



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ- UFPA
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA- NEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA- PPEB

ELIENE SANTOS DE FARIA COSTA

**DOCÊNCIA COM BEBÊS? AUTOBIOGRAFIA DOCENTE ENTRE CURRÍCULO
E OUTRAS TRAMAS**



BELÉM/PA
2020

ELIENE SANTOS DE FARIA COSTA

**DOCÊNCIA COM BEBÊS? AUTOBIOGRAFIA DOCENTE ENTRE CURRÍCULO
E OUTRAS TRAMAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará-UFPA, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima.

BELÉM/PA

2020

ELIENE SANTOS DE FARIA COSTA

**DOCÊNCIA COM BEBÊS? AUTOBIOGRAFIA DOCENTE ENTRE CURRÍCULO
E OUTRAS TRAMAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará-UFPA, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Data de aprovação: 06/08/2020

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima (Orientadora)

Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA

Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita (Examinadora Interna)

Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA

Profa. Dra. Celita Maria Paes de Sousa Lima (Examinadora Interna- suplente)

Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA

Profa. Dra. Kátia Adair Agostinho (Examinadora Externa)

Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE/UFSC

Profa. Dra. Maria da Conceição Gemaque de Matos (Examinadora Externa)

PPGDOC-IEMC/UFPA; MNPEF-ICEN/UFPA

BELÉM/PA

2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

C837d Costa, Eliene Santos de Faria
Docência com bebês? Autobiografia docente entre currículo e
outras tramas / Eliene Santos de Faria Costa. — 2020.
141 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Daniele Dorotéia Rocha da Silva de
Lima

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos
Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do
Pará, Belém, 2020.

1. Pesquisa autobiográfica. 2. Processo formativo. 3.
Docência com bebês. I. Título.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo milagre diário, por me fazer ver beleza nas coisas que parecem difíceis, a abraçar os desafios e a não desistir diante dos obstáculos.

À minha família pelo apoio e compreensão quanto ao tempo tão escasso das conversas e da atenção. A presença de vocês traz alegria à minha vida nos dias mais cinzentos!

Ao meu pai, Antônio Pedro, pelo amor e por todos os ensinamentos por meio do afeto e bons exemplos.

À minha mãe, Eunice, por tudo que representa na minha vida e formação humana, pelas orações e palavras de encorajamento, pelo apoio total em todos os momentos dessa pesquisa.

Ao meu esposo, Bruno, pelo amor e cuidado, pelo incentivo constante, pela força e aconchego ao longo desses dois anos, pela companhia nas madrugadas de estudos e das manhãs na Biblioteca Central. Por compartilhar comigo as alegrias, as dificuldades, as renúncias e as aceitações, tornando natural cada sentimento e acontecimento da dura rotina de um casal de mestrandos.

Ao meu filho, tão querido, Davi, por ser benção e amor incondicional na minha vida, por ter sido instrumento de Deus em um dos momentos mais difíceis da minha caminhada no mestrado, no qual nunca me esquecerei do afago da sua mãozinha na minha cabeça a dizer: “respira fundo mamãe, está tudo bem, e olha: Jesus sopra!” Era o vento a entrar pela janela, mas jamais ouvi palavras tão inocentes e sábias como aquelas. Senti mesmo Jesus soprar naquele dia!

Aos meus amigos, que mesmo sem saber contribuíram para essa o desenvolvimento dessa pesquisa, por meio valor afetivo das conversas, do abraço e pelas palavras de incentivo.

À minha professora orientadora desse estudo, Dra. Daniele Dorotéia, pelo convite e desafio à pesquisa autobiográfica, pelos direcionamentos, questionamentos e ensinamentos tão formadores e profícuos à minha investigação, também pela amizade, e por dividir seu tempo no delicado momento da licença maternidade.

À coordenadora da UEI Wilson Bahia de Souza, Mírian Aida, pelo apoio incentivador fundamental para a minha trajetória nesse curso.

À turma 2018 do PPEB, pelas trocas de conhecimento aos longo das disciplinas do curso.

Ao grupo de amigas, conhecidas como “Tedescos”, pela parceria, pelas risadas, pela companhia, pelo consolo e pela força que nos impulsionou a caminhar mais confiantes nesse trajeto. Em especial, a Ednalva, por ser além de amiga, um anjo, que diminuiu parte das minhas dificuldades em trabalhar e fazer parte do programa de mestrado, por ser sempre tão solícita. Obrigada pelas xerox quando eu não tinha tempo, pelos lembretes, pela preocupação, por sua amizade.

Aos professores do Programa de Mestrado do PPEB, por todos os conhecimentos compartilhados ao longo do curso, em especial, às professoras Dra. Celita Paes, Dra. Amélia Mesquita, pelas contribuições tão relevantes e enriquecedoras nas várias etapas desse estudo.

À professora, Dra. Celi Bahia, por proporcionar e fazer parte de vários momentos formadores da minha trajetória na docência com bebês.

Aos vários sujeitos que atravessaram de alguma forma a minha vida, fazendo parte da constituição da minha docência.

Aos bebês dos berçários que estiveram comigo e aos que ainda irão estar. Sujeitos partícipes da minha constituição docente, contribuindo de forma tão marcante e bela ao meu percurso formativo.

Retrato do poeta quando Jovem

*Há na memória um rio onde navegam
Os barcos da infância, em arcadas
De ramos inquietos que despregam
Sobre as águas as folhas recurvadas.*

*Há um bater de remos compassado
No silêncio da lisa madrugada,
Ondas brancas se afastam para o lado
Com o rumor da seda amarrotada.*

*Há um nascer do sol no sítio exacto,
À hora que mais conta duma via,
Um acordar dos olhos e do tacto,
Um ansiar de sede inextinguida.*

*Há um retrato de água e de quebranto
Que do fundo rompeu desta memória,
E tudo quanto é rio abre no canto
Que conta do retrato a velha história.*

José Saramago (1981)

RESUMO

Esta dissertação apresenta por meio da pesquisa autobiográfica, os processos de subjetivação pelos quais venho constituindo a minha docência, objetivando analisar o meu percurso formativo de modo a compreender a minha constituição de professora de bebês, trazendo à reflexão o processo (auto)formativo, abrangendo memória, formação docente, percursos e entrelaçamentos com histórias de vida, reconhecendo a incompletude da formação docente, que abre espaço para construções e reconstruções constantes. Para tanto, a pesquisa busca trazer à discussão sobre os caminhos por mim percorridos na constituição da minha docência com bebês, caracterizada por especificidades que a diferencia de todas as outras, marcada pela força do imbricamento do cuidar e educar e da potência das relações com e junto aos bebês, assim como pela busca da harmonia entre tempos, espaços e relações. Nesse sentido, longe da intenção de apenas narrar uma história de vida, este movimento investigativo, busca acrescentar conhecimento com uma postura epistemológica acerca da docência com bebês, partindo da reflexão e produção de sentidos da prática pedagógica de uma professora de berçário. Para essa ação investigativa, optei pela pesquisa autobiográfica e investigação narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011, NÓVOA; FINGER, 2014, JOSSO, 2010, SOUZA; PASSEGI, 2008), como um percurso teórico-metodológico capaz de fundamentar o estudo. Nesse intento, como metodologia de análise, utilizo a Análise Narrativa, na perspectiva de Bolivar (2002) e outros autores, de forma a produzir novas compreensões dos sentidos e significados das minhas experiências formadoras. Como instrumentos de pesquisa, utilizo disparadores de memória por meio de materiais considerados significantes para elucidar as experiências vivenciadas ao longo do caminho, que marcam de forma relevante o meu processo formativo, o qual é apresentado neste texto dissertativo por meio de *episódios narrativos*, que se desenham inicialmente marcado pelas incertezas e medos consequentes de uma formação acadêmica fragilizada e foi se constituindo num *espaço tridimensional* (CLANDININ; CONNELLY, 2011) em meio uma trama de relações entre tempos, espaços e interações num processo reflexivo-constutivo. Dessa forma, essa investigação concedeu-me maior consciência dos sentidos da docência, compreendendo a importância da busca pessoal por maior qualificação profissional, considerando o papel formador de cada espaço de debate, discussão e reflexão acerca da docência, currículo e desenvolvimento do bebês acerca do currículo, pelos quais passei, sendo catalisadores de mudanças e transformações na minha forma de ser e exercer a docência com bebês pelo viés do conhecimento, assim também por meio das relações estabelecidas entre professores, famílias e sobretudo os bebês, que atravessaram e marcaram a minha constituição docente de forma singular. Assim essa pesquisa, abre espaço para discussões sobre esse tipo de docência, compreendendo que nunca está pronta, nunca transborda, sempre há espaço para crescer e abandonar velhas práticas, mediante novas concepções que viabilizam maior qualidade à educação das crianças pequeninhas.

Palavras-chave: Pesquisa autobiográfica. Processo formativo. Docência com bebês.

ABSTRACT

This dissertation presents, through autobiographical research, the processes of subjectification by which I have been constituting my teaching, aiming to analyze my training path in order to understand my constitution as a baby teacher, bringing to reflection the (self) training process, including memory, teacher training, paths and entanglements with life stories, recognizing the incompleteness of teacher training, which makes room for constant construction and reconstruction. For such purpose, the research seeks to bring to the discussion about the paths taken by me in the constitution of my teaching with babies, characterized by specificities that set it apart from all others, marked by the strength of the intertwining of caring and educating and the power of relationships with and together with babies, as well as the search for harmony between times, spaces and relationship. In this regard, far from the intention of just narrating a life story, this investigative movement seeks to add knowledge with an epistemological posture about teaching babies, starting from the reflection and production of meanings of the pedagogical practice of a nursery teacher. For this investigative action, I opted for autobiographical research and narrative investigation (CLANDININ; CONNELLY, 2011, NÓVOA; FINGER, 2014, JOSSO, 2010, SOUZA; PASSEGI, 2008), as a theoretical-methodological path capable of supporting the study. In this attempt, as a methodology of analysis, I use the Narrative Analysis, in the perspective of Bolivar (2002) and other authors, in order to produce new understandings of the senses and meanings of my formative experiences. As research instruments, I use memory triggers through materials considered significant to elucidate the experiences lived along the way that mark my formative process in a relevant way, which is presented in this essay through narrative episodes, initially marked by the uncertainties and fears resulting from a weakened academic formation, until forming a three-dimensional space (CLANDININ; CONNELLY, 2011) amidst a web of relationships through times, spaces and interactions in a reflexive-constructive process. Thus, this research gave me greater awareness of the meanings of teaching, understanding the importance of the personal search for higher professional qualification, considering the formative role of each space for debate, discussion and reflection about the teaching, curriculum and development of babies about the curriculum, which I went through, being catalysts for changes and transformations in my way of being and teaching babies through the knowledge bias, as well as through the relationships established between teachers, families and especially the babies, who crossed and marked my teaching constitution in a unique way. Thus, this research opens space for discussions about this type of teaching, understanding that it is never ready, it never overflows, there is always room to grow and abandon old practices, through new conceptions that enable higher quality to the education of young children.

Keywords: Autobiographical research. Formative process. Teaching babies.

LISTA DE QUADROS, TABELAS E ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ilustração da pesquisadora sobre contação de histórias para os bebês.....	13
Figura 2 – Gráfico sobre evolução docente por nível de escolaridade/Censo-2017.....	16
Figura 3 – Ilustração da pesquisadora sobre musicalização com os bebês.....	27
Figura 4 – Tabela sobre a organização de recursos disparadores de memória.....	36
Figura 5 – Ilustração da pesquisadora sobre experiência artística com os bebês.....	50
Figura 6 – Foto da pesquisadora de registro em diário pessoal.....	53
Figura 8 – Foto da pesquisadora de registro no caderno do Grupo de Estudos/UFPA.....	106
Figura 9 – Ilustração da pesquisadora sobre relação de cuidado com o bebê.....	103
Figura 10 – Ilustração da pesquisadora sobre auxílio e apoio às conquistas motoras do bebê.....	124

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COEI	Coordenação de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2009
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente/1990
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	Instituto de Ciências da Educação/UFPA
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPE	Grupo de Estudos e Pesquisa em Criança, Infância e Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil/1996
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/1998
UEI	Unidade de Educação Infantil
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ACERTANDO PROPORÇÕES DE UM AUTORRETRATO: SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA	28
2.1 Processos de formação, uma compreensão necessária para a pesquisa	28
2.2 Das escolhas metodológicas na pesquisa: sobre a abordagem qualitativa	31
2.3 Da Narrativa autobiográfica à busca pela compreensão da própria história	32
2.4 Para contar dos recursos utilizados	35
2.5 Sobre o percurso da investigação	37
2.6 Quanto ao método de análise da investigação	45
2.7 Acerca da organização e composição do texto dissertativo	47
3 ESBOÇO, TRAÇADOS E DETALHES: NARRATIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE	51
3.1 Da insegurança a encantamentos: o início da docência com bebês	51
3.1.1 Professora ou babá? Em busca de uma identidade docente	55
3.1.2 Dos encontros e parcerias: compartilhando saberes e fazeres docentes.....	63
3.1.3 Caminhando junto com as famílias dos bebês	66
3.2. Espaços, tempos e relações no berçário	75
3.2.1 Quem é o bebê?	76
3.2.2 E então, a ação docente com os bebês? Por entre tramas e concepções curriculares	86
3.2.3 Sobre afetividade em turmas de berçário	96
3.2.4 A organização do espaço: mudanças de práticas e concepções	99
4 UMA MESCLA VIBRANTE DE TONS: REFLEXÕES E ANÁLISES ACERCA DE MOMENTOS MARCANTES DA MINHA DOCÊNCIA COM BEBÊS	107
4.1 Sombreando a arte: o que faço agora com o que isso me fez?	118
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	130

Figura 1 – Ilustração sobre contação de histórias para os bebês



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (12 dez. 2019)

“[...]que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica. Nem com balanças, nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.”

Manoel de Barros (2006)

1 INTRODUÇÃO

Para anunciar os motivos pelos quais escolhi discorrer sobre a trajetória da minha formação enquanto docente de bebês, em um processo de autoformação (PINEAU, 2014) e compreensão do saber da experiência (CLANDININ; CONNELLY, 2011), utilizo a metáfora da pintura de um autorretrato, onde o pintor com o objetivo de reproduzir seu rosto, a cada parte da pintura que vai artisticamente fazendo, observa os pequenos detalhes da sua face, percebendo as mudanças sutis ou marcantes do tempo, vai refletindo sobre os traços e as semelhanças com seus entes queridos, atenta-se às suas características: seus cabelos, seus olhos, suas marcas... podendo perceber o quanto mudaram com os anos, com os processos, com a idade... e nessa ação de observação minuciosa de si, na intenção de ser o mais fiel possível à sua imagem, vai pouco a pouco, com cuidado e atenção, escolhendo os tons, os pincéis, iniciando os primeiros traçados, inserindo cor, dando forma, até que dê por finalizado. Todavia, com a certeza de que se, em um outro momento, repetida fosse a pintura do autorretrato, os contornos, as marcas e a sua imagem seria outra, por se tratar da imagem de um ser em constantes mudanças, que vive e se transforma.

Assim, lanço-me ao desafio da experimentação de uma narrativa do vivido, do proposto e muitas vezes do sentido, imergindo no meu eu, no profundo das lembranças, de forma a remexer no passado, refletindo sobre o curso e os processos de constituição do ser professora de bebês, principalmente elencando as práticas educativas vivenciadas no berçário. Busco, como percurso metodológico a pesquisa qualitativa numa abordagem narrativa autobiográfica por se tratar da pesquisa que considera a prática da escrita de si, como uma nova epistemologia da formação, a qual se “[...] adequa melhor à ideia de que já não se trata de promover a aquisição de reconhecimento duradouros, definitivos, mas ajudar o adulto a desenvolver uma flexibilidade crítica frente a saberes em evolução permanente” (NÓVOA; FINGER, 2014, p.11). Processos esses, que contribuem para a fomentação de novas atitudes, num esforço de cada indivíduo em produzir novos saberes, os quais emergem da prática docente e voltam para ela de forma (re)significada.

Assim, com a pretensão de olhar para dentro de mim, ir buscar novos sentidos e significados à professora que iniciou sua prática em meio à tantos medos, inseguranças e incertezas e os caminhos trilhados ao longo da trajetória, os quais me possibilitaram ir aos poucos firmando os passos, buscando em minha subjetividade trazer à memória e narrar os

percursos tomados, corroborando com a ideia de que “cada participante constrói o seu percurso de formação e escreve a sua narrativa” (JOSSO, 2010, p. 64).

Nessa perspectiva, minha motivação em optar pela pesquisa autobiográfica, narrando sobre o meu percurso formativo, é o desejo de ampliar a consciência a respeito de minha trajetória e dos sentidos atribuídos a ela na especificidade da docência e do currículo para bebês, seja nas experiências proporcionadas, da organização/ ou constituição do espaço nos berçários e das relações que se estabelecem com os bebês e suas famílias. Além disso, buscando superar a ideia que perdurou por vários anos e ainda hoje há resquícios dela propagada em falas, comportamentos e nas escolhas quando da composição do quadro de docentes para atuar em turmas de berçários, de que para assumir essa docência basta ser um profissional que tenha paciência e “jeito” com os bebês, ou o que tenha menos habilidade na educação das crianças maiores.

As reflexões e indagações sobre o processo formativo da minha docência com bebês origina-se pelo fato de ser professora da educação infantil há doze anos, dentre os quais, dez foram com turmas de berçário, o que poderia me garantir grande segurança no trabalho junto aos bebês. Todavia, a caminhada mostra-me o quanto é relevante a contínua formação acadêmica de pesquisa e estudos para o profissional da primeiríssima infância¹, uma vez que o contato com novas literaturas, possibilita também a reflexão sobre a prática, percebendo que somente a experiência, não basta. Ao contrário, a falta de estudos compromete também a reflexão e a autoformação, uma vez que sem reflexão corre-se o risco de não se atentar ao erros, e se há erros na prática de um professor, e geralmente há, quando não (re)significados, esses vão sendo repetidos ano após ano, com cada nova criança que adentra na instituição.

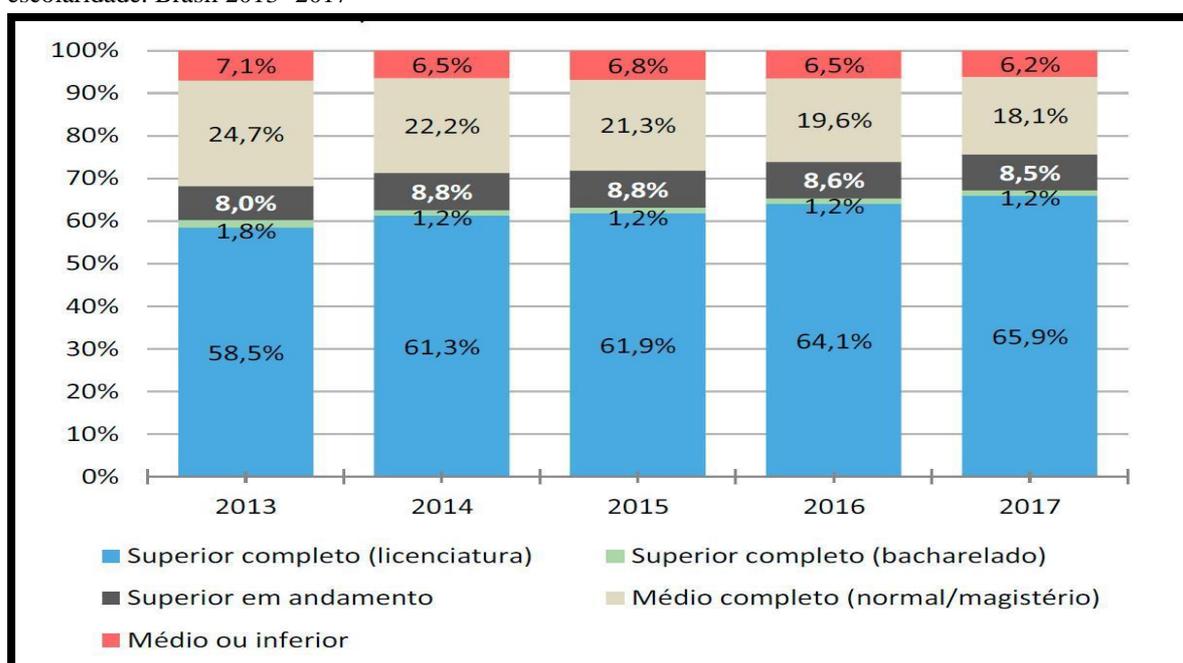
Nesse sentido, dada a importância da especificidade da faixa etária das crianças que fazem parte da educação infantil, considera-se de fundamental importância a capacitação dos docentes que com ela atuam, de modo a garantir uma educação de qualidade, que atenda às necessidades de desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Nessa linha de pensamento, no que diz respeito à formação docente dos profissionais que atuam na Educação Infantil, nos últimos cinco anos houve um pequeno aumento no nível de formação segundo dados do Censo Escolar/ INEP- 2017. No qual 67,2% possuem nível superior completo (65,9% têm nível superior completo com

¹ O termo primeiríssima infância compreende a faixa etária de 0 a 3 anos de idade, fase que diz respeito à Creche, como programa da educação infantil responsável por atender crianças neste período da vida, conforme situa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei N° 9.394/1996).

licenciatura), 8,5% estão com o curso superior em andamento e 18,1% têm curso normal/magistério. Sendo identificados ainda 5,7% com nível médio completo e 0,5% com fundamental completo. Ainda segundo o Censo 2017 as Regiões Norte e Nordeste apresentam o maior percentual de professores de educação infantil com ensino médio normal/magistério ou formação superior completa, conforme apresentado no gráfico a seguir.

Figura 2 – Gráfico sobre a Evolução da distribuição dos docentes que atuam na educação infantil por nível de escolaridade. Brasil 2013- 2017



Fonte: Censo Escolar (2017)

Essa pesquisa do CENSO, evidencia o baixo nível de capacitação dos docentes da primeira infância e, portanto, a necessidade de maior formação, partindo do pressuposto de que para atuar com crianças tão pequenas faz-se necessário mais qualificação, ação e reflexão do fazer pedagógico, corroborando com a ideia de que “professoras de crianças pequenas em instituição de educação infantil, devem definir sua prática profissional visando o exercício de uma profissão docente, que tem sua especificidade definida pela pedagogia da educação infantil” (CERISARA *apud* DUARTE, 2012, p. 1).

Assim, objetivando mais subsídios acerca desse percurso investigativo sobre a minha constituição de professora da primeiríssima infância, realizei uma busca por outros trabalhos dissertativos no campo da pesquisa acadêmico-científica a nível nacional, por meio do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ CAPES.

Para tanto, investiguei a produção de pesquisas que abordam as especificidades da ação docente com bebês, as quais são singulares. Dessa forma, os dados ajudaram-me a observar que nos últimos anos, de 2013 a 2018, há muitos trabalhos que se debruçam a investigar questões relacionadas aos bebês em instituições de educação infantil, o que se configura como um avanço no campo de investigação voltada para a primeira infância, haja vista que historicamente esse momento da vida até poucos anos atrás foi marcado pela invisibilidade no campo das políticas públicas nesse país, o que certamente refletia na formação de professores e nas produções acadêmicas. Conquanto, o aumento no número de pesquisas, revelam um movimento de ampliação nas pesquisas relacionadas à educação de bebês, bem como a mudança de concepção do lugar que as crianças pequenas ocupam no meio social no país.

A pesquisa realizada no banco de dados da CAPES, utilizando as palavras-chave “Educação de Bebês” evidenciou o quantitativo de 9685 pesquisas de mestrado, tratando sobre a educação de bebês, bem como de experiências sobre a docência no berçário, abordando as formas como os bebês se relacionam, significam e agem no espaço das creches. Dentre esses trabalhos destacarei oito, considerando a grande relevância destas para pensar a educação de bebês em espaços coletivos como as creches abordando temáticas que mais se aproximam das linhas que envolvem as reflexões narrativas deste estudo, contribuindo para as discussões as quais me proponho realizar com a pesquisa investigativa sobre a minha docência no berçário.

