suas marcas em mim e acredito que também deixei minhas marcas de amor, respeito e trocas de conhecimento. Aprendi que há novas abordagens para o ensino, que vão além da simples transmissão de conhecimento. Somar, ampliar, acrescentar, discutir e dialogar também desempenham papéis essenciais no processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

As lembranças descritas neste memorial me fizeram refletir sobre o meu percurso e trabalho, sendo assim, viso a pedagogia da escuta como caminho para a liberdade democrática de todos os sujeitos envolvidos na aprendizagem. Segundo Prado e Soligo (2007).

A perspectiva é a de explicitar alguns conceitos e algumas proposições que possam convencer os educadores que aquilo que fazem oralmente de forma automática a todo instante pode ser o mote de textos escritos da maior importância. Ou seja, convencê-los que podem converter as conversas cotidianas – sobre o que pensam e sentem em relação ao que vivem,

aprendem e fazem – em conteúdo de um tipo de texto privilegiado para essa finalidade: o memorial de formação. (Prado; Soligo, 2007, p. 2).

Enquanto professora a sala de aula transcende a mera transmissão de conhecimento para um espaço de trocas, diálogos, cooperação, onde cada criança/sujeito é vista e valorizada em sua singularidade.

Este memorial captura a importância das relações e interações construídas ao longo dos anos de formações. Um ato de amor, segundo Freinet, visando à criança sendo respeitada e alimentada constantemente em suas aprendizagens e curiosidades. Por uma constante busca por uma prática educativa centrada no sujeito.

Desejo inspirar outros educadores a buscar sempre o caminho da formação continuada de qualidade, ou seja, uma prática educativa consciente e libertadora.

Referências

CAMPINAS. **Orientações para o acolhimento inicial de famílias e crianças na unidade de Educação Infantil** / Prefeitura Municipal de Campinas. – Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas-SP, 2022. Disponível em: <https://educa.campinas.sp.gov.br/sites/educa.campinas.sp.gov.br/files/2023-03/orientacoes-acolhimento-inicial-educacao-basica.pdf>.

FERREIRA, Gláucia de Melo (org). **Palavra de professor(a):** tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo:** guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular/ Célestin Freinet; tradução.: Eduardo Brandão. 2ed, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso** / Célestin Freinet: tradução J. Baptista. 7ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade** (1921-1997) 39ed.- São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução: ao pensamento de Paulo Freire/ Paulo Freire; Trad.: Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra.** (1921) São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

IMBERNÓN, Francisco. **Pedagogia Freinet: a atualidade das invariantes pedagógicas/ Francisco Imbernón; Trad.: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Maria Clara Bueno Fischer.** Porto Alegre: Penso, 2012. 128p.

KOVALSKI, C. A. D.; PALMEN, S. H. C. A pedagogia Freinet na educação infantil- A experiência junto ao centro de convivência infantil- Ceci/Unicamp. In: Adriana Missae Momma, Eliana Ayoub e Adriana Varani (orgs). (Org.). Educação infantil na Unicamp: experiências entretecidas no contexto de uma política de formação continuada. 1ed.Jundiaí: Paco Editorial, 2021, v. 1, p. 45-58.

KOVALSKI, Cristina Aparecida Dias; FREITAS, Laura Ruiz de. Círculo de cultura e roda de conversa: da educação infantil à pós-graduação - uma educação emancipatória e emancipadora por Paulo Freire e Célestin Freinet. In REMFA - Rede de movimentos Freinet da América. REPEF. Rede de educadores e pesquisadores da educação Freinet. **III Encontro da rede de movimentos Freinet da América: diálogos entre Célestin Freinet e Paulo Freire / REPEF** (org.). Itapetininga: Edições Hipótese, 2022. 248 p. pág. 110-127.

MOMMA, A. M. *et al.* **Educação infantil na Unicamp: experiências entretecidas no contexto de uma política de formação continuada/ Adriana Missae Momma; Eliana Ayoub; Adriana Varani (Orgs.)** 1ed. – Jundiaí [SP]: Paco Editorial, 2021. 204 p.

MUNHOZ, Luciana Magri de Melo. A organização espacial de uma sala Freinet: o antes e o agora. In: ARENA, Adriana Pastorello Bulm; RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de (Orgs.). **Diálogos com a Pedagogia Freinet: fundamentos e práticas em movimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 55 a p. 81.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Orgs.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

REMFA - Rede de movimentos Freinet da América. REPEF. Rede de educadores e pesquisadores da educação Freinet. **III Encontro da rede de movimentos Freinet da América: diálogos entre Célestin Freinet e Paulo Freire / REPEF (org.).** Itapetininga: Edições Hipótese, 2022. 248p.