Importa ressaltar que dessas 9685 pesquisas no banco de dados da CAPES, foram encontradas apenas duas pesquisas sobre a educação de bebês com abordagem autobiográfica. Isso implica dizer, que nessa linha de pesquisa, as discussões sobre a constituição, identidade e subjetividade docente, assim como as especificidades dessa docência tão importante e sutil, que é a docência com bebês, vista pela perspectiva dos próprios professores que nela atuam, ainda é escassa, sendo de grande relevância o fomento e a ampliação de discussões dessa temática.

Assim, as pesquisas de Fochi (2013), Muniz (2017), Razuk (2018), Coelho (2015), Cardoso (2016) e Kazahaya (2014), que trazem no bojo de suas discussões, especificidades da educação de bebês em espaço coletivo, assim como as pesquisas de abordagem (auto)biográfica de Horn (2017) e Salgado (2018), que discutem sobre processos de formação da identidade docente e professor reflexivo, provocando o pensamento sobre a amplitude e particularidade desse tipo de docência, ainda pouco valorizada no campo das políticas públicas no país, com fragilidades nos cursos de formação de professores.

Nessa perspectiva, Fochi (2013) em sua pesquisa, debruçou-se a investigar as ações dos bebês com idade de 06 a 14 meses que emergiram de suas experiências com o mundo à sua volta no ambiente coletivo da creche, trazendo ao foco a figura do bebê competente e protagonista de suas relações estabelecidas com e no espaço, com os adultos e entre pares, ainda que muito pequenos. Ao se referir à competência dos bebês reflete que “o tempo e a forma ainda não convencionados do bebê parecem criar um jeito - que comumente chamamos de criativo- *sui generis*- para empreender suas ações (p. 101)”, além de refletir sobre como os bebês aprendem, ressaltando que a possibilidade de se perceber o outro e estabelecer relações, também tem a ver com as oportunidades que o adulto oferece de contato e relação com o espaço e o mundo, o que implica dizer que a ação docente com os bebês requer um professor que esteja atento à essas questões, bem como a compreender a linguagem e a forma de comunicação dos bebês que antecedem ao uso das palavras.

A investigação de Fochi (2013) contribui às minhas reflexões acerca dos estudos com bebês e se alinha à minha intenção de pesquisa, à medida que também corrobora com a concepção do bebê como sujeito de inúmeras capacidades, mesmo sendo tão pequenos. A ideia de fragilidade dá lugar a certeza de lidarmos com um ser capaz de muitas aprendizagens de diferentes formas a partir de suas iniciativas e ações. Fochi ressalta ainda, a importância do papel do professor que atua com bebês, da especificidade dessa docência, a qual precisa ir além do planejamento e proposição de atividades aplicadas cotidianamente de forma pontual, perpassando pelas suas intervenções junto aos bebês, planejamento e organização de espaços, tempos e materiais, apontamentos relevantes para o desenvolvimento das crianças pequenas em ambiente coletivos, tais como as creches.

Na perspectiva de conceber o bebê como um sujeito competente, a pesquisa de Muniz (2017), traz à reflexão a forma com que os bebês interrogam a prática das professoras no que compreende às práticas de cuidado, mais especificamente no que se relaciona aos momentos de higiene, sono e a ações de alimentação, pesquisa realizada em uma Instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis localizada no Sul da Ilha de Santa Catarina. Nesse contexto, o estudo objetiva perceber a forma de expressão dos bebês, por meio de diferentes linguagens, assim como as revelações dessas expressões quanto os fazeres docentes no que diz respeito às relações de cuidado e relações com os mesmos, ressaltando a necessidade de outras concepções e novos olhares para o bebê como sujeito, considerando seus tempos, seu corpo e suas potencialidades, de forma que, segundo a autora, possamos perceber como os mesmos indicam, a partir da sua condição pré-individual, um modo de existência que não é inerte, cristalizado, mas potente

nos modos singulares de experienciar-se no e com o mundo. A pesquisa indica, ainda, que é por meio dessas relações de cuidado que são inscritos os elos de aproximação dos bebês com o seu meio, assim como o seu conhecimento e experiências de mundo são ampliadas por essa ação. Desta forma, a autora aponta, que a ação de cuidado é significada por uma prática docente em que professores e bebês vivenciam uma relação de interdependência, sendo de fundamental relevância para que o cuidar tome forma de experiências e seja concebido como tal, levando em consideração e como foco principal na prática docente, o que os bebês interrogam.

Razuk (2018) destaca a necessidade da linguagem em todas as suas formas de manifestações, consideradas no contexto da creche, na educação de crianças pequenininhas, como capaz de contribuir para a constituição humana, discutindo, por conseguinte, que a potência relacional dos bebês ocorre por meio do choro, de gestos, sorrisos e de muitas outras formas não verbais e, por este motivo, traz ao bojo de sua pesquisa, a docência e a importância da formação tanto inicial como a continuada, envolvendo fatores imprescindíveis como a responsividade e o olhar sensível do professor na docência com os bebês e crianças pequenas.

Também no que tange à importância do trabalho docente com crianças pequenas, das suas relações e proposições quanto aos tempos e espaços, Coelho (2015), realizou uma investigação com os bebês de 1 a 2 anos em uma instituição pública. A autora concluiu que é por meio das interações que as crianças realizam com o meio e com os seus parceiros adultos, na figura do professor e demais crianças, marcadas por encontros de forma individual e coletiva, que eles se desenvolvem, por compartilhar emoções, descobertas, conflitos, entre outras ações, que vão se constituindo por meio da ampliação de suas experiências, culturas, entre outros. Desse modo, a ação pedagógica do professor necessita voltar-se para o planejamento e organização dos espaços e tempos, tendo em vista que este também assume uma dimensão educativa para o desenvolvimento dos bebês, ocupando uma centralidade no contexto das instituições de educação infantil (COELHO, 2015, p. 54).

Cardoso (2016) em sua dissertação de mestrado aborda a questão da relevância da brincadeira para o desenvolvimento infantil por meio das suas interações entre si, com os adultos, que nas instituições de educação infantil se pautam na figura do professor. Desta forma, leva à reflexão sobre como se constitui o brincar no ambiente coletivo da creche, uma vez que a partir das suas interações por meio da brincadeira, são estabelecidas possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento para os bebês. Neste sentido, Cardoso (2016) enfatiza a importância da participação do professor no processo relacional da

brincadeira no berçário, por meio das trocas de experiências e dos saberes compartilhados com os bebês, os quais dão novos significados às ações, ampliando o conhecimento do mundo à sua volta e de si mesmo. A autora destaca ainda, que a participação do professor no brincar com o bebê deve se constituir como prática pedagógica, considerando um dado relevante sobre os bebês e o brincar, o fato de o desenvolvimento humano se constituir como uma construção coletiva por meio do estabelecimento das relações com o meio social e nas trocas com o outro, onde “o primeiro movimento que impulsiona o bebê para o brincar, não se restringe à busca pelo prazer, pela liberdade e pelo lúdico, mas sim pela vontade de descobrir sobre si, os outros e os objetos à sua volta (CARDOSO, 2016, p. 59).

Kazahaya (2014), investiga a respeito dos bebês no ambiente da creche, a interação e relação entre pares, bem como sobre organização do espaço da instituição, trazendo à reflexão sobre a relevância e a linha entre espaço e tempo na educação infantil, ressaltando e dando visibilidade às experiências dos bebês no cotidiano do ambiente de educação coletiva. Na mesma linha de raciocínio Coelho (2015) analisou as possibilidades de interações propiciadas pela organização espacial e dos tempos para as crianças no cotidiano da creche, verificando as formas como estes elementos integram a ação pedagógica, assim como observando as experimentações destes bebês no espaço e em como se dá o processo de interação dos bebês entre si, entre eles e os objetos e materiais, entre eles e os adultos do ambiente. Segue evidenciado que a importância da organização do espaço e dos tempos na educação infantil, são imprescindíveis para o desenvolvimento das crianças pequenas, dentre elas os bebês, posto que sua investigação revelou o quanto o ambiente pode contribuir para que as relações dos sujeitos entre si e com objetos aconteçam, produzindo cultura e ampliando as suas experiências, sendo a organização desses tempos e espaços das instituições de educação infantil inerentes ao papel do professor que nela atua.

A pesquisa de Salgado (2018) contribui para este estudo por constituir-se numa pesquisa qualitativa inspirada em abordagem biográfica, a qual foi realizada com professoras de berçário das escolas municipais integradas (EMIs) de São Caetano do Sul/SP, objetivando compreender a constituição da identidade profissional pelas professoras da rede municipal de São Caetano do Sul. A referida pesquisa aponta reflexões pertinentes com relação ao trabalho realizado junto aos bebês e a estreita relação da formação das professoras com a qualidade da educação proposta para crianças pequenas. Revela ainda, que a docência com bebês é marcada por uma rede de complexidades, a qual necessita de uma formação sólida e qualificação constante, para que não ocorram

retrocessos no processo de promoção de um modelo assistencialista ao invés de uma educação infantil de forma integral.

Horn D. (2017) faz uma abordagem muito profícua à minha pesquisa, ao lidar com a temática do professor reflexivo e a constituição de sua docência, objetivando a investigação de como a prática reflexiva de uma professora constitui a sua docência com a primeiríssima infância, sendo realizada por meio da pesquisa (auto)biográfica tomando por base a reflexão de uma professora de berçário, atuante na rede privada no Rio Grande do Sul, sobre a sua própria prática. Corroborando com a ideia de que refletir sobre a nossa ação docente, entramos num processo de formação, constitutivo da própria prática.

Nesse sentido, levando em consideração esses levantamentos de estudos e pesquisas, além de pensar na dinamicidade da docência e no meu percurso constitutivo junto aos bebês, ocupo-me a traçar objetivos para a realização desta pesquisa considerando que no campo da “educação a pesquisa biográfica amplia e produz conhecimentos sobre a pessoa em formação, as suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer, e de biografar resistências e pertencimentos” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 5), tendo como objetivo geral: Analisar o meu percurso formativo de modo a compreender a minha constituição de professora de bebês. Como objetivos específicos: Refletir sobre as mudanças de concepções que influenciaram a (re)significação de conceitos e do meu fazer pedagógico no berçário; Compreender de que forma as minhas experiências de formação acadêmica e em contexto de trabalho se relacionaram com as minhas experiências profissionais na composição da professora de bebês que sou.

Como questões norteadoras busco analisar quais as especificidades que constituem a minha prática docente com os bebês? Quais os sentidos e significados das minhas experiências de aprendizagens na docência com berçário? Quais experiências vivenciadas no contexto da docência que mais favoreceram o meu conhecimento sobre a educação de bebês?

Para tanto, tomo como problema da pesquisa: O processo formativo por mim vivenciado ao longo dos anos, mais as relações com os bebês e seus responsáveis, foram catalisadores de mudanças e transformações na minha forma de ser e exercer a docência com bebês?

Assim, a pesquisa autobiográfica sobre a minha constituição de professora de bebês, tem relevância pessoal por me possibilitar historicizar a trajetória da minha docência e conhecer mais a respeito de como fui compondo os sentidos do exercício de ser professora de sujeitos tão pequenos, verificando em que medida os fatores marcantes nesse percurso

foram de fato formadores, ajudando-me a compreender como me tornei a professora que sou hoje, ainda que com a certeza de que o percurso continua, pois sempre há espaço para crescer e conhecimentos a adquirir. Ademais, confere relevância pessoal, por me permitir e me guiar à um processo reflexivo e (trans)formador da minha docência.

Tais reflexões por meio das narrativas, abrangem um contexto e um processo de iniciação na docência, de enfrentamento de desafios do trabalho com crianças tão pequenas, como os bebês, do trabalho no ensino público; assim como a relação com a comunidade escolar e questões que tendem a ser silenciadas, como o cometimento de erros, os sentimentos de medo, insegurança e fracasso. Assim como também trata das superações, da busca por conhecimentos, do pensamento reflexivo e ações profícuas para a educação de bebês.

Sobre o potencial social da pesquisa autobiográfica com método narrativo, Santos e Garms (2014) afirmam:

[...] apesar do distanciamento em que estão colocadas as narrativas para quem as lê, ocorrerá uma possível aproximação, uma identificação com os acontecimentos narrados pelo outro. Além do mais, narrativas de professores experientes são fontes de inspiração e conhecimento para os professores mais novos, que serão refletidas em sua vida e em sua profissão (SANTOS; GARMS, 2014, p. 4101).

Considero, portanto, que esta é uma pesquisa relevante social e cientificamente, pois segundo Ferrarotti (2014), toda narrativa individual é também um recorte social, e nesta certeza me valho da ideia de que as dificuldades, os medos, as incertezas causadas pela da minha formação inicial em pedagogia, a qual muito embora seja o grau inicial da formação, também ocorreu de forma fragilizada em alguns aspectos, como com relação à educação de bebês. Desta forma, esses sentimentos de inseguranças podem até ter sido sentida e vivenciada por mim de forma subjetiva, mas certamente não fui a única, muitos alunos até os dias de hoje, saem dos cursos de graduação sem saber como exercer a docência com bebês, ao passo que essa se diferencia de todas as outras. Além do fato que os avanços nas pesquisas e discussões acerca da referida docência, é recente no país, o que me leva a crer que esse estudo tem como possibilidade abrir espaço para o debate sobre a educação de bebês, formação de professores e currículo dessa docência da primeira etapa da educação básica.

Tais objetivos, delimitações e problematizações contribuem para a reflexão acerca da minha formação, à luz do que defende Josso (2010, p. 35), ao enfatizar que “formar-se é integrar numa prática de saber fazer e os conhecimentos”. Em congruência com o método biográfico, o qual “constitui numa abordagem que possibilita ir mais longe na investigação

e na compreensão de processos de formação e dos sub processos que o compõem” (JOSSO, 2010, p. 21). O que reforça sobre a relevância do processo reflexivo para compreender as tramas da formação e (auto)formação, bem como a relação dialética entre teoria e prática.

Nesse sentido, com aporte teórico capaz de subsidiar as minhas indagações e orientar os meus passos nessa empreitada *da escrita de mim*, como orientação e fundamentação teórico-metodológica tomo como referência as contribuições de autores que discutem a pesquisa narrativa, autobiográfica e formação de professores, tais como: Connelly e Clandinin (2011); Nóvoa e Finger (2014); Josso (1988, 2004, 2010); Ferrarotti (1998) e Passegi (2008).

A escrita autobiográfica constitui-se “de um exercício poderoso de metarreflexão e, portanto, de tomada de consciência de quem somos nós em diferentes dimensões da nossa existência” (JOSSO, 2004, p. 173). Diz ainda a autora, que no movimento dessa escrita, tornando-a um lugar de reflexão crítica sobre o próprio conhecimento, um novo espaço para a compreensão de si é aberto, como as passividades, as resistências, assim como as adesões às mudanças.

Dessa forma, o método de autobiografar-se, tem como característica e pretensão, “atribuir à subjetividade um valor de conhecimento” (FERRAROTTI, 1988, p. 36), no qual segundo Larrosa (1994), é um movimento em que ocupamos ao mesmo tempo, o lugar de autores, narradores e personagens principais.

Nessa linha de pensamento, a presente pesquisa segue, de acordo com Passegi (2008a), três níveis do trabalho sobre a vida e o eu, quais sejam: “o da evocação sobre a formação, o da reflexão que produz conhecimento e o da interpretação que permite tirar as lições de vida e gerar aprendizagens” (PASSEGGI, 2008a, p. 55). Sobre esse caminhar, a autora ressalta ainda, a síntese dessas três grandes etapas, frente às quais o pesquisador se põe a questionar sobre: *que fatos marcaram a minha vida?* - que diz respeito à busca sobre os fatos marcantes da vida, contribuidores para a compreensão sobre a formação. Na etapa seguinte, o questionamento sobre: *o que esses fatos fizeram comigo?* - contribuirá para a reflexão e construção da história, momento este que representa questionamento de valores, construção e reconstrução de conhecimentos. Posteriormente, a questionar sobre: *o que faço agora com o que isso me fez?* - o pesquisador entra na fase da interpretação das aprendizagens e formação, numa perspectiva de transformação.

Assim, os caminhos teóricos-metodológicos trilhados neste estudo, são subsidiados pela pesquisa narrativa autobiográfica, a qual é um tipo de pesquisa biográfica, capaz de contribuir para o “processo de formação; ele dá sentido, ajuda-nos a descobrir a origem

daquilo que somos hoje” (JOSSO, 2010, p. 159). Dessa forma, a pesquisa tem uma abordagem qualitativa, haja vista, que a mesma “responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO *et al.*, 2016, p. 20).

Ao que diz respeito à forma de organização das informações, com o objetivo de investigar a minha constituição formativa enquanto docente de bebês, será realizado o registro das narrativas de formação, as quais tomadas na sua globalidade:

Articula períodos da existência que reúne vários ‘fatos’ considerados formadores. A articulação entre estes períodos efectua-se em torno de ‘momentos-charneira’, designados como tal porque o sujeito escolheu- sentiu-se obrigado a uma reorientação na sua maneira de se comportar e/ou na sua maneira de pensar o ambiente, e/ou de pensar o ambiente e/ou de pensar em si através de novas atividades (JOSSO, 1988, p. 43- 44).

Para tanto, utilizo instrumentos de pesquisa, como disparadores de memória, os quais constituíram informações consideradas relevantes encontradas em diários e registros escritos, tais como: planos de aula, projetos pedagógicos, escritos pessoais, e fotografias, auxiliando-me no processo do “caminhar para si e tornar-se um formador” (JOSSO, 2010, p. 24). Para Josso (2010), o processo narrativo autobiográfico se configura em uma caminhada ao encontro de si, que provoca reflexões e autoconhecimento e, assim posto, leva à formação de si, uma espécie de autoformação, onde o narrador ocupa uma posição de formador.

Essa trajetória de constituição na docência com bebês é apresentada por meio *episódios narrativos* (SHULMAN, 1986), por ser uma das formas de comunicar os saberes dos professores sobre a sua prática, alinhando-se às *recordações-referência* (JOSSO, 2004), as quais consistem nas *experiências formadoras* (JOSSO, 2004), que expressam comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos, identidades e subjetividades.

Os *episódios narrativos* como meio de investigação para estudar a própria experiência, numa ação genuína do campo da pesquisa narrativa, foram realizados com base nos meus doze anos de docência com berçários, contribuindo assim para investigar e compreender os elementos que dão sentido e permeiam as narrativas autobiográficas com respeito à minha constituição docente.

Busco dessa forma, pensar narrativamente a constituição da minha docência, compreendendo-a como processo viabilizado por meio de experiências, as quais ocorreram e ainda ocorrem, em um *espaço tridimensional* (CLANDININ; CONNELLY, 2011), o qual avoca as *dimensões institucional, relacional e temporal*, o que dizem respeito à interação

entre presente, passado e futuro, à relação à nível pessoal e social, assim como ao lugar/lugares ou cenários em que ocorrem as experiências.

Nesse contexto, com o intuito de compreender narrativamente a experiência, engendrarei a reflexão nos termos da teoria do *espaço tridimensional* de Clandinin e Connelly (2011), aciono e analiso as experiências formadoras que me constituíram ao longo de doze anos. Na *dimensão institucional*, caracterizada por meio de cenários e lugares diversos pelos quais passei neste processo formativo, que se entrelaça com a *dimensão relacional*, por meio das interações entre pares professores, formadores, famílias e bebês, numa extensão à *dimensão temporal*, de entrelaço interacional entre fatos do presente, passado e futuro.

Para essa finalidade, para analisar os *episódios narrativos*, utilizo a Análise Narrativa na perspectiva de Bolivar (2002) e outros autores, a qual “insere-se nos campos de investigação educacional com grande força, por possibilitar a compreensão das práticas, motivações e escolhas que são amplamente colocadas na experiência humana” (RABELO, 2011, p. 184).

Assim, o presente estudo está estruturado em quatro seções. Na primeira seção apresento uma introdução da pesquisa realizada, explicitando o objeto de investigação, a problematização, os objetivos e as questões norteadoras da pesquisa, a proposta metodológica e de análise, bem como das ações iniciais, tais como levantamento de pesquisas realizadas nos últimos cinco anos voltadas para a educação de bebês e pesquisa narrativa.

Na segunda seção, evidencio a escolha metodológica do estudo dissertativo, apresentada com base no aporte teórico que a fundamenta, resalto os caminhos trilhados no processo de elaboração dos percursos e instrumentos de investigação durante a pesquisa autobiográfica. Nesse movimento, destaco também as dificuldades encontradas no caminho, as rotas desviadas, os começos e recomeços realizados ao longo da investigação.

Na terceira seção, apresento os *episódios narrativos* por meio das *recordações referencial*, onde abordo a minha trajetória na docência com bebês, memorando os momentos marcantes em minha constituição, propulsores de (trans)formações pessoal, acadêmica e profissional.

Conquanto, relaciono teoricamente fatos sobre a especificidade da docência com bebês, refletindo as relações entre professor e bebê, fatos fortalecidos pelas ações imbricadas do cuidar e educar, assim como as interfaces da organização do espaço, partindo das contribuições de autores que se debruçam a pesquisar a docência com bebês,

evidenciando o potencial interativo do bebê, o qual interroga, significa, produz e reproduz cultura, como possibilidade de mediação das aprendizagens pelo professor.

Para auxiliar na reflexão e fundamentação teórica sobre o currículo e docência para bebês, me ancoro nas contribuições de Barbosa (2010), Oliveira (2011), Pimenta (2000), Horn (2017), Campos-de-Carvalho; Meneguini (2011), os quais abordam temáticas na área afim.

Na quarta seção, envolvo-me num processo de questionamentos e reflexões sobre o que os fatos e os episódios narrados fizeram comigo, além de tecer sobre o que faço agora com o que isso me fez (PASSEGGI, 2008a). Assim, analiso narrativamente os sentidos atribuídos quanto à minha constituição de professora de bebês ao longo da minha trajetória, bem como ao longo do processo narrativo e reflexivo da escrita de mim nessa pesquisa, tratando-se de um momento em que seguimos “questionando valores, desconstruindo e construindo conhecimentos” (PASSEGGI, 2008a, p. 55).

Cabe pontuar ainda, com relação às questões analisadas e refletidas, que não há a intenção de estabelecer uma visão única, tida como verdade incontestável ou tomar como uma narrativa simplista, baseada no senso comum. Todavia, considero tratar-se de uma pesquisa com um caráter epistemológico, capaz de ampliar a discussão acerca da relevância e singularidade da docência com bebês em ambientes de educação coletiva, levantando questões de forma a contribuir para a abertura de espaço para novas produções de conhecimentos acerca da temática em questão.

Figura 3 – Ilustração sobre interação com os bebês por meio de musicalização



Fonte: elaboração da pesquisadora (10 dez. 2019)

“O caminho é de âmbito maior que a aparência visível do que está fora, excede de todos nós o exterior não para como as coisas, nem tem hora. Ciência? Consciência? Pó que a estrada deixa e é a própria estrada, sem a estrada ser.”

Fernando Pessoa (2000)

2 ACERTANDO PROPORÇÕES DE UM AUTORRETRATO: SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

A etapa inicial de um autorretrato é a escolha de materiais e a elaboração das proporções. Esta é a base para a realização de todo o desenho, é o que vai possibilitar o posicionamento correto dos olhos, da boca, nariz, sobrancelha e queixo.

Com base nessa analogia, aqui anuncio as proporções do caminho que trilharei na investigação da minha constituição docente. Logo, recordar o meu percurso formativo me leva a refletir sobre a importância de traçar caminhos que nem sempre serão lineares para assim conseguir chegar próximo ou aonde almejo, ao lugar do contentamento, o mais longe que puder na compreensão de significados da minha docência.

Alicerçando-me nesta intenção, nesta seção busco fundamentar acerca do percurso teórico-metodológico escolhido, o qual, ao nosso ver, se apresenta de forma coerente para esta pesquisa, que visa investigar as práticas do meu percurso formativo, enquanto professora de bebês, discutindo processos através dos quais venho constituindo essa especificidade de docência, o que me fez optar pela pesquisa narrativa, constituindo-se uma pesquisa qualitativa de abordagem autobiográfica. Apresento também os tipos de procedimentos e análises que me auxiliaram no desenvolvimento dessa pesquisa.

No caminho de buscas e construções, embaso-me teoricamente em Josso (2010), Dominicé (2014), Pineau (2014), Chené (2014), Souza (2014), Sousa (2016), Pimenta (2000), André (2012), Bogdan e Biklen (1994), Delory-Momberger (2012), Macedo (2016), Orlandi (2014), Passeggi (2010).

2.1 Processos de formação, uma compreensão necessária para a pesquisa

Ao me posicionar sobre formação, trago à minha companhia para ampliar a compreensão e fortalecer minha reflexão dialógica, alguns teóricos que se debruçam a estudar os processos de formação, iniciando pelo conceito ressaltado por Dominicé (2014), o qual faz uma comparação para exemplificar esse processo, ao enfatizar que a formação se assemelha a uma construção que é realizada e processada de forma sutil, de inserção em redes relacionais de complexidades, a qual possui uma dinâmica que não se restringe e não pode ser diminuída às categorias comuns das ciências humanas, seja de ordem social ou identificação parental. Segundo o autor:

A formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história. Na família de origem, na escola, no seio dos grupos profissionais, as relações marcantes que ficam na memória, são dominadas por uma bipolaridade de rejeição e de adesão. A formação passa pelas contrariedades que foi preciso, ultrapassar, pelas aberturas oferecidas (DOMINICÉ, 2014, p. 89).

Nesse contexto, ocorre também o processo de *autoformação*, perspectiva que lida este estudo, como um modo singular de formação de si mesmo, no qual segundo Pineau (2014, p. 91), trata-se “de um meio ou de um modo particular de aprendizagem [...] definindo-a formalmente como a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação”. Agindo como uma forma do sujeito se orientar e de certa forma, gerenciar seu processo educativo.

O estudo dos processos de formação segundo Josso (2010) alinha-se à ideia de conhecimento e aprendizagem, mediante narrativas de experiências que aconteceram na vida do sujeito, efetivando-se por meio dos processos constitutivos da sua história de formação, frente os quais o mesmo adquiriu conhecimentos e aprendizagens, que possibilitaram realizar escolhas, a definição de seus interesses e aspirações, bem como nas suas valorizações.

De acordo com Josso (2010) a narrativa de experiência é um processo de formação, portanto, a história narrada atua como mediadora do conhecimento que o sujeito possui de si mesmo, favorecendo a tomada de consciência sobre as suas representações pessoais e expressões de registros. Essa ideia assenta-se à de Chené (2014), ao ressaltar que “é passando pela narrativa que a pessoa em formação pode reaproximar-se da sua experiência de formação” (JOSSO, 2014, p. 123), uma vez que a prática e ação de comunicação contribuem ao processo formativo, numa dinâmica de reflexão acerca das experiências.

Nesse sentido, Josso (2010) aponta que,

O processo de formação que caracteriza o percurso de vida de cada um, permite dar luz, progressivamente, ao ser-sujeito de formação; vê-lo tomar forma psicossomática, psicológica, sociológica, emocional, cultural, política e espiritualmente de um sábio. Esse singular entrelaçamento lhe dá um sentido único (fala-se de peça “única”, nas artes visuais). A consciência de ser (ativa ou passivamente) sujeito de sua história, com todos os ajustes necessários a fazer, permite dimensionar o desafio de qualquer formação: a atualização de sujeito de não querer e poder ser em devir e a sua própria objetivação nas formas sócio culturais visadas: as que já existem e a que se podem imaginar (JOSSO, 2010, p. 72).

Nessa linha de pensamento sobre formação apresentada por Josso (2010), a experiência é o principal fator considerado formador. Contudo, a experiência para ser

considerada formadora precisa ser concebida pelos vieses da aprendizagem, que simboliza atitudes, mais especificamente a mudança delas, as quais são caracterizadas por uma subjetividade e identidades moldados pelos sentimentos, pensamentos e comportamentos.

Explica ainda a autora, que “o conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação, que se objetiva numa representação e numa competência (JOSSO, 2010, p. 48)”. Ou seja, é o nível atingido de conhecimento e aprendizagem que pretensiosamente alcança um nível de competência, que confere ao sujeito a capacidade de análise, de mudanças de práticas e atitudes de forma consciente.

Chené (2014) ressalta que a partir do ponto de vista das práticas, ainda que não se trate de um contexto institucional, o processo formador ocorre de forma que favoreça a expressão do sentido que a pessoa em formação dá às suas aprendizagens, não só para que esse sentido seja mais claro à sua consciência, como também para que ele ou ela adquira um poder sobre ele.

Esse processo de *autoformação* implica subjetividade e identidade, uma vez que indica a busca de um processo formativo diferenciado, um meio de formar a si próprio, numa construção do seu saber-fazer, simbolizando atitudes, comportamentos e pensamentos por meio da experiência, no ângulo da aprendizagem.

A subjetividade, portanto, é caracterizada por aquilo que é relativo ou próprio de cada um. Assim, se baseia na interpretação pessoal dos fatos, nas impressões, as quais pertencem à seu nível de consciência, resultados das experiências e do contexto que lhe cerca. Em vista disso, “a subjetividade se descobre assim como a mesma e outra diversidade de conteúdos ligados a heranças culturais, diversidade das qualidades pessoais ‘desde sempre lá instaladas’ ou desenvolvidas ao longo da vida” (JOSSO, 2010, p. 255).

Nesse contexto, a subjetividade também se relaciona com identidade, todavia, dizem respeito à questões diferentes. De modo geral, entende-se por identidade, como as características e a forma de ser de cada um, àquilo que lhe distingue das demais pessoas. No entanto, no presente estudo, o enfoque está sobre o meu percurso formativo, “eu me constituindo professora de bebês”, importando focar na identidade profissional, a qual se constitui por meio da formação, das experiências e do contexto social, político e profissional em que o sujeito está inserido e das significações que este faz das suas realidades. Em meu caso, em especial, nas práticas sociais construídas com os bebês e seus familiares.

Conforme frisa Pimenta (2000):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade (PIMENTA, 2000, p. 19).

Assim, o viés biográfico da pesquisa possibilita refletir sobre os processos que vão se constituindo em nós e vão nos diferenciando, enquanto sujeito, enquanto profissional, em cada escolha e em cada ação que nos torna singular, no qual “narrar nossas histórias é, portanto, um modo de dar a nós mesmos uma identidade. E as experiências que narramos neste trabalho nos dão, também elas, uma identidade que se revela em nossos dizeres e nas demais escolhas que fazemos” (NOGUEIRA *et al.*, 2008, p. 172-173).

Nóvoa (2013) ressalta que identidade não é um produto, nem tão pouco uma propriedade, mas sim um processo, o qual nomeia de processo identitário. Tal processo leva tempo, um tempo que se faz necessário para as ações de acomodação, de mudanças, de novas práticas, novas aprendizagens; assim como tempo para assimilá-las e para o refazer de identidades.

E por assim dizer, o autor acrescenta:

A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 2013, p. 16).

Dessa forma, para a investigação do processo de constituição profissional da minha docência com bebês, que inclui subjetividade, processo identitário, acomodação e assimilação de inovações, no tópico seguinte trago esclarecimentos a respeito da escolha e do tipo de pesquisa que elegi neste estudo.

2.2 Das escolhas metodológicas na pesquisa: sobre a abordagem qualitativa

Este estudo, trata-se de uma autobiografia, a qual lida com as tramas e as tensões desenhadas a partir das minhas experiências pessoais e profissionais.

Possui abordagem qualitativa, em que segundo Minayo *et al.* (2016, p. 20), esse tipo de abordagem “responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, fatores estes que envolvem o tipo de investigação presente, uma vez

que o objeto de estudo é o meu processo de formação da docência, objetivando analisar o meu percurso formativo, compreendendo a minha constituição de professora de bebês.

A escolha da abordagem qualitativa apoia-se, por conseguinte, nas concepções de André (2012), por se constituir em uma abordagem definida como um “estudo do fenômeno em seu acontecer natural, [...] defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e expressões verídicas” (p. 17). Indo ao encontro da ideia de que “na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47), evidenciando que os atributos desta abordagem contribuirão para a investigação a respeito do processo de constituição da minha docência.

Numa perspectiva de investigação, análise e reflexão do percurso formativo por mim experienciado, a abordagem qualitativa mostra-se indispensável à medida que “a abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir numa pista que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49), onde no caso, o meu objeto de estudo trata-se da minha própria história de percurso formativo da docência com crianças pequenas, buscando nela indícios, sentidos e fatores que possam ter e estar sendo possibilitadores e potenciadores de competências, qualidades e habilidades quanto às práticas curriculares junto aos bebês. Isto posto, lanço mão da pesquisa autobiográfica, conforme, detalharei a seguir.

2.3 Da Narrativa autobiográfica à busca pela compreensão da própria história

Na perspectiva de narrar o vivido e compreender os significados emanados da minha experiência profissional, foi indispensável a minha opção pela pesquisa autobiográfica com o método narrativo, como um mergulho desafiador dessa compreensão do percurso formativo, concordando com Souza (2016), ao afirmar que “compreender exige de quem pesquisa o equilíbrio necessário para uma tarefa infinita que é a busca constante da compreensão” (SOUZA, 2016, p.184).

Por definição, a abordagem autobiográfica diz respeito, como base nos apontamentos de Josso (2010), ao movimento e ação em que o pesquisador é autor da narrativa escrita da própria vida, numa situação em que ocupa dois lugares concomitantes, o de pesquisador e o de pesquisado, constituindo-se em um movimento intencional de pesquisa-formação. Deste modo a narrativa autobiográfica insere-se na:

[...] tentativa de dar acesso a um percurso interior que evolui correlativamente (mesmo quando há defasamentos temporais) para um percurso exterior caracterizado por acontecimentos, atividades, deslocamentos, relações contínuas e encontros, pertenças etc. É precisamente na exposição por meio da linguagem das componentes objetivas deste itinerário exterior que se exprime, implícita ou explicitamente, o olhar lançado sobre ele e as dimensões sensíveis que dão cor a essas vivências ou experiências (JOSSO, 2004, p. 186).

Nesse sentido, a pesquisa narrativa autobiográfica, trata-se de um tipo de pesquisa biográfica, contribuindo para o que propõe o presente estudo, ao passo que o trabalho biográfico “faz parte do processo de formação; ele dá sentido, ajuda-nos a descobrir a origem daquilo que somos hoje” (JOSSO, 2010, p. 159).

Deste modo, aproxima-se do sentido dado por Delory-Momberger (2012) *apud* Souza (2016, p. 188), o qual ressalta que o objeto da pesquisa biográfica é exatamente investigar o desenvolvimento e dinamismo de *gênese de vir-a-ser* dos sujeitos, de forma individual, num cenário social, evidenciando a maneira como os mesmos vão delineando e construindo a sua experiência, bem como a maneira como vão significando fatos, ocorrências e episódios da sua vida, ou seja, uma trajetória, que contribui para a compreensão dos processos de formação, dos percursos e dos sentidos que o sujeito confere à sua experiência.

Ferrarotti (1988) afirma que o método biográfico possui a pretensão de atribuir um valor de conhecimento à subjetividade, considerando que a história de vida de um sujeito, pode revelar e conferir conhecimentos acerca de si, assim como do seu meio social, uma vez que “todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia” (FERRAROTTI, 1998, p. 26).

Isso implica dizer, que a nossa história de vida, se entrelaça com o meio social do qual fazemos parte, de forma que as nossas ações, comportamentos, entre outras questões comunicam sobre o individual e o social. Acrescenta ainda o autor que “uma biografia é subjetiva em vários níveis. Lê a realidade social do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado” (FERRAROTTI, 1988, p. 21). Essa questão é um dos fatores que torna a pesquisa autobiográfica mais do que um simples conto de uma história de vida ou relato de experiências, é muito mais que isso, uma vez que segundo Ferrarotti (1988), a biografia trata-se de uma micro-relação social.

Coadunando com essa perspectiva, Nóvoa (2013) compreende que a constituição do professor, sua vida, sua prática, é também parte do ambiente social, cultural e histórico. Assim destaca:

As experiências de vida e o ambiente sócio-cultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido, do *eu*. De acordo com o ‘quanto’ investimos no nosso ‘eu’, no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim como concebemos a nossa prática (NÓVOA, 2013, p. 71-72).

Destarte, os estudos das singularidades da docência, por meio da pesquisa autobiográfica, possibilitam conhecimentos que abrangem para além sujeito individual e o seu meio, mas possibilita a compreensão “do social a partir da singularidade irreduzível de uma práxis individual e, com isso, a dialética entre as práticas e a subjetividade de um indivíduo ou de seu grupo social” (CÂMARA; PASSEGGI, 2013, p. 34).

Assim, segundo as contribuições de Josso (2010), as narrativas de formação, frente às quais o sujeito explicita a sua experiência envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, afetivos, entre outros particulares de si, possibilitam um trabalho de reflexão, mediante condições de acompanhar e perceber as mutações sociais e culturais singulares do sujeito relacionando com os contextos os quais se insere, seja de ordem profissional e/ou social.

Essa possibilidade é construída pelas características da pesquisa biográfica por permitir:

[...]trabalhar com um material narrativo constituído por recordações consideradas pelos narradores, como experiências significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários sócio culturais e das representações que se constituíram de si e do seu ambiente humano e natural (JOSSO, 2010, p. 47).

Dessa forma, a pesquisa autobiográfica, por meio do método narrativo, leva à reflexão e à compreensão dos processos subjetivos que constitui docência de um professor, ao passo que “ao narrar, visitamos o passado, na tentativa de buscar o presente em que as histórias se manifestam, trazendo à tona fios, feixes, fragmentos que ficavam ‘esquecidos’ no tempo” (NOGUEIRA *et al.*, 2008, p. 170).

Corroborando com essa ideia, Souza (2008) aponta que as experiências formadoras e a aprendizagem experiencial se revelam como dimensões do método biográfico exatamente pela fecundidade que apresentam em direcionar o sujeito no tempo presente, à apreensão de aprendizagens que o mesmo teve ao longo da vida, e desta forma, potencializá-las ao longo do seu processo e percurso formativo.

Constitui-se, portanto, a escrita autobiográfica, em um fato significativo na formação profissional docente, pois favorece a percepção de si, de erros e acertos e, conseqüentemente, de escolhas em continuar exercendo suas ações da mesma forma,

redimensioná-las, ou mudá-las por completo, uma vez que, “quando a escrita se torna esse lugar de reflexão crítica sobre o próprio conhecimento, abre-se um novo espaço para a compreensão de si, o exame das resistências e/ou as possibilidades de adesão às mudanças” (PASSEGGI; BARBOSA, 2008, p. 156).

Dessa forma, a escrita narrativa, é uma complexa construção, ao “inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo que não é linear, mas num tempo de consciência de si, das representações que o sujeito constrói sobre si” (SOUZA, 2008, p. 95).

Com essa intencionalidade é que procuro, por meio da pesquisa autobiográfica, viabilizada pela escrita narrativa, um processo de caminhar para mim, imergir no trabalho reflexivo, em busca da compreensão do que foi formador na minha própria história, analisando os sentidos subjetivos que dela emanados, assim como das suas contribuições para o meu fazer docente frente às reais necessidades dos sujeitos de uma turma de berçário.

No tópico a seguir, será abordado a respeito dos recursos utilizados para auxiliar a investigação, sendo profícuos para a função de gatilhos de memória, tão relevantes para a construção das narrativas, composição do texto de campo e posteriormente do texto de pesquisa.

2.4 Para contar dos recursos utilizados

Nesta movimentação de traços, riscos e contornos, para a realização da pesquisa autobiográfica pelo método narrativo, utilizei elementos disparadores de memória, os quais também serviram como instrumentos para construção de dados para análises, tais como diários pessoais, projetos pedagógicos ao longo de 11 anos (2006 a 2017), planos de aula, relatórios e cadernos de registros de avaliação, elaborados por mim conjuntamente com outras professoras que faziam parceria comigo na docência desenvolvida no berçário de uma Unidade de Educação Infantil, na qual trabalho desde o ano de 2006, conforme apresentado na tabela na página seguinte:

Figura 4 – Tabela sobre a organização dos recursos disparadores de memória

ELEMENTOS DISPARADORES DE MEMÓRIA					
ANO	Diário pessoal	Cadernos de Planos de aula	Projetos pedagógicos	Relatório de projeto	Caderno de registro do desenvolvimento dos bebês
2006	X (1)	X (2)			
2008		X (1)	X (4)		
2009		X (2)	X (4)		
2012			X (3)	X (2)	
2013		X (2)		X (2)	
2015		X (4)	X (4)		X (1)
2016		X (4)	X (3)	X (3)	X (1)
2017		X (4)	X (4)	X (4)	X (1)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (20 nov.2018)

Tais recursos assumem uma característica enunciativa além da fala, são registros documentais capazes de declarar sobre discursos e concepções, bem como de forma aproximada, evidenciar o tempo e contexto. Conforme descreve Souza (2015):

Os sujeitos enunciativos aqui referidos podem ser tanto empíricos (pessoas) quanto arquivo (material impresso ou documentos). Quanto mais sujeitos enunciativos forem envolvidos, maior tende a ser o escopo da análise discursiva sobre o tema e maior a probabilidade de aparecerem mais questões de trabalho (SOUZA, 2015, p. 1).

Outro instrumento utilizado, é o diário de campo, resgato-o por ser “um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista” (MACEDO, 2010, p. 134), por meio do qual a sua utilização ganha uma configuração como espaço e lugar para as diversas anotações de itinerâncias do processo de pesquisa, profícuo desta forma para o tipo de estudo investigativo da pesquisa autobiográfica.

Tais instrumentos, comumente, são utilizados nas pesquisas autobiográficas, sob os termos “disparadores ou gatilhos de memória”, os quais servem exatamente para o que os nomes sugerem, ou seja, como auxílio para acionar fatos vividos no passado e que se encontram guardados na memória, os quais dificilmente são lembrados, rememorados de forma clara e fiel ao ocorrido. Ademais, cabe aqui pontuar o conceito de memória pretendido no estudo, uma vez que a mesma sob a ótica de várias áreas, como na

antropologia, sociologia, história e psicologia, possui sentidos e conceitos multifacetados. Dessa forma, compreende-se como memória:

Como presença viva do passado pessoal-coletivo, em suas lembranças e esquecimentos, manifesta-se nos sujeitos da pesquisa-formação pela narrativa que recria o passado, encaminhando novos projetos de futuro. Um movimento de memória-narração preenche de dimensões sócio-históricas, de espaços tempos que se inter cruzam em trajetórias de vida pessoais-coletivas (SOUZA; BRAGANÇA, 2012, p. 22-23).

Com relação ao ato de recordar, Walter Benjamin (1987), em análise às obras de Proust, enfatiza que nem sempre se lembra o que de fato ocorreu, mas o tecido dessa lembrança, o que foi relevante, o que realmente importa ao autor que lembra, ao passo que não se narra a vida como de fato aconteceu, com todos os elementos, fatos e detalhes, mas é narrado o que é lembrado por quem a viveu.

Conquanto, a ordenação e organização dos fatos da narração não se dão de forma intencional, é o que vem à tona na lembrança, o que nos marcou. Narramos pelo modo que experienciamos a situação, haja vista que, mesmo ao imprimirmos total esforço, “por mais que se conte a experiência, esta nunca cabe por inteiro numa narrativa” (CHENÉ, 1988, p. 93).

Logo, estes recursos, enquanto materiais, que, ao serem revisitados, auxiliam o processo de lembrança, tornam-se de contribuição para a escrita das narrativas de formação, as quais, por sua vez, servem “para a compreensão da experiência, pois engloba e ultrapassa o ‘vivido’. Encontramos nela o antes e o depois, o fora e o dentro da experiência presente” (CHENÉ, 1988, p. 94).

Nessa perspectiva de escrita de narrativas, as quais demandam tempo de mobilização das recordações, da organização dos pensamentos, dos fatos e das reflexões, o tópico a seguir trata sobre os caminhos trilhados da presente pesquisa.

2.5 Sobre o percurso da investigação

Os caminhos percorridos na realização deste estudo iniciaram primeiramente com uma pesquisa de caráter bibliográfico, a qual segundo Gil (2002) o objetivo desta é fazer com que o pesquisador tenha conhecimento sobre as produções existentes que se assemelham ao estudo pesquisado, assim como de forma a permitir um aprofundamento teórico que norteia a pesquisa.

Nesse contexto, paralelamente, iniciei o registro escrito por meio da narrativa do percurso formativo da minha docência com bebês, processo pelo qual a memória me permite alcançar, sendo esta, um fator indispensável para o tipo de pesquisa narrativa autobiográfica, ao passo que “ao narrar evocamos a memória que nos traz as lembranças” (SOUZA, 2016, p. 194). Contudo, o mesmo autor ressalta que há uma diferença entre lembrar e narrar, visto que nem tudo que lembramos é narrado, uma vez ao narrar o que foi lembrado pela memória, selecionamos fatos, detalhes, que passam por um crivo pessoal mediante revelamentos e desvelamentos de discursos daquilo que para nós é possível dizer.

Sobre tal questão, assim diz o autor:

Eis um grande e fascinante jogo com as nossa emoções! Somos artífices da nossa história contada por nós, vamos tecendo fio a fio, até que o tecido revelado tenha os tons que aceitamos ou achamos que podemos aceitar. É o jogo constante entre a narrativa, a lembrança e o tempo. Nessa relação, uma narrativa não é o tempo do acontecimento, mas o recontar da memória sobre o acontecimento. É o tempo da recomposição (SOUZA, 2016, p. 194).

À vista deste pensamento, falar sobre narrativas é também falar sobre memorar, e narrar fatos é um movimento de escolhas, escolhas estas, não do fato a lembrar, mas do que é relevante registrar, de recompor a narrativa do vivido, do que foi experiência, numa ação de falar de si, num movimento em que “somos ao mesmo tempo autores, narradores e personagens principais” (LARROSA, 1994, p. 38).

Nessa perspectiva, o início das minhas narrativas partiu dos objetivos da pesquisa, quais sejam, analisar o meu percurso formativo, compreendendo a minha constituição de professora de bebês, bem como refletir sobre a minha prática em um processo de reflexão e *autoformação* a respeito das mudanças de concepções que influenciaram a (re)significação de conceitos e do meu fazer pedagógico no berçário, buscando compreender de que forma as minhas experiências de formação acadêmica e em contexto de trabalho se relacionaram com as minhas experiências profissionais na composição da professora de bebês que sou.

Destarte, toma-se por *autoformação*, o que “corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder- tornar-se sujeito-, mas é também aplicá-lo em si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo” (PINEAU, 1988, p. 67).

Dessa forma, buscando a compreensão dos processos que foram formadores da minha docência com bebês, capazes de contribuir para um trabalho junto aos mesmos, propulsores de uma educação e de aprendizagens por meio de um currículo significativo para o desenvolvimento integral dos bebês do berçário, pensei da importância de narrar

sobre o processo que me constituiu e me constitui ainda, professora de bebês, numa ação de autora e pesquisadora da minha própria prática, partindo de uma reflexão sobre os meus conhecimentos acerca dos bebês e dessa docência tão singular com os mesmos.

Nesse momento, quando do início da escrita da narrativa, me vi em um emaranhado de pensamentos, de fontes, de memórias e objetivos, a dizer primeiramente, que o meu desejo mais profundo era o de que essa pesquisa não fosse apenas lembrança narrada de um percurso formativo individual. Pensava no início da minha docência, nos meus medos, nas incertezas diante de uma sala cheia de bebês, e emanava em mim o desejo de que essa pesquisa sobre a minha experiência formativa fosse catalisadora de reflexões de outros professores que trabalham com essa especificidade docente, uma vez que “a pesquisa (auto)biográfica tem firmado cada vez mais a legitimidade de escritas subjetivas como fonte da pesquisa científica e para a produção do conhecimento acerca do humano” (CÂMARA; PASSEGGI, 2013, p. 32), que compreende análises e reflexões, sobre fatores que podem ser comuns à algumas especificidades de docência.