Sobre as organizadoras

Lavínia Lopes Salomão Magiolino

Mãe dos pequenos Davi e Pedro. Livre-docente e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Atualmente é docente e chefe do Departamento de Psicologia Educacional (DEPE) da FE-UNICAMP. Atua como pesquisadora no Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem - GPPL e Educação e Crítica Social - GEPECS, na UNICAMP e integra o Núcleo de Pesquisa Dialética Exclusão/Inclusão Social - NEXIN, da PUC-SP, realizando estudos e pesquisas em uma perspectiva crítica e histórico-cultural do desenvolvimento humano e constituição subjetiva.

E-mail: laviniam@unicamp.br

Luciane Muniz Ribeiro Barbosa

Livre-Docente pela Faculdade de Educação da Unicamp. Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Atualmente é professora da Faculdade de Educação da Unicamp, no Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais (DEPASE) e Pesquisadora do Laboratório de Políticas Públicas e Educação (LaPPlanE).

E-mail: lumuniz@unicamp.br

Maria Aparecida Guedes Monção

Livre-Docente pela Faculdade de Educação da Unicamp. Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Atua como Pesquisadora do Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional (LaPPlanE). Atualmente é professora da Faculdade de Educação da Unicamp, no Departamento de Ciências Sociais e Educação (DECISE) e Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Escolar.

E-mail: maguedes@unicamp.br

Sobre as autoras

Areane Ohnesorge de Oliveira

Pedagoga formada pela Unisa - Universidade de Santo Amaro e Pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela Uninter. É contadora de história e fez diversos cursos livres na área de Educação, como Psicopedagogia e técnicas de atualização em Autismo pelo Instituto Pandorga. Atualmente é professora na rede municipal de Valinhos/SP, atuando na Educação Infantil e primeiros anos do ensino fundamental.

Cecilia Alejandra Rodriguez Parra

Pedagoga formada na UNICAMP em 2003 e Especialista em Educação de Crianças e Pedagogia da Infância pela FE/ UNICAMP em 2018. Atua na DEDIC há 20 anos, tendo passado por todos os segmentos e Unidades, sendo inclusive coordenadora do Berçário Integral entre 2017-2020. Mãe de 6 filhos e encantada com os estudos sobre bebês desde 2016, aprofundou-se na Abordagem Pikler e temas correlatos à primeira infância.

Cristina Aparecida Dias Kovalski

Atua como professora da Educação Infantil na Unicamp. Possui especialização em Educação de Crianças e Pedagogia da Infância (2018) e curso de extensão "Formação de Especialista em Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância" (2024), pela Faculdade de Educação da Unicamp. É mestra em Educação Escolar pela Unicamp (2020) e graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista (2012). Cursa pós-graduação em Gestão Educacional nas áreas de Direção, Coordenação e Supervisão.

Karoline Reducino da Silva

Licenciada em Pedagogia, com Pós-Graduação em Gestão Escolar e Gestão Estratégica de Pessoas. Atualmente é Orientadora

Pedagógica da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

Marcela Aparecida da Silva Stamponi

Psicopedagoga e Pedagoga. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade São Francisco. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (2007). Atualmente é Profissional da Educação Básica na Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC) da Universidade Estadual de Campinas onde atua como professora. cursou diversas disciplinas na pós-graduação em educação e cursos diversos cursos complementares. Atua na educação infantil como professora das infâncias. Bordadeira e produtora de arte para crianças pequenas e pequenininhas.

Marli Rodrigues Armelin

Graduada em pedagogia pela Faculdade de Educação da Unicamp com especialização em Neuropsicopedagogia pela Centro Universitário Leopoldo Da Vinci – Uniasselvi e em Educação Infantil e os direitos fundamentais das crianças e da infância pela Faculdade de educação da Unicamp. Atua como professora de educação infantil na Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEdIC. Também compõe a atual diretoria do Sindicato dos Trabalhadores da Unicamp - STU, atuando como Coordenadora Geral. Militante no Núcleo de Negros Técnicos administrativos da Unicamp.

Milena Ferreira Guatelli

Especialista em Educação de Crianças e Pedagogia da Infância pela FE - Unicamp. Graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Professora da Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC) da Unicamp desde 2004, atuando por dois anos como coordenadora do Centro de Convivência Infantil (CECI Integral e Parcial). Foi professora de educação infantil na Prefeitura de Jaguariúna. E-mail: milenafg@unicamp.br.