Contudo, desses traçados e movimentos também emergiram muitos questionamentos internos, tais como: será que o que eu proponho atualmente para os bebês, enquanto currículo, é realmente significativo e propulsor de desenvolvimento integral para os mesmos? O que possibilitou a mudança do meu fazer docente foi a minha experiência ao longo de 12 anos ou foram os estudos realizados neste período? Houve realmente mudanças? Em que termos?

Assim, nessa perspectiva o método biográfico responde à intenção de contribuir para a compreensão de tais questionamentos, a medida que diz respeito à um saber conforme ressalta Finger (1988) que:

Apresenta-se assim não só como crítico, reflexivo e histórico, mas também implica uma investigação da parte da pessoa, uma pesquisa fundamentalmente formadora. Com efeito, este saber reflexivo e crítico insere-se num processo, e mais precisamente em processos de tomada de consciência. Estes últimos têm um objetivo emancipador para a pessoa e para a sociedade, pois é através deles que a pessoa atribui sentido às suas próprias vivências e experiências (FINGER, 1998, p. 85).

Diante desse contexto, na composição da ação de narrar, optei por realizar os escritos das narrativas de uma forma não exatamente linear, mas partindo do que penso ser o início da minha docência, uma vez que a organização do meu pensamento quanto à minha história e constituição de professora de bebês ocorre por meio de uma sucessão de fatos e experiências vividas, sendo, portanto, a forma mais coerente de compreensão desse

percurso, tornando-se profícua para a reflexão autobiográfica acerca das experiências formadoras da minha constituição de professora da primeiríssima infância.

Nesse sentido, ressalta-se que:

A reflexão (auto)biográfica assim compreendida resulta trazer o sujeito da narração, o narrador para o centro do processo de compreensão das trajetórias da própria formação e profissionalização, bem como a autoria real da escritura de si (ABRAHÃO, 2013, p. 8).

Assim, inicio esse processo de singularização das minhas subjetividades, falando sobre o lugar de onde conferi os primeiros passos e traços, do meu momento de partida na ação docente, pensando em todo o trajeto que se fez até o momento, em um movimento intencional de tessitura de uma narrativa de formação, a qual possui como objetivo principal “falar da experiência de formação. Relativamente à narrativa de vida presume-se que a narrativa de formação apresente um segmento da vida: aquele durante o qual o indivíduo esteve implicado num projeto de formação” (CHENÉ, 1988, p. 90).

Nesse caminhar metodológico no construir das minhas narrativas, (re)significo experiências de um tempo passado, com o olhar do presente, com a base teórica que eu tenho hoje, uma vez que “condicionada pelo meu presente, é que procuro narrar um passado que re-faço, re-construo, re-penso com as imagens e ideias de hoje” (SOARES, 1991, p. 40).

Nesta linha de pensamento narrativo, parti então para a escrita de um diário de pesquisa, realizando a escrita de relatos narrativos dos momentos que me marcaram como professora. Tal ação possibilitou-me sair das águas rasas, da superficialidade e mergulhar mais profundo no meu modo de ser e estar na docência, que se faz na junção e completude do meu eu mulher, mãe, esposa, menina, criança que fui um dia, a brincar com o barro dos formigueiros, moldando panelas, casinhas e outras coisas que a minha criatividade de criança curiosa e inventiva me permitia, no quintal gigantesco da minha casa no interior do Tocantins.

Não entrei no mérito dessas narrativas de criança, mas por vezes me lembrava e relacionava a capacidade criadora e inventiva da professora de bebês às vivências da infância, num processo no qual a “singularização da subjetividade se faz emprestando, associando, aglomerando, dimensões de diferentes espécies” (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p. 46).

Em diálogo com Ferrarotti (1988) compreendi a potencialidade das narrativas autobiográficas como instrumento e procedimento de pesquisa, uma vez que a história de vida de uma professora possibilita revelar para além dos simples acontecimentos, contribuindo como meio de apreendermos e analisarmos os contextos construídos historicamente, tanto individual quanto coletivo, em interface com as múltiplas dimensões do mundo em que estamos inseridos. Para o autor torna-se necessário o estabelecimento de relações entre aquilo que é singular e o que é universal, bem como o específico e o geral, a pessoa e o mundo, uma vez que “se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (FERRAROTTI, 1988, p. 26-27).

Destarte, essa ação foi uma via de possibilidade fluente de memorar, refletir e problematizar minha ação docente de outrora e atual mediante essa escrita de palavras imbuída de sentimentos e subjetividades, partindo “da concepção de que as palavras produzem sentidos, criam realidades, e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA, 2002, p. 19-20).

A escrita do diário de pesquisa foi realizada sem a determinação de dias e horários, mas com o rigor de ser diário, às vezes demorava para encontrar um palavra que representasse ou desse conta de dar sentido ao pensamento e ao ocorrido, era lido, relido, sem pressa ao narrar as experiências formativas, as quais nem sempre são fáceis de narrar. Compreender e refletir sobre, requer tempo e sensibilidade. Larrosa (2002) fala sobre ser experiência, aquilo que acontece conosco atravessando-nos. É o que nos passa, e nesse passar, acaba por nos formar e nos transformar. Ressalta ainda,

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza[...] (LARROSA, 2002, p. 24).

Nesse contexto, a construção da minha escrita narrativa autobiográfica foi realizada levando em consideração fatores que para mim foram *momentos charneira*² (JOSSO, 2010), por causarem em mim rupturas e transformações, me deslocando do lugar da professora que eu fui em determinados momentos da minha trajetória docente, provocando mudanças na minha prática, possibilitando análises e reflexões tomando como base tais

² Para Josso (2010), momento charneira é uma momento marcante da vida do sujeito, que separa, conecta ou divide etapas, causando transformações.

experiências de potência transformadora, na perspectiva de que “o narrador toma a memória como fonte de experiência e a experiência como fonte da sua narrativa” (BENJAMIN, 1994, p. 4), analisando essas conexões como sendo o meu percurso formador.

Josso (2004), fala desses momentos de *recordações-referência* como recordações que se configuraram ao meu ver potencialmente formadoras. Conforme a autora ressalta a seguir:

Falar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão visível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, por que o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve daí para frente, que de referência à numerosíssimas situações de gênero, que de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida (JOSSO, 2004, p. 40-41).

Assim, com a intenção de narrar o que concebo como formador, traço a minha escrita a começar pelo meu tempo de estágio de docência realizado na UEI em uma turma de berçário, segui narrando sobre o momento da saída do estágio para a contratação como professora prestadora de serviços para a secretaria de Belém, assim como da efetivação por meio de concurso público; parcerias e trocas de saberes com outras professoras; assim como da realização de cursos de especialização; formações continuadas e em serviço; e participação em grupos de pesquisa, fazendo algumas reflexões com base teóricas acerca dos fatos narrados.

Cabe ressaltar nesse momento, a propósito do cenário no qual ocorreu grande parte das minhas narrativas sobre o meu fazer docente e o processo em que me constituí e constituo ainda a minha formação como professora de bebês. Trata-se, portanto, de uma Unidade de Educação Infantil, dentre as trinta e nove da secretaria municipal de educação de Belém, e especificamente, uma das onze que oferece atualmente a educação de crianças de até 3 anos e a única a atender exclusivamente de zero a três anos de idade em sistema de creche no município, ou seja educação em período integral, que vai de 7h30min às 17h30min.

A mesma é situada na Zona Leste da cidade de Belém- PA, o qual corresponde a um bairro periférico do referido município.

Com relação à composição das turmas, desde a minha entrada nesta unidade, o número destas permanece o mesmo, quais sejam: quatro turmas. Diferenciando ao longo dos anos, quanto à especificidade de matrículas das mesmas, no qual atualmente, apresenta-se como quando iniciei o estágio em 2006, obedecendo a seguinte organização de turmas: Berçário I, referindo-se à matrícula de crianças na faixa etária de seis à onze meses de idade; Berçário II, com a faixa etária de onze meses à um ano e onze meses; Maternal I, com crianças de um ano e onze meses à dois anos e onze meses, e Maternal II, com a faixa etária de crianças entre dois anos e onze meses à três anos e onze meses.

Com relação à matrícula, em 2006, havia uma média de oitenta crianças matriculadas, a considerar a organização de matrículas de alunos por turma no referido período, o qual era de quinze bebês em cada berçário e vinte e cinco crianças em cada maternal. Diferenciando-se da atual organização determinada pela secretaria municipal de educação de Belém, no que corresponde ao número de matrícula de crianças por turma nas unidades de educação infantil, as quais subiram para dezoito bebês nos berçários e vinte e oito crianças nos maternais, somando uma média atual de matrículas, de acordo com os dados do INEP/2019: o total de noventa e duas crianças matriculadas.

A estrutura física do prédio também não mudou, a qual conta com quatro salas de aula, um pequeno pátio de entrada, o qual compõe à portaria da UEI, um salão, corredor, três banheiros: um para os funcionários, um grande para os maternais e um pequeno para os berçários; possui também uma área de refeitório; duas cozinhas, uma menor para os berçários e uma maior para os maternais; uma despensa, uma sala para a coordenação e um almoxarifado. Possui um pequeno parque para as crianças na área externa, o qual sofreu algumas modificações ao longo dos anos.

Para tanto, realizei a busca e o levantamento de dados profícuos para a minha pesquisa na UEI, tais como meus antigos planos de aulas, projetos, relatórios, cadernos de registros, entre outros, os quais em parte ainda se encontram disponíveis nos arquivos da unidade, outra parte são materiais que guardo comigo.

Após este momento, passei para o processo de análise dos instrumentos enunciativos de apoio disponíveis na UEI, tais como os cadernos de planos de aula, projetos pedagógicos, registros e relatórios, os quais se encontram arquivados na unidade em que atuo. Alguns eram de aquisição pessoal, os quais encontram-se sob minha posse, assim como escritos em diário pessoal, datados desde 2006, ano da minha entrada na unidade de educação infantil, como também cadernos de registros pessoais dos encontros no grupo de estudos sobre a docência com bebês, do qual participei no ano de 2017.

Nesse movimento de memorar e narrar, explorei inicialmente partindo da ideia de uma escrita mais reflexiva, observando os aportes teóricos sobre as questões pertinentes, sobre currículo e formação docente, buscando analisar e compreender as potências das minhas experiências formativas para a minha constituição de professora de bebês, bem como das minhas escolhas frente ao fazer docente.

Todavia, na finalização da disciplina de Ateliê de Pesquisa II, na qual precisei apresentar uma parte do texto dissertativo, num processo de prévia sucinta de preparação para a qualificação, os professores avaliadores, realizaram algumas contribuições necessárias à reflexão e análise da minha pesquisa, dentre as quais, o fato de realizar uma escrita de narrativas sobre a minha trajetória docente no berçário, porém de uma forma mais livre. Este fato configurou-se em um momento de revisitação dos planos de aulas dos anos iniciais e mais atuais, dos relatórios e projetos, relatados nas páginas anteriores como disparadores de memórias, dando lugar à construção do texto de campo, na perspectiva de Clandinin e Connelly (2011), pois ressaltam que o texto de campo assume a função de sinalizador de memórias, que na etapa seguinte servirá para a compor o texto de pesquisa.

É oportuno evidenciar que na medida em que realizava a escrita das minhas narrativas, as quais conforme já relatado, foram sendo realizadas inicialmente de forma “linear”, pelo fato de facilitar a minha própria compreensão e reflexão, foram também surgindo dúvidas, certezas e incertezas sobre coisas que tomava como verdade, sobre mim, sobre o currículo e sobre os bebês.

Ao revisitar os meus planejamentos de anos iniciais da minha prática educativa com bebês, percebia uma escrita muito bem feita das experiências de aprendizagens propostas aos bebês e pensava: eu já escrevia assim? As experiências estão realmente de acordo com a faixa etária e tempo de desenvolvimento dos bebês! Porque as minhas memórias sobre a minha ação docente nos anos iniciais não condizem com o que está escrito nos cadernos? Conflitos! Contudo, as problematizações geradas me faziam buscar conexões, observando as ligações com o local de trabalho, as pessoas com quem vivi essas experiências, bem como das orientações da SEMEC e documentos orientadores da educação infantil nos momentos em destaque.

Nessa perspectiva, se manifesta a relevância quanto à especificidade da pesquisa autobiográfica. Conforme apontado pelo autor:

O estudo biográfico, porque apela à reflexão e resulta de uma tomada de consciência, dá origem a um material de investigação, que é já o resultado de uma análise. A diversidade dos dados deve ser assim recebida como uma pluralidade

de compreensão biográfica. O objetivo teórico da investigação ou a busca de uma teoria da formação, torna-se então indissociável de um aprofundamento da análise que cada um pode fazer sobre a sua formação (DOMINICÉ, 1988, p. 55).

Assim, na composição do texto de pesquisa, o qual segundo Clandinin e Connelly (2011), é um momento complexo em que se explora o lugar da memória, busca-se significados e os sentidos das experiências, não havendo uma única forma de apresentar o texto de pesquisa, optei por organizá-lo em forma de *episódios narrativos* (SHULMAN, 1986), por ser segundo o autor, uma das formas de comunicar os saberes dos professores sobre a sua prática, dessa forma, refletindo e dialogando a partir do referencial teórico sobre a pesquisa autobiográfica, estabelecendo reflexões e conexões das experiências narradas nos episódios com o meu fazer docente atual.

Nesse sentido, é útil a compreensão do que ressaltam Ataíde, Souza e Mota (2008) a respeito do que é próprio da pesquisa com abordagem biográfica, na qual o sujeito produz um conhecimento imerso não apenas em si mesmo, mas para além de si, sua produção de conhecimento é também sobre o outro e o cotidiano, os quais vão sendo expressos por meio das subjetividades, das experiências, assim como dos saberes e das singularidades, num movimento de interligações em que o tempo e o social servem de ancoragem para reflexões sobre os fatos narrados, haja vista que “a pesquisa com histórias de vida inscreve-se num espaço-tempo no qual o ator parte da experiência de si, reflete sobre os sentidos de suas vivências e aprendizagens” (ATAÍDE; MOTA; SOUZA, 2008, p. 55). Caminhando nesse sentido, no seguinte tópico discuto a respeito do método utilizado para realizar a análise das narrativas.

2.6 Quanto ao método de análise da investigação

A pesquisa autobiográfica, em que o pesquisador assume o lugar também de pesquisado, é um processo complexo e delicado, no qual o pensamento reflexivo é constante, se faz em todas as etapas da pesquisa. As narrativas perpassam por todas as fases da pesquisa, “a própria construção da metodologia de investigação de um trabalho, pautado na metodologia de uso de narrativas, já se constitui numa narrativa” (SANTOS; GARMS, 2014, p. 4103)”.

Assim, “o vai e vem entre essas narrativas provoca interrogações novas e faz progredir a compreensão do processo de formação” (JOSSO, 2002, p. 90), uma vez que o ato de narrar por meio da escrita de si mesmo, leva à reflexão, a qual levanta no sujeito dúvidas, questionamentos e o pensar sobre os fatos narrados de uma forma minuciosa,

abrindo espaço para novas compreensões sobre si e sobre o processo formativo. Segundo a autora,

O estudo dos processos de formação, de conhecimento e aprendizagem, visando a elaboração de um conceito de formação experiencial, [...] efetua-se a partir da construção da narração da história da construção de cada um, da narração das experiências com as quais o autor-ator aprendeu, da sua maneira de operar escolhas, de se situar em suas pertencas e definir seus interesses, valores, aspirações (JOSSO, 2007, p. 420).

Nesse movimento narrativo, no que diz respeito à pesquisa autobiográfica, “não se pode dissociar a fase de recolha de dados dos percursos singulares que foram sendo construídos pelo pesquisador, de suas próprias histórias que dialogaram entre si durante a construção” (SANTOS; GARMS, 2014, p. 4103), ao passo que tais ações se relacionam, e o processo reflexivo ocorre da primeira à última etapa da pesquisa, pois é a história de vida de cada um.

Corroborando com a concepção de que as narrativas possuem um potencial científico, pela sua dimensão heurística, que “permite a quem escreve explicitar as experiências e transformar saberes implícitos em conhecimento (pesquisa). O narrador ao descobrir-se como ser aprendente, reinventa-se (formação)” (PASSEGGI, 2010, p. 114).

Nessa linha de pensamento, no processo metodológico que a pesquisa seguiu, as reflexões e, de certa forma, as análises, ocorreram concomitante à escrita das narrativas, pelo próprio caráter autobiográfico, que não permite dissociar a escrita da reflexão. Todavia, utilizo como método de análise para o material produzido e engendrado por meio dos *episódios narrativos*, o método de Análise Narrativa (BOLÍVAR, 2002), o qual perpassa pelo aspecto hermenêutico e analítico, analisando os sentidos que emanam da totalidade do processo que reconheço e tomo como fatores formativos ao longo da minha trajetória docente. Segundo Bolívar (2002) a análise narrativa:

[...] parte do princípio de que as ações humanas são únicas e irrepetíveis. Sua riqueza de matizes não pode, então, ser exibida em direções, categorias ou proposições abertas. [...] o faz por descrições anedóticas de incidentes particulares na forma de relatos que permitem compreender como os humanos dão sentido ao que fazem (BOLÍVAR, 2002, p. 48).

Assim, a Análise Narrativa “desempenha o papel de constituir o significado das experiências dos narradores mediante a busca de elementos unificadores e idiossincráticos, buscando com isso um desvelamento do modo autêntico da vida individual” (CURY, 2013, p. 160).

O método de “análise narrativa produz conhecimento de situações particulares” (RABELO, 2007, p. 180), no qual ainda segundo a autora, o papel que o investigador assume é o de desenhar e representar os elementos em uma história, que une e atribui significados aos dados.

Sobre a forma de análise, “no caso de uma análise narrativa (de narrativas) a ênfase está na consideração de casos particulares e o produto dessa análise aparece como uma nova narrativa, a explicitação de uma trama ou de argumentos que tornem os dados significativos” (CURY, 2013, p. 160).

Nesse intuito, busco entender a minha experiência, em meio à tramas, tensões, crises, acertos e inovações, analisando os processos formadores da mesma, tentando captar os sentidos e significados de cada uma delas, bem como os fatores e contextos contribuintes para tais processos de formação. Assim no tópico seguinte, ocupo-me a argumentar a respeito do movimento da composição do texto da pesquisa.

2.7 Acerca da organização e composição do texto dissertativo

Nesse sentido, na composição do texto de pesquisa, busco pensar narrativamente em todos os processos, organizando assim posto, com base no que propõe Passeggi (2008) sobre os três níveis com relação a trabalhos que lidam sobre a vida do sujeito. No meu caso, sobre a minha constituição enquanto professora de bebês.

Passeggi (2008a) orienta-nos em três níveis necessários para compreendermos a experiência e o processo formativo, os quais são: “o da evocação sobre a formação, o da reflexão que produz conhecimento e o da interpretação que permite tirar as lições de vida e gerar aprendizagens” (PASSEGGI, 2008a, p. 55).

A autora supracitada sintetiza essas três grandes etapas, auxiliando-nos no movimento investigativo a realizarmos questionamentos sobre o nosso processo formativo, gerando maior compreensão deste. O primeiro passo a questionar é: *que fatos marcaram a minha vida?* - que diz respeito à busca sobre os fatos marcantes da vida, contribuintes para a compreensão sobre a formação. Outro passo é pensar sobre: *o que esses fatos fizeram comigo?* – segundo a autora, tal questionamento leva à reflexão e, conseqüentemente à elaboração da história, momento marcado pelo questionamento de valores, que também contribui para o movimento de construção e reconstrução de conhecimentos. Neste processo dialético, o pesquisador segue a questionar sobre: *o que faço agora com o que isso*

me fez? – nessa fase da pesquisa, o pesquisador entra no momento da interpretação a respeito das aprendizagens, assim como sobre a sua formação.

Os caminhos teórico-metodológicos trilhados nesse estudo sobre a trajetória da minha constituição na docência com bebês, a fase inicial em que realizo questionamentos sobre os *fatos que marcaram a minha vida*, é apresentada por meio dos *episódios narrativos* (SHULMAN, 1986), conforme já mencionado em tópicos anteriores.

Nesse sentido, “o ato biográfico é constitutivo do sujeito e de seu conteúdo” (CALLIGARIS, 1998, p. 49). Deste modo, faço um mergulho nas memórias e realizo o processo de reflexão sobre o que os fatos narrados nos episódios fizeram comigo, pensando nas minhas experiências, refletido sobre os sentidos atribuídos a cada uma delas dentro da minha constituição de professora de bebês ao longo da minha trajetória, bem como ao longo do processo narrativo e reflexivo da escrita de mim nessa pesquisa, tratando-se de um momento em que seguimos “questionando valores, desconstruindo e construindo conhecimentos” (PASSEGGI, 2008a, p. 55). E por assim dizer, não é uma caminhada fácil, pois caracteriza momentos de crises, desapegos e transformações formadoras. Conforme aponta,

A formação quando adota a mirada reflexiva sobre a experiência vivida, em nenhum momento, deve ser entendida como uma (trans)formação sem crises [...]. Do ponto de vista psicológico da construção da subjetividade, as escritas autobiográficas mostram justamente à pessoa que narra essa descontinuidade, as rupturas, a imprevisibilidade, o infortúnio e o papel das contingências como aspecto determinantes da experiência humana (PASSEGGI, 2011, p. 154).

A reflexão sobre os fatos narrados ocorre no momento da escrita sobre si. Todavia, fez-se necessária a sistematização das análises, na qual após a realização da escrita narrativa, segui à fase do questionamento sobre *o que esses fatos fizeram comigo*, sendo esta a fase das análises das narrativas. Nesse caso, para compreender os sentidos e os significados de cada fato, é preciso entender narrativamente a experiência.

Com tal intuito, segui na busca por pensar sobre a experiência com base na teoria do *espaço tridimensional* (CLANDININ; CONNELLY, 2011). De acordo com os autores, as experiências ocorrem em determinado lugar e tempo, se constitui por meio das dimensões temporal, relacional e institucional, ou seja, por meio da interação entre presente, passado e futuro, da relação à nível pessoal e social e em determinados lugares ou cenários.

Compreendendo a experiência nos termos tridimensionais, buscando refletir sobre a relação que as interações, os lugares e os contextos tiveram na minha formação, retorno aos

episódios narrativos analisando os sentidos dessas experiências para a minha constituição de professora de bebês.

Nesta toada reflexiva, questiono sobre *o que faço agora com o que isso me fez*, a qual diz respeito à fase da interpretação, busco compreensões nesse contexto, sobre o que foi de fato formativo, que causou mudanças e transformações na minha forma de conceber e exercer a minha docência, refletindo então sobre como é o meu fazer pedagógico hoje a partir de tudo o que aprendi e do *continuum* que busco em meu ser e fazer docente.

Isso implica tratar sobre os meus posicionamentos, as minhas escolhas, construções e proposições curriculares, perspectivas futuras, compreendendo também a minha identidade profissional, construída no processo formativo, construída a partir de vários elementos para além dos saberes sistematizados e científicos, incluindo as relações e os contextos, mediante à reflexão sobre o meu fazer pedagógico.

A saber, “a formação não se constrói por acumulação de (cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade” (NÓVOA, 1992, p. 13)”.

Nesse caminhar, na sessão seguinte, apresento o momento da evocação sobre os fatos que teceram e alinhavaram a minha formação docente por meio das minhas experiências. Destarte, apresento os episódios narrativos organizados em duas sub sessões, a primeira está intitulada da seguinte forma: **Da insegurança a encantamentos: o início da docência com bebês** e, dele emergem os seguintes tópicos: **Professora ou babá?; Em busca de uma identidade docente; Dos encontros e parcerias: compartilhando saberes e fazeres docentes; Caminhando junto com as famílias dos bebês**. A segunda sub sessão é intitulada: **Espaços, tempos e relações no berçário**, da qual emergem os tópicos: **Quem é o bebê?; E então, o que ensinar para bebês? Por entre tramas e concepções curriculares; Sobre afetividade; Da organização do espaço**. Tais episódios narrativos são apresentados trazendo reflexões e análises a partir do aporte teórico que embasam o presente estudo.

Figura 5 – Ilustração sobre a proposição de experimentação artística para os bebês



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (07 dez. 2019)

“A vida não é a que a gente viveu e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la.”

Gabriel García Márquez (2003)

3 ESBOÇO, TRAÇADOS E DETALHES: NARRATIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Na etapa inicial da produção do autorretrato, é necessário atenção e cautela na elaboração do esboço de forma a não perder os detalhes, aos poucos vai ganhando os traços mais fortes e complexos, compondo o todo.

Nessa seção, narro sobre os processos iniciais do meu fazer docente, da mistura de sentimentos, dos medos, incertezas e seguranças que se configuravam nos primeiros anos da docência com bebês no ambiente da creche. Para tanto, objetivando ir mais próximo do real acontecido, lanço mão de registros pessoais, planos de aula e cadernos de registros avaliativos da turma do berçário, espaço-tempo onde iniciei como estagiária no ano de 2006 e trabalho como professora há treze anos.

3.1 Da insegurança a encantamentos: o início da docência com bebês

A mim parece útil iniciar pelo que chamo de começo da minha docência com bebês. O professor do início de sua docência, envolto de medos e incertezas passa por momentos de sacrifícios e sofrimentos para aos poucos ir se constituindo, ganhar asas e voar, num voo que vai e vem, por vezes sendo preciso voar alto, outras, recuar, porque ser professor é estar em constante mudança, refletindo e refazendo a sua prática.

No meu último ano da graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal do Pará, precisei de atividades independentes para somar os créditos que o curso exigia para concluí-lo. Com esse intuito iniciei o estágio remunerado via Centro de Integração Empresa- Escola/CIEE realizado em uma Unidade de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Belém/SEMEC, entretanto, o que era para ser apenas um estágio, com período máximo de doze meses, constituiu-se no marco inicial da minha trajetória na docência, bem como a possibilidade de refletir sobre a relação entre a teoria e a prática. Daí, uma experiência no devir que direcionou a minha escolha sobre qual campo da educação seguir. Desta maneira compreendo que “o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à vida prática instrumental” (PIMENTA, 2006, p. 6).

Assim, no primeiro dia, erreí o caminho e só consegui chegar após o momento de entrada das crianças na UEI, o que me proporcionou vivenciar o primeiro contato ainda no hall de entrada, com os sons e cheiros. Sons, porque as crianças estavam no processo de

inserção no ambiente da creche, mesmo estando em meados de abril, haviam bebês e crianças maiores que choravam na despedida dos pais. Os cheiros por sua vez, vinham da cozinha, cheiro bom de comida, que exalava por todo o ambiente da creche. Na sala de referência, esse cheiro se misturava a outros cheiros, como também a odores, uma vez que a troca de fraldas é uma constante no berçário.

Havia estudado a disciplina intitulada Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil, contudo, não nos havia sido apresentada nenhuma especificidade sobre a educação de bebês, condição que me deu muito medo inicialmente.

A turma era de Berçário I, com crianças de seis a onze meses, a maioria não andava, algumas nem sentavam sozinhas, e nesse primeiro dia estavam presentes onze bebês, com uma professora e mais uma estagiária, além de mim.

A sala era ampla e com piso vinílico, muita claridade vinda dos balancins que, embora oferecesse luminosidade, não possibilitavam grande entrada de vento. Nas paredes haviam imagens de borboletas e de animais expostas sob recortes de revistas; pelo chão estavam distribuídos alguns chocalhos que a professora balançava enquanto cantava músicas para os bebês, canto esse que posteriormente, marcou significativos momentos deste meu estágio na docência com bebês.

Nesse sentido, a prática de estágio, como campo de conhecimento, confere ao aluno da graduação a possibilidade de interação com a realidade das instituições educacionais, com toda a sua complexidade e, por assim dizer, integrar os saberes científicos apresentados pelas disciplinas, tecendo relações com o que ocorre no campo da prática, em um movimento reflexivo que também é formador e constituinte de uma práxis educativa.

Conforme defende Pimenta:

No estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para a sua inserção profissional. É, pois, uma atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações nela praticadas (PIMENTA, 2006, p. 12-13).

Nesse processo, preciso dizer que na minha entrada como estagiária na turma de berçário, o choque da realidade aconteceu em virtude das disciplinas, até então estudadas, apresentarem uma perspectiva de educação fragilizada a ponto de não ser capaz de retratar a realidade dos espaços educacionais institucionalizados que atendiam os bebês. No entanto, participar deste momento interacional com a dinâmica do ambiente educacional e com as práticas docentes ali realizadas, de forma tão singular e diferenciada, possibilitou

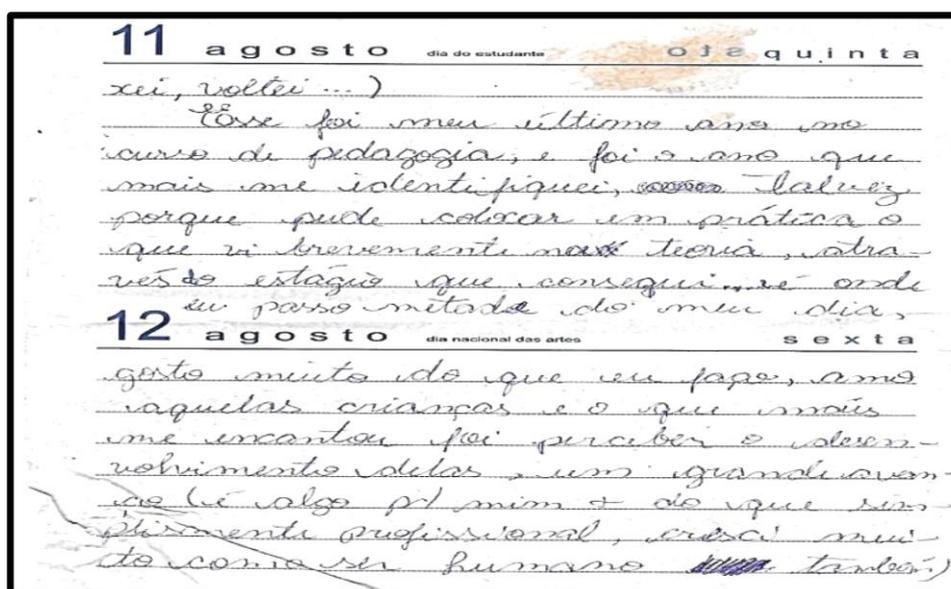
um movimento em busca de superar uma visão romantizada de educação e a ter vontade de aprender mais sobre esse tipo de educação realizada nos contextos coletivos. Nesse sentido:

Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 73).

Com efeito, estavam sendo construídas as bases para o exercício futuro da minha profissão, num contato direto com a beleza e a dureza da mesma. Naquele primeiro dia foi tão visível o meu estranhamento com a minha nova empreitada, que ao me ver com a roupa toda suja de comida, a professora da turma me pediu por favor, que eu voltasse no dia seguinte. E eu voltei!

Importa dizer que, mesmo com estranhamentos e insegurança, com o contato diante daquele tipo de educação, em contexto coletivo com bebês tão pequenos e dependentes do adulto, me encantei! Principalmente em virtude da capacidade dos mesmos, de forma até inconsciente, em oferecer e solicitar tamanha afetividade, que me fazia sentir que ao estar ali junto a eles eu tinha uma responsabilidade, uma importância profissional e relacional para o seu desenvolvimento. É oportuno assim, compartilhar um arquivo pessoal de quando eu fazia estágio:

Figura 6 – Foto de registro em diário



Fonte: Pesquisadora, arquivo pessoal (11 dez. 2006)

Após um ano de estágio concluí o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, no mesmo período surgiu uma vaga em virtude da aposentadoria de uma professora da UEI em que estava estagiando. Desta forma, a coordenadora pedagógica que acompanhava as minhas ações na função de estagiária, me propôs assumir uma turma como professora titular, uma vez que, segundo ela, “eu daria um boa berçarista” porque era muito afetuosa com os bebês, além de ter paciência.

De tal modo, na condição de contrato de prestação de serviços, tornei-me professora de bebês, e o motivo pelo qual fui contratada perdurou por anos justificando a minha permanência na turma de berçário, o que me causava certa inquietação, uma vez que dava a impressão de que questões como conhecimentos acerca da educação infantil não parecia ter peso na escolha de lotação como professora do berçário, a escolha pautava-se por afetividade e paciência, como se os critérios para a docência com bebês se limitassem a esses atributos.

Ao narrar meu início profissional, principalmente no que diz respeito a fala convite da coordenadora, reflito sobre sentimentos provocados por um contexto de descaso e desvalorização do docente e da docência com bebês, auxiliando a minha a compreensão acerca dos processos iniciais da construção da docência e da minha identidade profissional por meio da rememoração da minha história. Isto posto, é possível considerar que:

Só uma história de vida põe em evidências o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e de interesses, os quadros de referências presentes nos vários espaços do cotidiano (MOITA, 2013, p. 116).

Nesse sentido, volto a falar dos sentimentos de inquietação e insegurança quanto ao trabalho a ser desenvolvido junto aos bebês. Estes sentimentos cresceram naquele momento, de forma a causar em mim conflitos internos. Levaram-me a buscar no meu fazer docente, meios de caracterizar as ações desenvolvidas nos berçários como docência. Para tanto, em virtude da falta de conhecimento, segui na busca pela realização de um trabalho com os bebês que se assemelhasse com a docência com crianças maiores.

Nessa linha de pensamento, no tópico seguinte deste estudo será discutido o processo de busca por uma identidade profissional docente, refletindo sobre os *momentos charneira* (JOSSO, 2010), os quais envolveram a construção dessa identidade em meio à tramas de relações.

3.1.1 Professora ou babá? Em busca de uma identidade docente

Certa vez participei de uma formação continuada oportunizada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura/SEMEC-Belém, onde a palestrante dizia que entre o trabalho de uma professora de educação infantil e o trabalho de uma babá havia apenas um fio de seda, pois o que diferenciava os dois trabalhos era a intencionalidade, uma vez que a mesma ação poderia ser realizada pelas duas profissionais. A palestrante dava o exemplo do lançamento de uma bola, no qual o objetivo da babá certamente seria apenas de entreter a criança e, o da professora, era desenvolver a coordenação motora ampla, a lateralidade, a força muscular, entre tantos outros aspectos do desenvolvimento infantil.

Com todo respeito à profissão de babá, naquele momento compreendi a lógica pela qual se tentou transmitir no exemplo dado. Todavia, considerei muito limitado e até descabido para o momento. Para mim, havia mais que um fio de seda diferenciando as duas práticas, pensava principalmente na questão de formação acadêmica e nos conhecimentos que acarretava. Mas no fundo, o que me incomodou foi o fato de caber o exemplo da comparação entre as duas práticas, que parecia diminuir a figura do ser docente, o que me incluía.

Vale ressaltar que o processo de construção da educação pública para as crianças pequenas no Brasil, foi marcado por processos históricos, políticos e sociais, transitando da caridade e filantropia à educação assistencialista, no qual segundo Kuhlmann Jr. (1998), somente após um amplo movimento de diversos setores, tanto de ordem social, jurídica, médico-higienista, com influências internacionais, esse tipo de educação passou a ser desconstituída, principalmente pela força das três grandes Leis: a Constituição Federal/1998, o Estatuto da Criança e do Adolescente Lei Nº 8069/1990 e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação/1996. A partir destas leis, passou-se a conceber e defender a criança como sujeito de direito, que precisa ser protegida e atendida em suas necessidades de saúde, segurança e educação, reconfigurando novos rumos para a educação da primeira infância no país.

Contudo, os resquícios da educação assistencialista ainda repercutem até os dias de hoje, impregnados nas práticas de muitos profissionais na área da educação, assim como na mentalidade da população que, por estar fora do meio acadêmico, não acompanhou as mudanças nas leis e na educação, que muito embora tenha mudado de forma gradativa, avanços foram alcançados. Assim, muitas pessoas ainda concebem que o trabalho do professor de instituições de educação infantil, em particular, em creches, é só cuidar,

acabando por emitir falas e comportamentos como se realmente, nós professores, fôssemos babás.

Dessa forma, nos meus primeiros anos como professora atuante na educação infantil, essa questão angustiava-me, somando-se ao fato de que na UEI em que eu trabalhava e trabalho até os dias de hoje, ao chegar à instituição, trocávamos as nossas roupas por outras, preferencialmente bem envelhecidas, partindo da ideia de que se dávamos banho e alimentávamos os bebês, logo iríamos nos sujar e, portanto, precisávamos estar preparadas, semelhante aos dias de faxina em casa, isso conferia às professoras da UEI, uma imagem com aparência de desmazelo. Essa imagem que se diferenciava por completo da aparência dos professores de outros níveis de ensino, no qual os mesmos para ir trabalhar se arrumavam, já nós, professores da creche, fazíamos o caminho inverso, nos desarrumávamos para a docência com os bebês.

Assim, quando chegavam pessoas para visitar a unidade, ou profissionais de outras áreas que faziam parceria, tais como da área da saúde, assistentes sociais, entre outros, eu sentia uma certa vergonha da minha imagem. Deste ponto de vista, a identidade de professora na concepção que eu tinha naquele momento, estava ligada a vários fatores para além da prática pedagógica em si, também perpassava pela forma com que o professor se apresentava visualmente no seu local de trabalho.

Esses conflitos cresceram em mim e me faziam de certa forma desvalorizar as ações de cuidado, principalmente banho e refeições. Ainda que eu agisse de forma delicada e carinhosa com os bebês, esses momentos eram acelerados e mecânicos, com o objetivo de encurtar o tempo dessas ações de modo a sobrar mais tempo para desenvolver situações de aprendizagens por meio de ações direcionadas por mim, dicotomizando desta forma, as ações de cuidado e educação.

Nóvoa (2013) afirma que a identidade é um lugar constituído por conflitos e lutas diversas, onde se constrói formas de ser, assim como de estar na profissão. Nesta perspectiva, observo claramente que neste momento inicial da minha docência, esses fatos foram conflitos e lutas travadas, que me ajudaram a ir aos poucos construindo a minha identidade, até mesmo por meio dos equívocos cometidos, os quais puderam se tornar exemplo de práticas mal sucedidas em virtude do momento propício de um caminhar ainda sem muitos conhecimentos acerca da profissão.

A escrita autobiográfica “mostra justamente à pessoa que narra essa descontinuidade, as rupturas, a imprevisibilidade, o infortúnio e o papel das contingências como aspectos determinantes da experiência humana” (PASSEGGI, 2011, p. 154).

Dessa forma, nesse contexto de turbulência e errâncias, surgiu o processo de seleção da Especialização em Educação Infantil, ofertada pela Universidade Federal do Pará por meio da Plataforma Freire³, onde fui aprovada e pude cursar a primeira turma desse tipo de especialização do Programa na UFPA, o que coincidiu com a conclusão da especialização em Psicopedagogia que eu também cursava em uma instituição privada, tendo que optar por uma delas, optei por iniciar a Especialização em Educação Infantil, a qual considerei ideal para o meu crescimento com relação ao conhecimento sobre o trabalho que desempenhava junta aos bebês.

À vista disso, minha entrada na especialização foi um fato marcante na minha trajetória, onde eu pude refletir e aprender muito sobre o meu papel como professora da primeiríssima infância. E assim, a indissociabilidade ou integração das ações de cuidado e educação foram ganhando uma interpretação diferente da que eu possuía até esse momento, haja vista que mediante toda a gama de aprendizagens oportunizadas pela especialização, fui aos poucos concebendo que a integração do cuidar e educar era necessária, além de estar presente no ato de todas as ações na educação infantil, em especial com os bebês.

Observo que mudanças no meu olhar para os bebês e para a docência com os mesmos, modelava-se e ganhava contornos, sendo claras as mudanças no meu fazer docente, oportunizadas pelos conhecimentos adquiridos ao longo do meu processo de formação. Nesse sentido, Josso (1988) ressalta que “um dos objetivos da formação contínua deve ser o alargamento das capacidades de autonomização, e portanto, de iniciativa e criatividade” (p. 38-39), coadunando também com os apontamentos de Dominicé ao afirmar que “a formação se modela através de uma socialização inseparável das aquisições escolares e dos efeitos da formação contínua” (JOSSO, 1988, p. 55).

Considerando que neste momento eu já possuía o entendimento dos objetivos da educação infantil, por meio de estudos sobre o que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI (2009), quais sejam: garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças; percebo, a este respeito, que ainda faltava-me clareza tanto quanto ao meu papel de

³ A Plataforma Freire iniciou em 2009, sendo criada pelo Ministério da Educação para colocar em prática o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Esta era uma ferramenta onde o professor, dentre outras coisas, poderia se inscrever em cursos de graduação e pós-graduação em instituições públicas, cabendo a validação e participação dos professores nos cursos, às secretarias municipais e estaduais de educação de cada região. Posteriormente foi substituída pela atual “Plataforma CAPES de Educação Básica”.

professora de bebês e crianças pequenas, como do currículo e das especificidades que legitimam esse tipo de fazer docente, o qual se diferencia das demais docências.

Dessa forma, é oportuno frisar, que as ações de cuidado e educação, que são inerentes à docência com a primeira infância, não assumem caráter diminutivo, se comparadas às outras especificidades de docência, trata-se de diferenças próprias e necessárias, uma vez que também são diferentes tempos e espaços dos sujeitos a que se destina esse tipo de educação e nível de ensino.

Quanto à questão apresentada, é válido ressaltar as contribuições de Azevedo (2013):

Um professor que tem clara intenção educativa da sua tarefa, vai perceber a intenção de uma ação que, julgada por muitos como sendo apenas cuidado, é também educativa. Numa situação de trocar a fralda de uma criança, as palavras que ele proferir para ela ou os gestos dele que a criança observar nessa interação vão significando o mundo para ela, ampliando o seu vocabulário, estimulando sua percepção, atenção, etc. A preocupação nesse momento não é se o professor está cuidando ou educando, mas a qualidade da interação que ele estabelece com a criança, da compreensão que ele tem da importância daquele momento para o desenvolvimento da criança e, mais uma vez, da intencionalidade educativa que pode estar presente na sua ação (AZEVEDO, 2013, p. 100-1001).

Esse nível de compreensão sobre a integralidade do cuidar e educar no que deve ser o cerne da minha docência, compreendendo como afirma ainda a autora, de que “não se trata de inverter prioridades, mas sim de conjugá-las, forjando um novo conceito de Educação Infantil como espaço de educação e cuidado” (AZEVEDO, 2013, p. 92), completando ainda com a ideia de que “a consolidação da docência com os bebês pauta-se na afirmação de que todas as ações que envolvem esse cotidiano se constituem por dimensões educativas” (DUARTE, 2012, p. 10).

Dessa forma, seguia o processo de constituição gradativa, envolvendo estudos, que foram levando-me ao abandono de preconceitos e ao reconhecimento e tomada de consciência no que concerne à garantia em termos de educação de qualidade aos bebês, mesmo com meus esforços e “boas intenções”, na verdade ainda não era, ao contrário, estava longe de ser.

Nesse sentido, a concepção de educação infantil fundamentada no binômio educar/cuidar, compreendendo a relevância da ação do professor em interagir com os bebês, apostando nessa relação para o desenvolvimento do mesmo, foi fortalecida com a minha entrada no grupo de estudos, especificamente sobre docência com bebês, realizado por um grupo de pesquisas da Universidade Federal do Pará, intitulado “Formação Continuada de

professoras de berçário: as vozes das professoras na construção de saberes sobre a docência com bebês”.

O grupo era composto por professoras que atuavam em berçários, havendo professoras da rede privada e pública, sendo em sua maioria das UEI's municipais de Belém. A dinâmica desse grupo de estudos era estudar o aporte teórico disponibilizado pelo mesmo e no momento de encontro, fazer discussões relacionadas a teorização com as práticas docentes vivenciadas pelas professoras a partir de temas geradores levantados pelas professoras Celi da Costa Silva Bahia⁴ e Solange Mochiutti⁵, mediadoras das discussões.

As conversas eram gravadas e não haviam determinações sobre o início e encerramento das discussões em um só encontro. Por vezes, as discussões de uma temática levavam dois ou mais encontros. Tínhamos também a orientação, ainda que não deterministas, em registrar a nossa prática em um caderno, o qual foi disponibilizado pelo grupo também, mas ficava sobre a nossa posse, para realizarmos os registros quando e como achássemos conveniente.

Esse grupo se constituiu para mim como uma oportunidade rica de aprendizagens, haja vista, que as trocas de experiências eram realizadas por professoras que trabalhavam com a mesma faixa etária, em espaços educacionais diferenciados. Desta forma, conhecíamos, refutávamos e refletíamos sobre a nossa prática e a prática realizada por outros à luz de referenciais teóricos sobre a especificidade da docência com bebês. Inclusive esse termo docência, tão mencionado por mim neste texto, eu trago dessa experiência, pois para mim ganhou um outro sentido, de uma docência que se faz não só ensinando, não o ensinar da forma convencional, mas também aprendendo, cuidando e educando indissocialmente, contribuindo para a formação dos sujeitos em todos os aspectos.

Com base nos estudos de Josso (2002), sobre atividade formadora, Souza (2008) ressalta que:

A utilização de recursos experienciais engendra marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias processadas nas itinerâncias individuais. Por sua vez, o “processo de conhecimento” emerge da recorrência dos referenciais que sustentam aprendizagens a partir de transações consigo mesmo, com os outros e com o ambiente natural, ampliando o nosso “capital experiencial (SOUZA, 2008, p. 94).

⁴ Professora Dra., docente do Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências da Educação da UFPA. Coordenadora geral do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (IPE) e diretora da Faculdade de Educação/ICED/UFPA.

⁵ Professora Dra., aposentada da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA-UFPA). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (IPE) do Instituto de Educação (ICED/UFPA).

Nesse contexto, considero esse momento da minha trajetória docente, uma ampliação do meu *capital experiencial* (JOSSO, 2002), ou seja, do conjunto de experiências formadoras por meio de aprendizagens e conhecimentos adquiridos de forma individual e nas interações estabelecidas como outros sujeitos e em lugares diferenciados.

Em tal momento, revisei velhos conceitos e me aprofundei em novos. Um deles diz respeito à importância da valorização dos momentos de cuidado/educação com os bebês, os quais precisam ser mediados por relações intensas entre professora e bebê.

Rememoro assim, com ajuda dos meus registros no caderno do grupo de estudos, dos primeiros questionamentos levantados sobre quem era o bebê e o que para mim era ser professora de bebês. Lembro na minha resposta ter sido muito superficial, com um certo receio em estar errada, pois sabia que seria socializado.

Neste processo, pude estudar de forma mais aprofundada, refletindo sobre o bebê como um sujeito cheio de potencialidades, desejos, sentimentos, intenções e de interações. Todavia, um novo conceito tocou-me fundo e direcionou mudanças no meu fazer docente, qual seja, o de que a docência com bebês é totalmente relacional, posto também que o cuidado, como dimensão educativa, constitui momentos de maior interação com o bebê, de forma mais individualizada. Esta compreensão, decerto contribuiu como um fator preponderante de melhorias da minha docência, pois passei a investir mais na qualidade das minhas relações com os bebês, principalmente nos momentos de banho e refeições.

Nesse aspecto Pimenta e Lima destacam:

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 43).

O contato com este arcabouço teórico sobre os bebês e docência com os mesmos, abriram-me a possibilidade de questionamentos acerca o meu fazer docente. Confesso que não possuía muitos entendimentos a respeito da importância e da potência de educação nas ações de cuidado.