Samara Annuar Haddad Mesquita

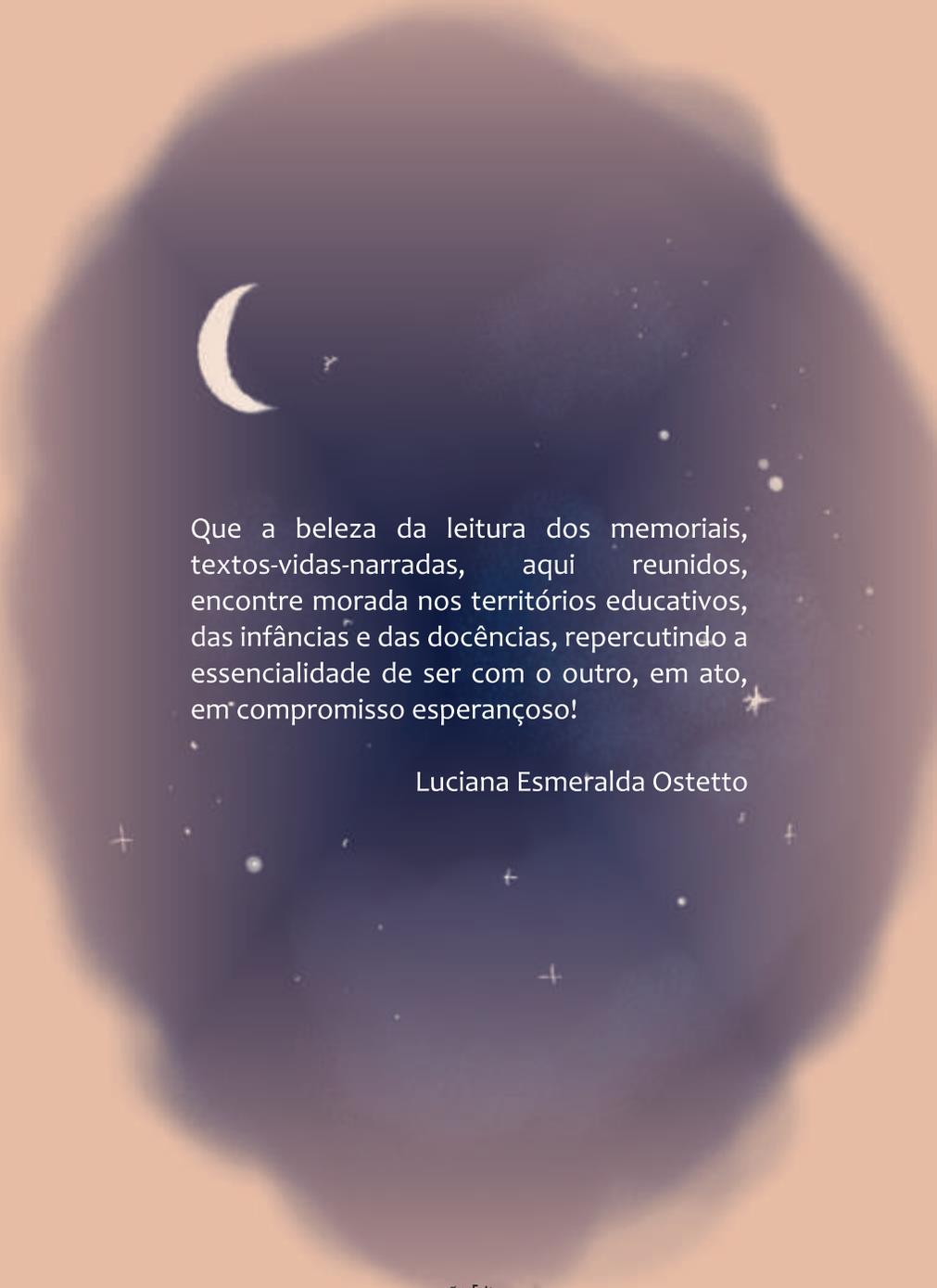
Mulher; mãe de três; graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UNICAMP; pós-graduada em Educação Infantil pela Faculdade de Conchas; Especialista em “Educação de Crianças e Pedagogia da Infância” - Faculdade de Educação/UNICAMP e Especialista em “Educação infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância” - Faculdade de Educação e Educorp/UNICAMP. Atuou como Educadora na Rede Municipal de Campinas por 5 anos e atua como Professora na DEdIC/Unicamp desde 2014.

Silvia Maria Gasparini Rodrigues

Graduada em Pedagogia pela Universidade São Francisco (2009), especialista em Educação Infantil pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL - 2013) e Mestra em Educação Escolar pela UNICAMP (2020) na linha de práticas pedagógicas com ênfase na atuação com bebês. Experiência como Agente de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Campinas (2009-2013). Atualmente é Profissional da Educação Básica na Divisão de Educação Infantil e Complementar da Unicamp (DEdIC).

Thaís de Souza Silva Freitas

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação (Unicamp) 2008; Especialização em Educação de Crianças e Pedagogia da Infância pela Faculdade de Educação (Unicamp) 2017. Experiência como professora de educação não formal no PRODECAD (Unicamp) e como professora de educação infantil no Ceci Berçário Integral (Unicamp).



Que a beleza da leitura dos memoriais,
textos-vidas-narradas, aqui reunidos,
encontre morada nos territórios educativos,
das infâncias e das docências, repercutindo a
essencialidade de ser com o outro, em ato,
em compromisso esperançoso!

Luciana Esmeralda Ostetto



ISBN 978-65-265-1947-9



9 786526 519479 >