Dessa forma, a conversa com os bebês no momento do banho se dava mais pensando no desenvolvimento da sua percepção de si e da importância da higiene para o seu bem estar, do que de investimento na relação de estar junto a ele em um dos poucos

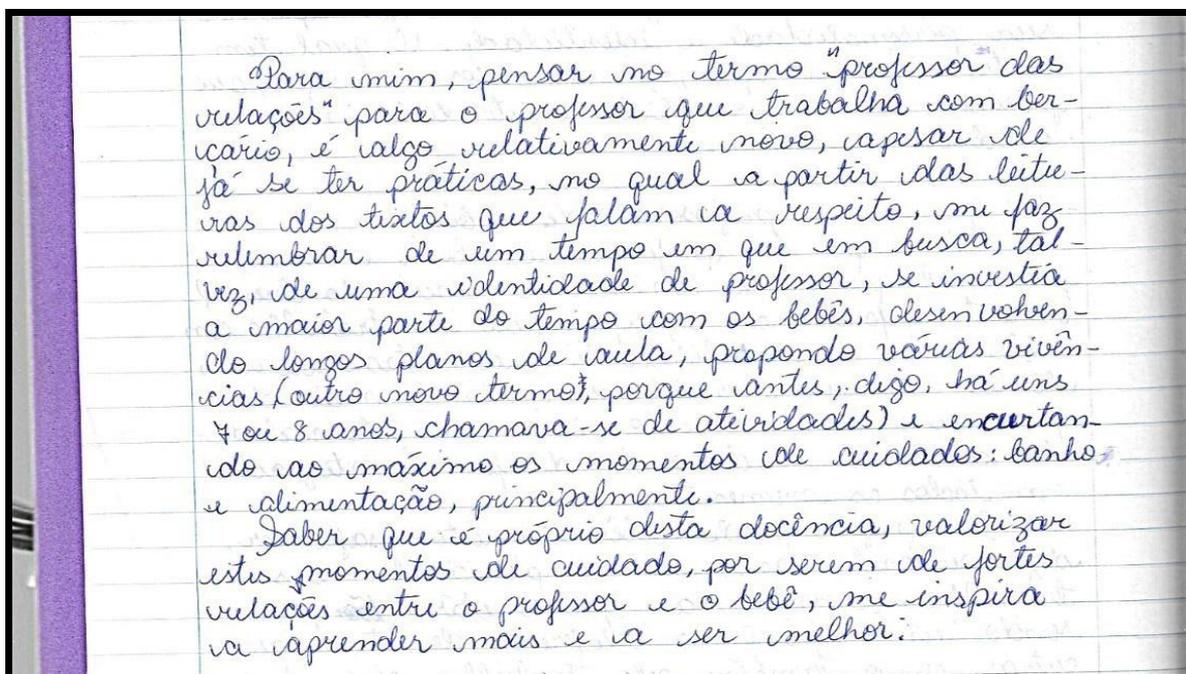
momentos da educação coletiva que torna possível uma interação mais individualizada entre professora e bebês.

Consequentemente, inferia como necessário dar o banho ressaltando as partes do corpo dos bebês, cantando músicas infantis sobre a higiene corporal, pendurava livros como móveis para a exploração dos mesmos enquanto acontecia o banho, com a intenção de torná-lo lúdico e assim mais educativo.

Contudo, nesse nível de formação docente evidenciada pela prática narrada acima, já eram perceptíveis muitas mudanças com relação ao início da minha docência com bebês, na qual havia muitos conflitos sobre a minha ação docente, que entre outras coisas, eu acabava por privilegiar o que considerava como educativo, desvalorizando as ações de cuidado.

Nesse ínterim, considero útil evidenciar um trecho dos registros da época da minha participação do referido grupo de estudos, no qual relato sobre as lembranças das ações mediadas pelos conflitos de negação dos momentos de cuidado como dimensão educativa, e quanto às novas concepções de papel do professor de bebês, retratada pelo termo *professor das relações* cunhado por Duarte (2011). Conforme registro fotográfico abaixo:

Figura 7 – Foto de registro do caderno do Grupo de Estudos/UFPA.



Fonte: Pesquisadora, acervo pessoal (23maio 2017).

Nesse sentido, percebo que a capacidade de reconhecer as minha falhas, os medos e as incertezas com relação ao meu papel de docente de bebês os quais ocorriam em virtude da falta de conhecimento, evidenciam o meu entendimento sobre a minha identidade

docente, que está se constituindo num processo de formação e auto(formação), tratando-se de um processo não linear em que mergulho do meu “eu professora”, reencontro-me, desconheço-me e refaço-me; uma, duas, infinitas vezes...

Assim, o meu dilema inicial “professora ou babá”, decorrente da inconsistência de conhecimento e concepção sobre o lugar, especificidade e papel da docência com bebês, que levava-me à inquietudes e angústias, foi dando lugar ao empoderamento sobre a função e fazer desempenhado. À medida em que eu construía aprendizagens sobre as especificidades da docência e dos bebês, construía também uma identidade profissional e a consciência desta.

Contudo, ressalto, que essa visão comparativa e deturpada do fazer docente com os cuidados de uma babá, ainda é muito forte e presente na sociedade, sobretudo, por parte de pessoas que não possuem conhecimento teórico sobre educação, evidenciados por meio de falas, comentários e cobranças indevidas à ação docente, resquícios da história de assistência da educação infantil e da falta de políticas educacionais que contemplem e valorizem de forma eficaz essa etapa da educação básica e os profissionais que nela atuam.

Esse conjunto de fatores contribuiu para a formação de representações sociais acerca da docência com bebês em espaços coletivos, como as creches, sustentados historicamente por meio de discursos capazes de orientar pensamentos, comportamentos e atribuir valores, que influenciam conseqüentemente nas interações sociais.

De acordo com Moscovici (2009), criador da Teoria das Representações Sociais (TRS), estas “[...] são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um ‘referencial de um pensamento pré-existente’, sempre dependentes, por conseguinte, de sistemas de crença ancorados em valores, tradições, imagens de mundo e da existência” (MOSCOVICI, 2009, p. 2016).

O autor ressalta ainda que elas são, “objeto de um permanente trabalho social, no e através do discurso, de tal modo que cada novo fenômeno pode sempre ser reincorporado dentro de modelos explicativos e justificados” (MOSCOVICI, 2009, p. 2016). Assim, compreende-se que neste caso da docência com bebês, quando o docente possui uma compreensão clara sobre si e sobre o seu trabalho, consegue dentro das suas possibilidades, contribuir para a mudança de compreensão e de visão de outros sujeitos com os quais se relaciona, pela potencialidade das relações e das trocas de saberes, podendo incidir sobre a construção de uma nova representação sobre este tipo de docência.

Portanto, ressalto que esse percurso não foi e nunca será solitário, resultado de caminhadas e reflexões individuais mas, sobretudo, é uma caminhada trilhada sob a

complexidade de muitas vozes, muitos jeitos e sujeitos, com experiências partilhadas com meus pares, professores vários, tanto os de parceria diária, como os da área de estudos, compreendendo “o sujeito vai se constituindo nas relações sociais, mas não se diz, nem é dito. Faz-se, vai sendo feito com/ pelo outro, [...] direito e avesso, avesso e direito de um só e mesmo bordado – a vida compartilhada ” (FONTANA, 2005, p. 51).

Neste sentido, o tópico a seguir discute sobre outras relações diversas que contribuíram para o processo de formação da minha docência.

3.1.2 Dos encontros e parcerias: compartilhando saberes e fazeres docentes

Misturar as tintas, criando novas cores para dar o tom que se pretende, é ação constante do pintor. O vermelho com o amarelo e um pouco de branco, formam um claro alaranjado e, basta pingar uma gota de preto para formar um tom de marrom. Assim, misturas de tintas dão lugar a uma nova cor, que misturada à outras, surgem novas cores, em um ciclo de arte e modificações a partir de algo que já existe.

Essa é uma analogia que se faz útil para a reflexão das trocas de saberes e fazeres que vivenciei e vivencio ainda nos encontros e compartilhamentos de experiências com outros professores ao longo da minha trajetória docente, sendo esta analogia apropriada ao ser utilizada para a definição de uma ou mais cores que se unem e dão origem à uma nova cor, entendendo que as trocas de saberes entre professores, possibilitam junções e articulações de conhecimentos, produzindo novos saberes e práticas.

Neste sentido, desde o início do exercício da minha docência, vivencio o princípio do compartilhamento de saberes advindos não somente de atividades sistemáticas de formação, mas também dos saberes que vem da trajetória de vida, no contexto social, que orientam as nossas escolhas e ação docente, no qual o processo de socialização dos mesmos configura-se também como um processo de formação, haja vista que “a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades” (TARDIF, 2007, p. 71).

Assim, quanto aos encontros e parcerias, apesar da consciência de trazer comigo um pouco de cada professor que tive, convivi e admirei, opto por falar das relações com os professores e estagiários que estiveram comigo no lugar da partilha, em meio ao dinamismo da unidade de educação infantil em que trabalho.

Lembro de vários rostos e vozes, em especial a voz da professora que auxiliei como estagiária. A mesma fazia repousar os bebês sob seus acalantos ora altos, ora baixinhos.

Sua voz muito afinada fazia repousar também o espírito de todos os que a ouviam, sobretudo o meu. As músicas não eram de ninar em sua maioria, mas música popular brasileira, suspeito que a escolha do repertório era motivada pelo seu pessoal gosto musical.

Tal professora não possuía formação em ensino superior, sua formação era de nível médio na modalidade de magistério. Possivelmente, não conhecia sobre a relevância quanto ao desenvolvimento, em apresentar aos bebês e às crianças pequenas repertórios musicais de vários gêneros, mas mesmo assim, sem esse nível de entendimento e objetivo, oportunizava experiências riquíssimas aos bebês nesse sentido.

Não se trata, contudo da exacerbada valorização de saberes do senso comum, como se bastassem para garantir uma educação de qualidade para os bebês, mas na intenção de ressaltar que outras experiências de vida do professor constituem a sua prática. Indo ao encontro de Cunha (2012, p. 6), ao afirmar que “o ‘saber profissional’ dos professores é constituído não por um saber ‘específico’, mas por vários ‘saberes’ de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também o ‘saber-fazer’ e o saber da experiência”.

Nesse sentido, da ação pedagógica dessa professora, guardei comigo, entre outras questões, o ato de selecionar, na medida do possível, repertórios variados de músicas para os bebês ouvirem, no qual nem sempre percebo grande interesse dos mesmos na audição de algumas músicas, geralmente por não fazer parte dos repertórios ouvidos no seio familiar. Mais um motivo para garantir-lhes a oportunidade de ampliação do repertório e experiências musicais dos mesmos, como prática curricular que é construída de acordo com as especificidades infantis, de cultura e contexto, intermediadas pelas relações. Decerto que:

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências lúdicas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo [...]. Aqui, a função docente é co-produtora de currículo e se efetiva na construção de um espaço educacional que favoreça, através da interlocução com as crianças e as famílias, experiências provocativas nas diferentes linguagens enraizadas nas práticas sociais e culturais de cada comunidade (BARBOSA; RICHTER, 2010, p. 91).

Por meio das relações cotidianas, partilhamos vários saberes. Os professores mais experientes trocam conhecimentos com os menos experientes e vice versa. Recordo que após uns três anos da minha formação na graduação, já no espaço da UEI, eu era auxiliada por uma estagiária que no frigor do meio acadêmico em que ela estava inserida, propunha para mim, enquanto professora, organizar e oportunizar experiências de aprendizagens

muito interessantes e significativas para os bebês. Nesse sentido, utilizar panelas e colheres de pau da cozinha para o batuque dos bebês era rotina.

As experiências que ela, ora sozinha, ora me impulsionando, há onze anos atrás, eu considerava como ousadas e, mexiam com a organização da rotina da UEI, posto que outros profissionais eram envolvidos, assim como outros espaços além da sala de referência.

As ideias para os planejamentos das novas experiências e as suas proposições, que envolviam: pinturas diferenciadas, “melecas” de modo geral, quais sejam: mingau de trigo colorido com corante alimentício, gelatinas, entre outros, geralmente partiam dela, que embora sem muita experiência no trabalho com os bebês, buscava a minha aprovação e os meus encaminhamentos para a organização e proposição e sistematização das situações de aprendizagens.

Tais vivências e interações com essa estagiária mostraram-me a necessidade de buscar novos conhecimentos sobre a especificidade dos bebês e o currículo para a educação infantil, sobretudo para essa faixa etária. Fato que impulsionou a minha entrada na primeira especialização.

Libâneo (2004) trata da aprendizagem da profissão como sendo uma formação que também se estabelece por meio das interações com os colegas professores, desenvolvendo o espírito de solidariedade, assumindo responsabilidades com o ambiente educativo, em um crescimento para além do âmbito individual. Segundo ele,

É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e competências do ensinar mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo (LIBÂNEO, 2004, p 34-35).

Isso implica dizer que o espaço escolar configura-se como uma extensão formadora da profissão docente, posto que as experiências vivenciadas na prática, de forma individual e coletiva, são construtos da docência na medida em que conferem saberes emergentes dessa experiência, que vão, conseqüentemente, moldando o fazer docente de cada profissional de forma gradativa mediante a partilha dos sucessos e problemáticas enfrentadas no cotidiano das instituições.

Nesse contexto, trabalhei com professoras com personalidades, formações e ações pedagógicas diversas, as quais influenciaram perspectivas e ações do meu fazer docente.

Entretanto, é inegável que observei bons e maus fazeres docentes. Nem todas as experiências compartilhadas foram boas, algumas nem merecem ser lembradas, é claro, que nessa partilha também houve disputas de interesses e poder, muitas vezes veladas.

O processo de formação ocorre também nesse movimento e nessa capacidade do professor em filtrar e selecionar o que lhe seja profícuo para a ação pedagógica da sua docência. Corroborando com a afirmativa sobre a capacidade individual de gerenciamento do professor sobre as suas ações, na qual “ainda que as relações sociais o influenciem, é a ação individual que determina a sua constituição como sujeito” (NÓVOA apud FONTANA, 2005, p.51).

Ainda sobre essas relações, Fontana acrescenta:

[...] as situações vividas e compartilhadas com nossos pares, com nossos muitos outros, questionadas, aplaudidas, rechaçadas por aqueles que, na sutileza de sua aparente desimportância, nos violentaram e nos forçaram a pensar, a buscar sentidos de signos encobertos pelo hábito. Com essas situações aprendemos. Re-significamos práticas e resignificamo-nos (FONTANA, 2005, p. 182).

Nessa ótica, percebo evoluções de valores de referência na minha profissão, a qual ora se funde, ora se afasta de saberes das experiências com outros sujeitos também professores, em um processo permanente e dinâmico, como é dinâmica toda e qualquer relação que diz respeito ao campo da educação e da formação humana.

Nesse sentido, no tópico a seguir me proponho a tecer reflexões a partir de relatos sobre um outro tipo de relação de igual importância para os saberes e fazeres docente, quanto para o desenvolvimento das crianças pequenas, que é o relacionamento com as famílias no ambiente da creche.

3.1.3 Caminhando junto com as famílias dos bebês

Por falar em outras relações, ao longo dos treze anos como professora de berçário, aprendi que construir parceira com os pais dos bebês é o único caminho viável para conseguir garantir uma educação de qualidade para os pequeninhos.

Todavia, construir um relacionamento de confiança e parceria com as famílias não é uma tarefa fácil. Ao contrário, é delicada e gradativa, além de tratar da educação de crianças tão pequenas, muitas vezes, o que o professor pode levar dias e meses para construir uma relação de confiança com os pais, às vezes, pequenas situações podem levar minutos para se desconstruir laços que pareciam formados. Isso ocorre facilmente, caso não

haja investimento nessa relação desde o primeiro contato entre professores, bebês e seus responsáveis no ambiente da creche.

Lima (2015) reconhece a importância da presença da família na sua diversidade e pluralidade e nos ajuda a refletir que junto a esta podemos concentrar esforços no sentido de projetar intenções que podem influenciar na formação do sujeito, evidenciando que “a família é um território onde se pode observar influências formativas que ultrapassam espaços e tempos” (LIMA, 2015, p. 59).

Ao pensar na importância da relação com as famílias, recordo-me do meu início como professora, no qual durante anos, no período de matrícula das crianças na UEI eram realizadas visitas pelas professoras às casas de todas as crianças que faziam a chamada “pré-matricula”, uma vez que as vagas disponíveis eram insuficientes à quantidade de procura e necessidade da comunidade local.

Nesse momento era possível conhecer um pouco da realidade das crianças que iriam adentrar à creche e de suas famílias. Confesso que a precariedade e a extrema pobreza faziam destes dias um momento triste que marcam a minha docência de certa forma, pois levava não somente a mim, mas às demais professoras, a uma profunda reflexão que iria para além do profissional. Recordo terminar o turno com uma carga emocional muito pesada, haja vista que ficava em nossas mãos a sentença de quem iria conseguir a vaga e quem ficaria de fora. Diante das situações que presenciávamos, a educação e o desenvolvimento das crianças não eram os únicos fatores que a matrícula na creche poderia oferecer e representar na vida dos bebês.

Nesse contexto, rememoro e narro essa experiência percebendo em que contexto o respeito pelas famílias dos bebês criou raiz profunda dentro de mim. Todavia, importa ressaltar, que tal reflexão está distante da ideia de que o meu respeito às famílias depende da sua condição econômica e social, por pena ou outras questões. Só lembro desse início e sinto, e como sinto!

Acompanhando as narrativas, essa experiência inicial me toca e provoca a reflexão sobre questões de cunho político e social, uma vez que nesse período de 2006, momento em que iniciei o estágio, até meados de 2014, o método de seleção para matrícula no município era realizado da mesma forma, uma dura realidade da natureza seletiva. Sentíamos que as famílias mesmo em situação de extrema pobreza, demonstrando intenção e necessidade da vaga para seus filhos na creche, tentavam esconder, ou justificar a posse de fogão, geladeira, aparelho de televisão, entre outras questões básicas da vida, como se fossem parâmetros para perderem a vaga para outras famílias mais pobres.

Direitos relegados! Tanto no que tange à educação pública às crianças, conforme a Constituição/1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente/1990 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação-Lei 9394/1996, quanto ao conhecimento e consciência de que a educação pública se trata de um direito que precisa ser garantido e não um favor a ser prestado.

Tal situação ocorria, em virtude da insuficiência de vagas e creches para atender a demanda de crianças e famílias que precisavam desse serviço, demonstrando a falta de planejamento, investimento e valorização do poder público para a educação no país, que embora com pequenos avanços, a alta demanda de crianças fora da creche e a pouca oferta ainda persiste nos dias atuais.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)/2018, por meio dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD)/2016-2017, as crianças de zero a três anos, num percentual de 21,1% dos bebês de zero a um ano e 34,7% das crianças de dois e três anos, estavam fora da escola em virtude da inexistência de vagas ou de creches próximas às suas residências. Ainda segundo estes dados, a Região Norte foi a que apresentou menor taxa de escolarização entre as crianças de até três anos (16,9%).

Atualmente, a pré-matrícula é realizada no município de Belém, por meio de inscrições via on-line, não há mais visitas, mas os direitos continuam sendo relegados a meu ver. Ao passo que nem a internet, nem a vaga na creche, constituem-se como fatores acessíveis à todas as famílias que apresentam interesse em matricular seus filhos, principalmente as de baixa renda.

Nesse viés, corroborando com a reflexão acima, que fala sobre a minha história individual, a qual também constitui uma interação social, trazendo um recorte de um momento e um contexto social e político em que vivi tais experiências, Ferrarotti (1988) ressalta sobre o cunho sociológico das biografias, não se tratando apenas de uma simples narrativa a contar sobre as experiências vividas individualmente, mas trata-se também de uma micro relação social. E, portanto, acaba por tornar-se um instrumento sociológico que pode servir de mediação entre a história individual e a história social.

Considerando esse momento da minha experiência com as famílias ao longo do meu percurso formativo, proponho-me a mudar um pouco de viés, reportando-me ao processo de construção de relacionamento com as mesmas, que envolve mais uma trama entre tempos, espaços e interações.

Início ressaltando a relevância da criação de vínculos de segurança e afetividade com as famílias dos bebês para de fato garantir uma educação que possa contribuir para a formação humana de forma saudável aos mesmos.

Destarte, desde que iniciei o trabalho como professora na educação infantil, observo que as relações entre famílias e professores é uma relação delicada que requer muitos cuidados, porque trata-se de um momento em que as famílias tendem a estar fragilizadas, com sentimentos de remorso e culpa, por precisarem deixar seus bebês, ainda pequenos e frágeis, aos cuidados de estranhos em um ambiente coletivo como a creche.

Nesse sentido, trago narrativas individuais, mas que evidenciam também ações vivenciadas em coletivo, experiências com as famílias e com as professoras das turmas de berçário com as quais trabalhei.

Assim sendo, recorro a um momento que representou uma grande mudança quanto ao relacionamento com as famílias dos bebês e das crianças maiores, não só com relação a mim, mas envolvendo o corpo docente e gestor da UEI de forma geral. Refiro-me às ações propostas por uma pesquisa-formação de professoras⁶ da UFPA no ano de 2013. Tal ação foi desenvolvida com uma turma de berçário da unidade, porém não era a que eu trabalhava. Contudo, à medida em que observávamos que as mudanças de certas situações, tornavam-se significativas na turma de destino da pesquisa, acrescentávamos também uma postura semelhante à nossa prática, principalmente as que diziam respeito à relação com as famílias dos bebês.

Dessas mudanças, as principais estavam voltadas à ação de maior contato com as famílias, especialmente nos momentos de entrada e saída dos bebês. Pela minha observação e a partir da relação com as professoras da turma, anteriormente à pesquisa, esse contato limitava-se ao “recebimento” e “entrega” dos bebês na porta da sala, o que tornava as falas restritas ao repasse de informações, e as conversas, quando possíveis, eram em cunho de cobrança de ambos os lados, professoras e famílias.

Ao focalizar esse processo, na UEI, tem-se o costume de preservar uma pequena cancela na porta da sala dos berçários, em virtude da necessidade de deixá-la aberta, pela pouca ventilação do ambiente, como também pela proximidade com o banheiro, representando um risco para os bebês. Acontece que na entrada e saída dos bebês, essa

⁶ Professora Dra. Celi da Costa Silva Bahia- ICED/UFPA; Professora Dra. Solange Mochiutti, aposentada da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA-UFPA).

cancela tornava-se uma limitação e uma barreira simbólica, um “muro” entre os pais e as professoras.

Passamos então a abrir essa cancela e permitir que os pais adentrassem na sala, estando livres para sentarem-se com seus bebês e as mães que amamentavam pudessem ficar à vontade em amamentar seus filhos. E assim, com o maior tempo de permanência dos pais na sala do berçário, os momentos de conversas entre nós professoras e famílias foram se ampliando, possibilitando a construção de vínculos afetivos e a troca recíproca sobre a educação e desenvolvimento dos bebês da turma.

Segundo as professoras realizadoras da pesquisa, Bahia e Mochiutti (2017), a cadeia formativa propiciada pela pesquisa-formação, quando potencializada pelas rodas de conversa e debates de situações vivenciadas pelas professoras e bebês no cotidiano da creche, considerava as necessidades formativas levantadas pelas professoras, permitindo a reflexão e articulação de saberes, num processo de formação continuada, de forma a proporcionar maior tranquilidade e segurança às professoras quanto ao fazer docente junto aos pequeninos.

Neste contexto, considero que as mudanças foram propostas partidas da então pesquisa-formação para a turma em que a mesma foi desenvolvida. Contudo, alcançou as demais turmas e o espaço educativo como um todo, sendo mudanças significativas capazes de ressignificar nosso contexto.

Assim, sigo refletindo sobre as experiências que deixaram marcas, que foram capazes de ir moldando a construção da minha docência, ampliando a minha possibilidade do fazer docente junto aos bebês. Assim, me reporto às contribuições de Bragança (2008), o qual afirma:

A narração das histórias de vida vem com o movimento propriamente humano de contar histórias e ressignificar experiências do passado que vão se desdobrando em projetos de futuro. No caso da formação docente, ao narrar o passado, vemos surgir uma versão sobre nós mesmos, os encontros e desencontros com a profissão e, ainda, as imagens da docência entranhadas no imaginário coletivo e individual (BRAGANÇA, 2008, p. 81).

Essa experiência com as famílias daquele momento, levou-me à ressignificação do meu fazer docente, projetando ações e encaminhamentos futuros na profissão, construindo um currículo significativo, vivo, que contribua com o desenvolvimento e humanização dos bebês.

Cabe pontuar, entretanto, com relação à construção de relacionamento com as famílias, que cada ano que se inicia uma turma de berçário, é um novo recomeço, os primeiros dias e meses são de estreitamento de laços de afetividade e segurança, não só para os bebês, mas também para suas famílias.

Confesso que para mim enquanto professora este é o momento mais difícil e mais cansativo do ano letivo em uma turma de berçário, o que chamamos na SEMEC/Belém, de momento de inserção e acolhida, o qual diz respeito ao processo de inserção dos bebês e crianças pequenas na UEI. E não poderia falar do relacionamento com as famílias sem falar sobre esse momento tão delicado e tão decisivo em todos os sentidos do trabalho, o qual será desenvolvido ao longo do ano.

Costumo dizer que tudo começa aí, bem nos primeiros dias da entrada dos bebês e suas famílias na UEI, haja vista que os laços de confiança e afetividade, são construídos neste momento e se não houver uma boa acolhida, tanto para os bebês, como para suas famílias, as relações serão fragilizadas. Os pais inseguros transmitirão para os bebês essa insegurança, que possivelmente terão mais dificuldade no processo de inserção.

Nesse sentido, a “quebra do muro” também foi essencial para esse momento de acolhimento, ao passo que a cultura que se criou de abertura para a presença das famílias no espaço da unidade, foi propulsora de um pensar diferenciado para o momento de inserção das crianças na creche, onde passamos a organizar esse período inicial dos bebês e suas famílias de forma que as mesmas permaneçam o tempo necessário no ambiente da UEI, com o objetivo de construção de laços de afetividade, segurança e confiança, os quais entendo que serão melhor realizados por meio desse contato intenso na fase inicial do ano letivo dos pais, bebês e professoras.

Penso que essa é a grande oportunidade das famílias observarem e conhecerem tanto as professoras, quanto o trabalho desenvolvido no berçário, a dinâmica, a rotina, as dificuldades em se trabalhar com um coletivo de bebês no espaço educacional de tempo integral.

Nesse ponto entra o que afirmei anteriormente, quando coloco que o momento de acolhimento é decisivo para o trabalho desenvolvido no decorrer do ano, pois os vários anos de docência com berçário, a experiência com as mudanças de posturas e relação com as famílias, me levaram a observar que os pais que passam mais tempo conosco no período de inserção dos bebês se tornam os maiores parceiros e participativos na UEI, compartilham mais a educação dos seus filhos, assim como são mais sensíveis e

compreensíveis no caso das intercorrências próprias de berçário, tais como mordidas, entre outras situações que podem vir acontecer com os bebês no ambiente da creche.

Em consonância a essa questão, Oliveira *et al.* (2011) bem pontuam:

O bom relacionamento entre professores, demais educadores e famílias, processo a ser constantemente conquistado, contribui muito para o trabalho com as crianças, pois dificuldades surgidas podem se resolver mais rapidamente e a segurança é maior nas decisões que são tomadas em relação a elas. Cuidados com esta relação podem prevenir alguns problemas que costumam surgir (OLIVEIRA *et al.*, 2011, p. 140).

Dessa forma, atribuo à fase da inserção dos bebês e suas famílias na creche como o alicerce da construção da relação de confiança, respeito e parceria. Isso ocorre porque nesse momento do ano as famílias tendem a compartilhar muitas vezes um turno inteiro ao lado das professoras, na delicada tarefa de acolher os bebês, alimentando, higienizando, confortando-os, cantando, dando colo para um, para dois, até para mais bebês ao mesmo tempo.

Mesmo após o processo de inserção dos bebês, a continuidade desse trabalho é indispensável. Dando liberdade às famílias a entrarem com seu bebê no início da manhã na sala de referência, poder compartilhar por meio do diálogo direto com as professoras, como o seu bebê passou a noite, sobre o desenvolvimento, educação e cuidado do mesmo, ainda que de forma breve, porém diária.

Esse é um exemplo de uma experiência resultante de experiências anteriores, que se mantém num ciclo crescente, Clandinin e Connelly (2011) ajudam-me a refletir sobre um critério da experiência, que é a continuidade, que diz respeito a um processo em que uma experiência se desenvolve por meio de outra que a antecede e, prospectivamente dará lugar à outras, numa relação temporal entre presente, passado e futuro continuamente.

Assim, por meio da continuidade das experiências, o respeito e a parceria foram se construindo. Observo ademais, que o maior contato, vivência e diálogo, propiciam conhecimentos que entre outras questões, ampliam a informação, sensibilização e a possível conscientização das famílias do quanto é difícil o trabalho com um coletivo de bebês, onde muitas coisas, inclusive incidentes, podem acontecer, sem se tratar de irresponsabilidade e falta de cuidado das professoras para com os bebês.

Caminhar junto forma confiança, só se confia no que se conhece! Daí a grande importância do contato maior com as famílias, pois conflitos mediante questões pequenas, podem ser facilmente evitados. As relações abrandadas e parceiras possibilitam o bom

andamento do trabalho no berçário. As conversas são mais leves e francas e o trabalho pedagógico com os bebês flui.

Nesse contexto, levada pela curiosidade investigativa de pesquisadora, me permiti buscar nos meus antigos cadernos de registros fatos sobre as intercorrências nas turmas de berçário, observei que as mordidas e demais incidentes, dentro da normalidade, sempre ocorreram, com algumas pequenas diferenças de uma turma para outra, creio que em virtude das suas especificidades.

Nos cadernos, não há registros sobre a postura dos pais diante da informação das professoras sobre os incidentes, mas a leitura destes registros escritos ajudaram-me a revisitar expressões de sentimentos e a rememorar sobre fatos decorrentes. Recordo do quanto em algumas situações foi/é delicado ser professora do turno da tarde, uma vez que se trata de um período de saída dos bebês e, portanto, a professora da tarde acaba por se tornar a porta voz dos ocorridos ao longo do dia com os bebês.

Nessa linha de pensamento, refletindo sobre os primeiros anos e os dias atuais, posso afirmar, que conflitos com os pais sempre existiram e continuarão a existir. Todavia, a forma de resolvê-los, a sua intensidade e a postura das professoras e, conseqüentemente dos pais, foram os fatores que mudaram. Isto só foi possível porque as experiências vivenciadas foram propulsoras de formação e mudança de fazeres docentes, conferindo maior capacitação às professoras. Sobre essa questão, Oliveira et al. (2011), contribuem à reflexão ressaltando quanto a importância do preparo de ambas as partes, docentes e famílias, conforme o seguinte:

Sendo assim, uma creche que pretenda aumentar a participação das famílias com parte do planejamento e realização das suas ações, necessita preparar tanto os seus profissionais, quanto as famílias para que aquela participação não implique prejuízos da qualidade do atendimento e conseqüentemente insucesso dessa iniciativa (OLIVEIRA *et al.*, 2011, p. 137).

Dessa forma, considero que a construção de um bom relacionamento com as famílias perpassa por fatores complexos e da mesma forma especiais, como o compartilhamento da educação e do cuidado com os bebês ao longo do ano letivo e todo o período de permanência dos mesmos na instituição. Onde, conhecer e distinguir os papéis, direitos e deveres de cada um é imprescindível para evitar desconfortos, equívocos e conflitos, bem como para o desenvolvimento e bem estar das crianças, as quais devem ser o centro de toda e qualquer ação promovida na instituição, e isto só é possível pela via do diálogo, processo das interações tão necessárias a esse tempo da infância. Conforme destaca Oliveira *et al.*:

Isso implica compartilhar os sucessos e as dificuldades que se apresentam e, acima de tudo, transformar este trabalho em colaboração mútua. Sem dúvida, há que se determinar o que deve ser responsabilidade da creche e o que deve ser da família. Mas os papéis de cada um só vão se construindo a partir do exercício cotidiano de dialogar (OLIVEIRA *et al.*, 2011, p. 138).

O trabalho de colaboração mútua requer para além do compartilhamento de ações envolvendo a educação dos bebês, um olhar diferenciado que se torna possível a partir de uma postura de se colocar no lugar do outro, de escuta, de amorosidade e disposição.

Dowbor (2008) fala sobre a ocupação com o outro e sobre o quanto ocupar-se com o outro também depende da ocupação consigo próprio, por se tratar de uma ação necessária para o aprendizado da construção de um espaço, que é interno, de forma a permitir que a escuta do outro tenha um lugar dentro de nós. “Escutar o outro, portanto, significa ser capaz de trocar de lugar com ele” (DOWBOR, 2008, p.68).

Na educação infantil trabalhar com as famílias se torna útil o exercício de ocupar-se com as mesmas, criar um espaço em nós, docentes, para a escuta do que diz suas falas, seus gestos, seus corpos. Ocupar-se de suas histórias, de seus desejos e seus medos, para compreendê-los, para criar pontes de acesso a diálogos, compreensões e ajustes, quando necessário, o que contribui com o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês.

Criar espaços para o outro em nós não é fácil, porém necessário! Recordo do momento em que consegui de uma forma mais tranquila, criar espaço para uma escuta mais sensível das famílias, para a compreensão da dimensão de sentimentos constantemente demonstrados por elas, como: insegurança, tristeza diante de uma mordida, de um machucado, da dificuldade na despedida nos primeiros dias de inserção na creche. Neste processo de mudanças conceituais e atitudinais, foi o momento em que mais me ocupei de mim mesma e do outro, o momento mais íntimo, profundo e poderoso da minha existência, a maternidade!

O início da minha docência antecedeu essa fase da minha vida pessoal. Assim, não podemos desconsiderar que fatos da vida pessoal se inter cruzam com a profissional, e no meu caso, a maternidade atravessou da forma mais linda a minha vida por completo, inclusive a minha docência. Coadunando com as ideias de Nóvoa (2013), ao afirmar que a separação do profissional e do pessoal é impossível, ao passo que uma questão influencia na outra, onde as forma de ser e ensinar se cruzam e se desvendam.

Ser mãe me proporcionou experimentar sentimentos que me possibilitaram realizar identificações com as famílias, a compreender melhor o sentimento de medo, insegurança e tristeza apresentada por elas, criar espaços em mim para a escuta do outro. Assim, me

aproximou e contribuiu para compreendê-los de uma forma mais genuína, num movimento de poder colocar-me no lugar dos mesmos diante das situações ocorridas.

Não se trata, porém, de considerar que ser mãe seja um requisito docente para ter um bom relacionamento com as famílias. Conforme apresentado anteriormente, a relação deve ser construída e fortalecida em todos os momentos da ação de educar bebês. Trata-se, portanto, de incursões subjetivas sobre fatos que de alguma forma tocaram e mudaram em algum requisito o meu olhar e o meu fazer docente, e nesse caso, para mim foi significativo esse processo de minha constituição docente.

Nesse sentido, a partir de várias experiências que possibilitaram uma mudança significativa no meu relacionamento com as famílias, contribuindo para mudanças de práticas, bem como mudança de concepções, considero que tais momentos na minha constituição enquanto professora de bebês, fez parte do meu processo formativo, como momentos que me marcaram e transformaram a minha forma de pensar e exercer a educação com crianças tão pequenas. Nesta perspectiva, Alves (2008) ajuda-me a pensar que:

Em processos vividos, narrados e escritos, fomos aprendendo a 'ser professora' e percebendo nossos *espaçostempos* de ação e liberdade, tanto quanto os limites que encontramos e que precisamos incluir nas nossas ações ou que devemos superar (ALVES, 2008, p.137).

Nesta tomada de consciência, no próximo tópico, discuto para além das relações com as famílias, a relação com os bebês, os espaços e tempos no berçário, no qual abordo sobre como essa trama entre esses fatores inerentes aos trabalho com turmas de berçário foram se estruturando e se organizando na minha docência ao longo do meu processo formativo.

3.2. Espaços, tempos e relações no berçário

No presente tópico trago à discussão sobre questões pontuais comuns à docência com bebês e crianças pequenas, com um tom subjetivo próprio da pesquisa autobiográfica, tratando das experiências formativas configuradas ao longo da minha docência com bebês, refletindo sobre a proficuidade das mesmas para a minha prática docente também no que concerne o currículo para turmas de berçário.

3.2.1 Quem é o bebê?

De acordo com a Constituição Federal de 1988 e com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 1990, o bebê, assim como toda criança é um sujeito histórico-social, cultural e de direitos, os quais precisam ser garantidos, por meio da proteção, liberdade, respeito, educação, brincadeira, dignidade, saúde, convivência e interação com outras crianças.

Ademais, considera-se bebê, cronologicamente falando, a criança com até dezoito meses de vida. Todavia Barbosa (2010) ressalta que a idade cronológica ou biológica não é o suficiente para compreender e considerar o tempo do ser humano ser bebê, uma vez que essa concepção também é social e cultural, no qual a fase que determina a transição para o que se pode chamar de bebê para criança pequena, pode ser concebida por fatores do desenvolvimento, tais como: a desmoltura na oralidade ou segurança na marcha.

Assim, além do que determina a legislação, sobre os bebês, especificada acima, o tempo cronológico, biológico e as questões culturais sobre a fase que marca esse momento de vida do ser humano, saber quem é o bebê é mais profundo e mais complexo, portanto, é preciso conhecimento, reflexões e sensibilidade.

Nesse sentido, ao longo dos anos na docência com bebês, demorei a fazer a pergunta sobre quem era o bebê, uma vez que me parecia óbvia a resposta, tratando-se de um ser pequeno e frágil que precisava de cuidados para se desenvolver. Essa concepção de bebê como um ser imaturo, marcado pela fragilidade e necessidade de cuidados chegou junto comigo no meu primeiro contato com os bebês na creche ainda como estagiária e perdurou durante uns dois anos, sendo diminuída com a minha entrada nas especializações e experiências concomitantes junto aos mesmos.

Assim, inicialmente, carregava comigo as concepções vindas do senso comum e das experiências familiares com bebês, haja vista que muito embora estivesse cursando licenciatura plena em Pedagogia naquele momento, a formação fragilizada que eu estava tendo, não possibilitava conhecimentos sobre os bebês para além da questão desenvolvimentista da psicologia, sobre estágios e fases do desenvolvimento humano, que ainda assim, para mim naquele momento esses também eram conhecimentos rasteiros.

Entre balbucios, com a ausência da fala oralizada dos bebês, via a necessidade de ensiná-los a falar, começando pelas palavras simples com uma ideia aproximada à da alfabetização silábica tradicional, pronunciando sempre de forma pausada. A minha conversa com os mesmos se limitava aos momentos de cuidados e às intervenções nos

momentos de conflitos entre os bebês nas dificuldades de socialização de brinquedos, ou na iminência de uma ação dos mesmos quanto às mordidas.

Quando puxo o fio da memória, consigo lembrar com clareza de como eu via a necessidade de cuidado extremo com os bebês, considerando primeiramente o que ainda não podiam fazer ou compreender, evidenciando uma concepção inicial do bebê como um ser frágil que estava em crescimento. Essa concepção influenciava e interferia na forma como eu me relacionava com os bebês e do que eu propunha como experiências de aprendizagens aos mesmos.

Então, pensar em uma educação para bebês que precisavam de muitos cuidados, principalmente, para não se machucarem, para serem alimentados e higienizados, além da questão das propostas de experiências de aprendizagens em uma turma com quinze⁷ bebês, era um desafio que dava medo.

Essa compreensão equivocada, focando na fragilidade do bebê, levava-me a primar demasiadamente pela proteção dos mesmos. Digo demasiadamente, pelo fato de acabar privando-os de experiências que são relevantes para o desenvolvimento humano por razões de cuidado físico, como por exemplo, não proporcionar aos mesmos, experiências na área externa de forma frequente. Acreditava que era um ambiente que proporcionava perigos, na medida em que considerava que apenas duas professoras eram insuficientes para impedi-los de cair num ambiente mais amplo, assim como impedi-los a subir nos brinquedos do parquinho com segurança, de comer areia, serem derrubados pelas crianças maiores, que tendem a correr mais livremente na área externa, entre outras questões.

Essa visão de bebê como um ser imaturo também fazia a mim e as outras professoras da turma, a alimentarem os bebês do berçário II (faixa etária de onze meses a um ano e onze meses) exclusivamente no interior da sala durante todo o primeiro semestre, por acreditar que era necessário primeiro esperar os mesmos se desenvolverem, numa perspectiva de desenvolvimento físico, para depois poder realizar certas ações como tentar comer sozinhos e participar das refeições no refeitório.

Nesse sentido, narrar sobre esses momentos da minha trajetória docente contribui para a ampliação da minha capacidade de tomada de consciência sobre os sentidos e significados de práticas com os bebês, ajudando a refletir sobre os motivos do desempenho de práticas e concepções, sejam elas, boas ou ruins.

⁷ Quantitativo de matrículas de bebês por turma de berçários I e II dos anos 2006 à 2015 de acordo com o art. 7 da Portaria -112/2006- SEMEC. Passando a 18 bebês por turma a partir de 2015 conforme o art. 14 da Resolução 022/12- CME e Resolução 028 de 2015 do Conselho Municipal de Educação.

Posso afirmar, dentro dessa linha de pensamento, que entrar no curso de Especialização em Psicopedagogia, foi também uma dinâmica de orientação na minha formação, conseqüentemente na minha prática. Estudar sobre o desenvolvimento e formação humana foi me possibilitando um entendimento maior a respeito dos bebês. A experiência e o conhecimento, alcançados nesse novo espaço de formação, faziam emergir questionamentos e reflexões, assim como um maior esforço para a observação dos bebês interagindo coletivamente. Recorro a Larrosa (2002) quando este fala sobre o saber da experiência, como sendo o saber adquirido pela forma como o sujeito vai respondendo e dando sentido aos acontecimentos.

Nessa perspectiva, entremeando outra recordação-referência, um episódio em especial, tocou-me, lavando-me à reflexão da minha ideia inicial de um bebê receptor dos conhecimentos do adulto e que ainda não consegue compreender certas coisas. O que me fez aliar o conhecimento sobre desenvolvimento e a experiência prática, entrando num processo de compreensão e de concepção do bebê como sujeito cheio de potencialidades.

Em meio às recordações, reconheço-me como sujeito da experiência, conforme discute Jorge Larrosa, que faz relevantes apontamentos a respeito. Conforme ressalta:

[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. [...] O sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e ao receber, lhe dá lugar (LARROSA, 2002, p. 25).

À vista disso, em meio a essas tramas de experiências, num movimento de observação, descoberta e aprendizagem sobre as potencialidades dos bebês, reflito sobre como tais experiências me afetaram e tiveram lugar em mim enquanto professora, para a transformação gradativa do olhar, da mudança da forma de conceber os bebês e do meu fazer docente, pela possibilidade conferida a partir do componente fundamental da experiência, ainda segundo o autor, que é a capacidade formadora.

Nessa levada reflexiva, reporto-me a um acontecimento, em que havia um bebê que se aproximava da porta da sala constantemente, possivelmente com o desejo de explorar outros ambientes que não a sala de referência. Em certo momento, tentando alcançar a maçaneta sem sucesso, deu uma volta pelo espaço da sala e encontrando um velho cachorro de pelúcia pelo chão, aproximou-se novamente da porta, subiu no mesmo e conseguiu abri-la.

Aquele fato mexeu com as minhas estruturas, com os meus saberes, com as minhas concepções acerca dos bebês e das minhas práticas. Mexeu com os meus sentimentos, ao mesmo tempo em que eu percebia e considerava que mesmo um bebê tão pequeno, pensa e elabora hipóteses sobre algo. Refleti sobre ele ter precisado de tanto esforço para realizar um simples desejo seu, o qual tentou de outras formas comunicar a mim e às outras professoras presentes, porém não conseguimos ter a sensibilidade e o conhecimento necessário para perceber o que ele comunicava e desejava.

Considero esse episódio, uma experiência formativa (JOSSO, 2004), constituidor de aprendizagens, uma vez que passei a prestar mais atenção no que os bebês comunicavam com seus gestos, seus balbucios e seus choros, este foi mais um agente que contribuiu para a minha percepção de que a docência com bebês é diferenciada das demais. É única e, portanto, é preciso conhecer as linguagens dos bebês, assim como acreditar nas suas potencialidades.

Embora já tenha vivenciado outros momentos semelhantes, essa foi uma experiência que marcou a minha docência, um espaço-tempo de reflexão sobre potências de bebês no berçário. O dia em que um pequeno ser que mal conseguia dominar a marcha, me confrontou com a sua capacidade de raciocínio para resolver um problema que eu não havia percebido, talvez, pelo fato de considerar mais o que não conseguia fazer do que as suas capacidades, mais o que faltava, do que o possuía, ou seja, conhecer e acreditar nas suas potencialidades.

Coadunando com a ideia de que “diversas imagens de crianças já foram - e ainda são - convencionadas na sociedade. Uma delas é a da criança que falta, não é e, que não tem” (MALAGUZZI *apud* FOCHI, 2015, p. 40). Ou seja, uma criança que não é ativa, não é competente, focando apenas na sua incompletude. Assim, Fochi (2015) segue enfatizando a forma de Loris Malaguzzi conceber a criança, apostando em tudo o que ela possui, suas potencialidades, sua capacidade ativa, curiosa, comunicativa e desafiadora na exploração do mundo, possuindo dentre essas capacidades, a capacidade de comunicação desde o nascimento, sendo feita de “cem linguagens”, que metaforicamente simboliza algo não quantificável, uma imensidão.

A partir dessa triangulação sobre um bebê, uma porta de sala e um cachorro de pelúcia, considero que passei além de olhá-los, observá-los em sua essência, de modo mais sensível e pensante! Isso significa dizer que me foram fortalecidas a compreensão e a consideração sobre das especificidades dos bebês, que apesar do seu tamanho e dependência natural do adulto, são sujeitos muito capazes.

Assim, Mello e Singulani (2014), contribuem à reflexão afirmando a relevância e a riqueza da observação do professor quanto à atividade das crianças pequenas, favorecedora de mudança de concepções acerca das mesmas:

Ao observar as crianças, vamos descobrindo uma criança potente. [...] Mudamos as velhas atitudes autoritárias e desvalorizadoras da criança- e também do nosso próprio trabalho educativo quando mudamos a concepção de criança que orienta esse trabalho. E só mudamos nossa concepção de criança quando observamos as crianças brincando e explorando o ambiente entre elas ou às vezes sozinhas (MELLO; SINGULANI, 2014, p. 39).

Nesse processo formativo, observo que a minha concepção sobre quem é o bebê foi se modificando, assim como a minha forma de me relacionar com os mesmos, num movimento que envolvia a vivência, experiência e a dinâmica da docência, relacionando mudanças, políticas e sociais. Nessa tomada de consciência, ampliou-se o meu processo de desenvolvimento profissional, conforme ressalta Oliveira-Formosinho (2009), sendo esse:

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centradas no professor ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Assim, muitas outras experiências com os bebês foram sendo por mim observadas e registradas, algumas delas foram mais marcantes que outras. Tal como quando certo dia um bebê, tentando alcançar um móvel que estava posto no alto, fazendo parte da decoração da sala, esticava-se para pegá-lo e, sem sucesso, seguiu em busca de uma bola grande, a maior dentre as bolas presentes na sala, e com ela em suas mãos, pôs-se embaixo do móvel e, erguendo-a sobre a sua cabeça, vibrou de alegria quando sentiu ter tocado o móvel desejado.

É certo que o bebê queria ter tocado, olhado e sentido com as suas próprias mãos, mas ficou imensamente feliz em à sua forma, ter conseguido alcançar o seu objetivo. Para mim, ficou a experiência formativa de presenciar um momento que levou afirmar ainda mais a ideia sobre a capacidade e potencialidade dos bebês.

Nesse contexto, resalto, talvez com a necessidade de conforto emocional pra mim, que minha relação com os bebês sempre foi de muito carinho, cuidado e afeto, mas consciente de que neste período em que comecei a observar e a perceber a potência das relações e capacidade dos mesmos, ainda prevalecia em mim a ideia sobre um bebê que estava sob a minha responsabilidade, sujeito frágil, que precisava de muito cuidado. Fato esse, que entre outras questões, determinava poucas e rápidas idas à área externa da

unidade, as refeições serem realizadas pelo menos até a metade do segundo semestre dentro da sala, entre outras questões.

Essas memórias vêm acompanhadas em certos momentos, de um sentimento ruim, causando-me tristeza, desconforto ao rememorar. Mesmo com a compreensão atual de que os equívocos cometidos na época, eu os fazia porque acreditava ser o correto, embora, com muitas dúvidas e inseguranças. A ausência de saber o que fazer, pelo pouco conhecimento teórico e pouca experiência profissional, levaram-me a reproduzir o que eu via ao meu redor nas práticas de outras professoras mais experientes, assim como agir pelo senso comum.

O surgimento do sentimento de tristeza e incômodo, também faz parte do processo de escrita autobiográfica, por tratar-se de:

Uma tarefa complexa, pois exige que, além do registro da própria trajetória profissional, cada autor reflita a respeito do que viveu- o que nem sempre é prazeroso e habitual- mobilizando conhecimento, saberes, crenças, emoção e o estabelecimento de relações não necessariamente percebidas até então (JOSSO, 2004, p. 193).

Nesse contexto, entre as lembranças que me causam desconforto e tristeza, causadas pela mobilização das memórias da minha formação e atuação profissional, muito em face do conhecimento que eu tenho atualmente, está a imagem de outro *momento charneira* (JOSSO, 2010), que não só me marcou, como foi propulsor de mudanças no fazer docente. Por conseguinte, no meu primeiro ano como professora titular de uma turma de berçário, havia um bebê que estava na fase das mordidas, as quais eram recorrentes e causavam conflitos, principalmente dos pais para conosco professoras.

A minha intervenção e das outras professoras, basicamente consistia em ensinar, a criança que mordida, a pedir desculpas para o outro bebê e abraçá-lo; então, seguíamos com ele, o bebê que mordeu, para um canto da sala para permanecer na companhia de outra professora ou estagiária até que o outro bebê se acalmasse.

As intervenções eram tão recorrentes quanto as mordidas, ao passo que em um dado momento, mais uma mordida acontece, porém de imediato o bebê que costumava realizar a ação, foi até o bebê mordido, deu um abraço no mesmo, pegou na minha mão, conduzindo-me a um dos cantos da sala.

O contexto da sala de referência era agitado, ao som do choro da criança mordida e do alvoroço que causou nos demais bebês. Porém, o que gritava mais alto era o supetão daquele fato, do anúncio da ineficácia das intervenções realizadas por nós professoras até

aquele momento, da expressão daquele bebê que havia compreendido, mas de forma equivocada, o que de forma equivocada, estávamos ensinando àquele grupo de bebês. Todos os adultos presentes na sala entrecruzaram olhares e pensamentos. Aquela não foi uma percepção e reflexão só minha, não coube fala entre nós frente aquela circunstância.

Fui para o lugar que ele me levou, sentei com ele no meu colo, o abracei e disse: “não foi você quem mordeu, não precisa pedir desculpas!”. Foi a única coisa que consegui fazer. Contudo, o meu desejo e, o que deveria ter feito mesmo, era um pedido de desculpas a ele, não só por aquele momento, mas pelas marcas deixadas na sua formação. Eu chorei no caminho para casa!

O fato é que, daquele dia em diante, nunca mais realizei intervenção daquela forma por qualquer situação de mordida ou outra ação semelhante, as quais são frequentes e próprias de ambientes coletivos de bebês, que precisam de intervenções sim, todavia, que sejam coerentes, que contribuam para que o bebê possa ir se constituindo como pessoa, aprendendo a interagir e viver, a compreender que o seu desejo por um brinquedo que está na mão de outro bebê, ou um desconforto que estiver sentindo, pode ser resolvido de outras formas.

Isso também tem a ver com potencialidades, com a concepção de que o bebê aprende para além do que o adulto fala, ele aprende o que o adulto faz; Uma aprendizagem sobre o mundo à sua volta e sobre si, o que tece de responsabilidades a forma como os adultos se relacionam com ele, de como lhe mostram o quanto se constitui em um ser valoroso e importante.

Nesse contexto, a docência com bebês requer proximidade, atenção e sensibilidade, para observá-los individual e coletivamente, estar disponível para estar junto, conhecer seus desejos e necessidades; para construir formas e percursos de aprendizagens que contribuam à sua formação humana.

Assim como defende Barbosa (2010):

Os adultos são responsáveis pela educação de bebês, mas para compreendê-los, é preciso estar com eles, observar, “escutar suas vozes”, acompanhar seus corpos. O professor acolhe, sustenta e desafia as crianças para que elas participem de um percurso de vida compartilhado (BARBOSA, 2010, p. 6).

Nesse sentido, sensibilidade, boas intenções e prática docente por si só, não são suficientes para refletir sobre o bebê e toda a sua grandeza de pequeno ser, que aprende, mas também ensina. Somente é possível tirar dos olhos as vendas que nos impedem e

limitam de conhecer o bebê e concebê-lo como ser competente e protagonista de relações, interações e aprendizagens, mediante as vias do conhecimento, dos estudos e da pesquisa.

Nesse viés, apesar das reflexões por intermédio das vivências práticas junto aos bebês, como nos episódios relatados acima, abandonar velhas práticas, ir mudando a concepção sobre quem é o bebê e da especificidade da docência com os mesmos, só foi possível de fato quando me envolvi com estudos na área, mais especificamente, no curso de pós-graduação em Educação Infantil.

Várias reflexões movimentavam o exercício de aprender mais sobre a docência dessa etapa da educação básica, e quanto mais estudava sobre a educação infantil, mais percebia que o trabalho com bebês se difere dos trabalhos com as demais turmas, mesmo com a pouca diferença de tempo entre uma faixa etária e outra.

Os bebês têm uma forma própria de se relacionar, de aprender e se expressar, “cada um deles, ao nascer, traz consigo o novo, o inesperado, o que não podemos prever ou determinar [...] traz também uma marca muito forte no humano: o desejo de se comunicar e se relacionar” (CASTELLI; MOTA, 2013, p. 8). Todavia, a forma de se relacionar dos bebês, se dá de forma singular, por meio de diversas maneiras de se comunicar e se expressar, que não propriamente pela linguagem oral, conforme citam ainda as autoras: “essa diversidade na forma de comunicação dos bebês, é composta por risos, choros, danças, movimentos, músicas, olhares, brincadeiras, gestos, modelagens etc., todas as possíveis e inimagináveis formas de comunicar sentidos e compartilhar significados” (CASTELLI; MOTA, 2013, 8- 9).

Dessa maneira, os bebês se expressam por meio de diversas linguagens, sente e aprende com todo o corpo e sentidos, “a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros” (PARECER CNE/CEB-20/2009, p. 7).

Nessa perspectiva, as DCNEI (2009) declaram que as crianças, o que inclui os bebês, aprendem e desenvolvem-se por meio das interações e das brincadeiras, dois eixos norteadores, uma vez que os bebês são relacionais, que interagem e constituem-se a partir das relações que estabelecem com o meio e entre pares.

Nesse aspecto, as minhas reflexões sobre as relações do bebê entre pares e do bebê com o professor ampliaram-se com os subsídios dos estudos e discussões no grupo de estudos sobre a educação de bebês, respaldando um dos mergulhos mais profundos para a compreensão da especificidade da docência com bebês e experiência formativa.

Momento em que entrei em contato com a Abordagem Pikler Lóczy⁸. Compreendendo por vias teóricas, o princípio da competência, capacidade e potencialidade dos bebês e da relação, estabelecida entre os sujeitos e mundo à sua volta, posto que “desde o início o bebê vive a “experiência da competência”, o reconhecimento progressivo de seu *eu*, de suas necessidades; ele adquire uma certa consciência de que seus sinais são compreendidos” (VINCZE e RASSE, 2014, p. 2).

O ingresso no grupo de estudos da UFPA foi relevante ao passo que para além da experiência em participar de um espaço de debate com outras professoras, que assim como eu exerciam uma docência com bebês, conquistando novos conhecimentos e maior compreensão sobre o bebê e a especificidade do trabalho com essa faixa etária, o grupo foi um lugar de questionamentos pessoais e profissionais. Espaço revelador e confrontador para mim, uma vez que, com base nos estudos e discussões, ficava cada vez mais claro que há muito o que se aprender para além do que já conhecia, e o quanto ampliar os conhecimentos sobre a docência no berçário impacta no fazer docente junto aos mesmos.

Nesse sentido, Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, aponta para a condição inacabada do sujeito, afirmando o seguinte:

Aqui chegamos ao ponto que devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente (FREIRE, 1996, p. 50).

De acordo com essa ideia, somos seres incompletos e inacabados, nenhum sujeito é inteiro e pronto. A incompletude e o inacabamento relacionam-se com a consciência que o sujeito possui no contexto histórico e social que se encontra e se relaciona. Essa consciência lhe possibilita ser crítico e dialógico, capaz de agir e transformar sua condição e o seu meio social. Isso me leva a compreensão de que na vida e na profissão de professor, sempre haverá incompletudes, não cabendo a vaidade em afirmar que está pronta e completa a sua docência, pois não está, e isso não a diminui, mas é uma atitude consciente de crença que estamos em constante mudança, que através da nossa ação, podemos modificar e ressignificar nossos espaços de atividades docentes e, conseqüentemente as nossas práticas.

⁸Abordagem desenvolvida pela pediatra Emmi Pikler, para crianças de 0 a 3 anos, a qual agrega vários campos de estudos convergentes para a primeira infância, entrelaçando temas, referentes à Educação Infantil, psicologia, psicanálise, psicomotricidade e formação do profissional da primeira infância, promovendo um olhar sensível e detalhado aos bebês, nos seus diferentes espaços de acolhimento (creches, pré-escolas, maternidade, entre outros). Ver: <http://redepiklerloczybrasil.blogspot.com/>.

Logo, volto a afirmar que a minha participação em um ambiente de discussão, de estudos e debates sobre as especificidades da docência que eu desempenho, foi possível realizar reflexões que ocasionaram potencializações no meu fazer docente e, principalmente, na forma com que me relaciono com o bebê, abrangendo todos os momentos junto a ele, desde a organização dos tempos, experiências curriculares, mas significativamente nos momentos de interação mais individualizada com os bebês nas situações de banho, refeições, repouso, antes tão desvalorizadas por se tratarem de momentos considerados apenas como de cuidado., sem possível intencionalidade pedagógica. Nesse contexto, aos poucos fui reconhecendo as especificidades dos bebês e por assim dizer, também aprendendo um pouco mais sobre o binômio cuidar e educar no berçário.

Em outro momento da minha escrita narrativa nesta pesquisa, relatei sobre a minha participação no grupo de estudos e de como a minha participação nesse lugar formador contribuiu para a minha docência, mas retorno à narrativa, ressaltando sobre a interface dessa ação relacional, entre professora e bebê.

Nesse sentido, para além da formação e desenvolvimento do bebê, em uma ação dialética, a professora também se constitui, uma vez que “adultos e bebês agem reciprocamente um sobre o outro, um com o outro e um para com o outro, estabelecendo, portanto, uma potencialidade de trocas. Conseqüentemente, vão se constituindo através dessas trocas, por meio das interações socialmente constituídas” (DUARTE, 2012, p. 6).

As aprendizagens no grupo de estudos, as conversas, os relatos e reflexões ao longo das tardes e noites dos encontros com outras professoras de berçário, ampliavam-se e ganhavam mais sentido no chão da sala no dia a dia junto aos bebês. As conexões eram espontâneas, ao passo que diante do surgimento de uma situação já discutida no grupo, debatida por meio dos textos de aprofundamento teórico, vinham à tona, acabando por direcionar ou redirecionar a minha prática docente.

Assim me reporto aos materiais disparadores de memória, tais como os cadernos de planejamentos e registros. Considero que mesmo após anos de experiência como professora em turmas de berçário, observando as ações e interações dos bebês, o fato de conhecer de forma mais aprofundada sobre os bebês com foco na docência com os mesmos, foi o que realmente possibilitou-me, não só a concebê-los como sujeitos de direitos, mas a considerar que o meu fazer, poderia possibilitar que eles tenham esses direitos garantidos.

Nesse ponto, considero que não bastava o meu conhecimento sobre as leis de amparo que os concebem como sujeitos de direitos, se, ainda que sem a intencionalidade de

negá-los, as minhas ações não revelavam essa concepção de bebê, tão pouco lhes garantiam esses direitos no que diz respeito à parte que me cabe.

A reflexão possibilitada pelas leituras afins e as discussões em parceria com outros profissionais que trabalham com berçários foi um *momento charneira* (JOSSO, 2010), que me conferiu uma grande transformação: a transformação do olhar, do toque, do ouvir mais atento, da conversa mesmo sem o diálogo oral, a transformação de concepções, de planejamentos e documentações mais apropriadas, do respeito ao tempo de desenvolvimento de cada um, entre outros aspectos essenciais para a educação dos sujeitos bebês.

Hoje a minha resposta diante da pergunta sobre quem é o bebê, é muito diferente da resposta superficial que dei no grupo de estudos no primeiro encontro que participei. O bebê, além de sujeito de direitos que está em desenvolvimento em todos os aspectos, é potente nas suas relações e ações, levanta hipóteses, faz descobertas, é capaz de comunicar o que deseja mesmo sem a fala oralizada; cria significados, envolve-se ativamente, relaciona-se, explora, questiona, possui seu jeito próprio de participar de experiências de aprendizagens, diferente das crianças maiores. O bebê possui saberes, uma história própria, culturas. Ouso afirmar, em suma, que o bebê é tudo isso e muito mais!

Assim, a complexidade e grandiosidade do bebê, por todas as suas potencialidades, requerem uma educação que atenda todas às suas especificidades e necessidades de desenvolvimento e formação humana. Neste sentido, no tópico seguinte discuto sobre as possíveis concepções de currículo para bebês, relacionadas ao contexto da minha formação.

3.2.2 E então, a ação docente com os bebês? Por entre tramas e concepções curriculares

O que ensinar para os bebês era uma pergunta constante nos primeiros anos na minha docência. Ressalto que o termo prática nesse texto dissertativo é entendido como as formas de educar. É nesse sentido que Gimeno Sacristán afirma que prática pedagógica é “toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura sobre a prática” (1999, p. 74). O autor ainda define que prática pedagógica e ação, são todas as atividades desenvolvidas no processo educativo pelo docente.

Dessa forma, quando passei da condição de estagiária para professora de berçário, muito embora houvesse uma orientação curricular municipal⁹ para a educação infantil, esse era o meu questionamento diário: o que eu deveria ensinar para os bebês? Apesar de saber que educar e cuidar eram ações que deveria estar indissociáveis na educação infantil, na prática, fazer acontecer a articulação do cuidar e educar é uma tarefa difícil, perpassando por questões de concepção de bebê, currículo e de ação pedagógica.

Posso, portanto, afirmar que nos anos iniciais de docência, eu não possuía entendimento seguro nem de um, nem de outro campo de conhecimento, e exatamente por esta questão, o “ensinar” era tão presente nas minhas inquietações, por não compreender que a educação de bebês não está fundamentada na relação ensino-aprendizagem como nas demais etapas da educação básica, o que somente posteriormente eu compreenderia.

Assim seguia, tentando organizar aprendizagens para os bebês sempre pensando em apresentar um produto palpável das experiências dos mesmos, geralmente um cartaz, para colocar na parede abaixo do escrito “minhas produções”.

Neste sentido, a maioria das situações de aprendizagens propostas para os bebês era voltada para atividades plásticas, com pinturas, rabiscos e às vezes até colagem, as quais no final das mesmas, eu sempre via a necessidade de “melhorar” a produção, acrescentando uma borda, aplicando sobre as pinturas, personagens de histórias contadas, objetivando dar a minha impressão às mesmas.

Em tais situações, com o meu olhar da época, meus dotes artísticos em desenho e produções manuais dava conta de belas exposições sobre as artes manifestadas pelos bebês, as quais eram orgulhosamente expostas por mim nas paredes do berçário. Tratava-se de uma prática muito elogiada por todos, entre pais, coordenação e demais professoras da

⁹ Em tal momento, qual seja, início de 2007, a educação infantil no município de Belém passava por um momento de transição quanto à orientação da proposta curricular para a educação infantil. Ainda não havia a consolidação de uma nova proposta. Entretanto, a nível de assessoramento técnico às UEI's, já se realizava alguns apontamentos e discussões sobre currículo por linguagens, com base inicialmente nas concepções de Loris Malaguzzi. Destarte, nesse cenário de transição, muitas unidades de educação infantil da Semec-Belém ainda realizavam o planejamento curricular via tema gerador, sob influência das concepções do Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana, que vigorou de 1997 à 2004. De acordo com Pena (2005), este projeto partia dos pressupostos teóricos e metodológicos freireanos, orientando uma proposta curricular contextual e interdisciplinar, ao que no âmbito da educação infantil, defendia a concepção de criança como sujeito de direitos e a articulação do binômio cuidar e educar, ademais apontava a criança como o centro do planejamento, objetivando o seu desenvolvimento, participação social e cidadania, no qual os conteúdos a desenvolver, seriam concebidos a partir das vivências e contexto social das mesmas. Em suma, tal proposta de orientação curricular foi procedida pela orientação do currículo por linguagens, tomando como base a teorização de Junqueira Filho (2005) sobre linguagens geradoras e, posteriormente, ancorou-se nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil-DCNEI/2009.

instituição, como se fosse a prova de que havia de fato um trabalho educativo realizado no berçário. Assim, recorro à Barbosa e Horn, as quais reforçam que:

Infelizmente, a formação dos professores ainda é precária no que diz respeito aos conhecimentos específicos que eles precisarão trabalhar com as crianças de educação infantil. [...] Assim, em sua prática, os professores ensinam o que há de senso comum, com conhecimentos simplórios, muitas vezes aqueles que adquiriram em sua própria infância, isto é, conhecimento desatualizado, fragmentado e óbvio (BARBOSA; HORN, 2008, p. 40).

Nesse contexto, o processo de realização dessas experiências para os bebês era um ponto que me desconcertava, pois nunca conseguia desenvolver totalmente o que planejava em decorrência da forma de participação dos bebês.

Ocorria, que se eu propusesse uma pintura utilizando esponjas e pincéis, eles utilizavam as mãos. Se propusesse pintar papéis, eles pintavam os corpos. Se propusesse realizar colagens de folhas rasgadas, eles colavam e descolavam em uma mesma ação. Se caso a proposta fosse uma musicalização com o coletivo em roda, a maioria preferia andar pela sala e explorar brinquedos, entre outras tantas ações, o que acabava por fugir completamente do meu objetivo, ou seja, do que havia planejado.

Como única professora do turno, apesar de ser auxiliada por duas estagiárias, a incumbência tanto da elaboração de projetos e planos de aulas, quanto da execução dos mesmos junto aos bebês era minha. Nesse sentido, muito embora eu não conhecesse sobre a especificidade do trabalho com a faixa etária e levando comigo o desejo de mostrar para mim mesma que na minha ação havia algo de pedagógico que comprovava uma docência, os bebês continuavam sendo bebês, agindo à seu modo, explorando e conhecendo o mundo pelas suas ações espontâneas e singulares, negando o “ofício de aluno”, conforme apresentado por Barbosa e Richter (2010):

Os bebês em seu humano poder de interagir, ou seja, em sua integralidade – multidimensional e polissensorial – negam o “ofício de aluno” e reivindicam ações educativas participativas voltadas para a interseção do lúdico com o cognitivo nas diferentes linguagens (BARBOSA; RICHTER, 2010, p. 93).

Ressalto que havia assessoramento da equipe técnica da secretaria, contudo, dizer o que é importante propor, mas não orientar como, dava espaço para muitas dúvidas e incertezas, que em meio ao bem estar físico e social dos bebês, a relação de afeto e interação comigo e com as estagiárias, passavam despercebidas, sendo ações que se repetiam cotidianamente. Recordo que nesses momentos iniciais da minha docência, ainda

possuía a ideia de que se aprendia a ser docente na prática, no qual muito do que se configurava o meu fazer, era reprodução do que eu via outras professoras realizarem.

Em meados de 2007, a SEMEC, iniciou a construção de uma nova perspectiva de proposta curricular como orientadora das propostas pedagógicas das unidades de educação infantil do município, baseadas em *diversas linguagens*¹⁰, tendo como principal influência, Junqueira Filho¹¹, em especial pela sua obra *Linguagens Geradoras*, publicada em 2005, a qual trata sobre planejamento, avaliação e demais ações que fazem parte da organização do trabalho pedagógico do professor da educação infantil, ressaltando formas especiais de selecionar e articular conteúdos para o trabalho junto às crianças por meio das linguagens, que traduzem as mais diversas formas de expressão das crianças e, conseqüentemente, favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das mesmas.

Assim, iniciou-se um processo de formações continuadas, promovidas pelas técnicas de referência da Coordenação de Educação Infantil/COEI, tratando especificamente sobre currículo, discutindo e apresentando formas de seleção e articulação de conteúdo a partir das diversas linguagens. Neste aspecto, preciso informar que para continuar as narrativas, precisei recorrer aos materiais disparadores de memória, mais precisamente aos planos de aula.

Receio afirmar que não tínhamos ainda a prática da elaboração de projetos na UEI até esse momento. Desta forma, me pus a analisar um caderno de plano de aula da minha turma com a intenção de rememorar o movimento de mudança da proposta curricular do município de Belém, surgindo-me questionamentos a respeito da minha postura, as minhas dificuldades, entre outros aspectos, diante das novas orientações.

Nesse aspecto, a minha trajetória de formação individual também cruza com a história do contexto social e político-educacional em que eu vivi tais experiências. Sobre isso, Goodson (2013) afirma:

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos a encarar a

¹⁰ Diz respeito às formas de expressividade das crianças. A organização do currículo por meio das linguagens, diz respeito à elaboração de projetos e planejamentos de experiências, ambientes e situações de aprendizagens envolvendo diversas linguagens, tais como a linguagem matemática, plástica, corporal, entre outras, elencadas a partir da observação quanto às sinalizações das crianças no que tange aos seus interesses, curiosidades e necessidades, articuladas aos saberes historicamente acumulados.

¹¹ Professor Dr. associado do Departamento de Estudos Especializados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua principalmente nos seguintes temas: currículo, planejamento e avaliação, seleção e articulação de conteúdos, práticas pedagógicas, organização do trabalho do professor, continuidade educativa entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, currículo e produção das crianças e das infâncias a partir de múltiplas linguagens, interdisciplinaridade, pesquisa com crianças e formação de professores.

interseção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo (GOODSON, 2013, p. 75).

Destarte, retornando à análise dos cadernos de planos de aulas, não encontrei o que esperava, pois neste ano, os registros do caderno demonstraram que ao longo dos semestres letivos, meus planejamentos eram sucintos e ainda não estavam organizados por meio de linguagens. Levando-me a questionar se eram sucintos pela minha pouca experiência e conhecimento, ou pela falta de direcionamento da proposta curricular do município que eu conhecesse. Arrisco afirmar, que era um pouco dos dois fatores.

Busquei meus planejamentos de 2008 e identifiquei que em várias atividades eu recorria aos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/RCNEI. Essa ação funcionou como um gatilho de memória, lembrei que a minha lotação como professora neste ano foi no berçário I e do sentimento que me acompanhava. Antes eu auxiliava a professora e naquele momento, eu ocupava o posto e a responsabilidade de professora da turma e, então precisava saber o que e como “ensinar” para os bebês, da faixa etária entre seis e onze meses.

Rememorei que havia na sala da coordenação um exemplar de cada volume dos RCNEI, pedi para deixar o volume da introdução na minha sala e ao planejar, consultava-o, isso quando não repetia as atividades da professora que outrora eu auxiliava.

Tal memória fez-me compreender o motivo pelos quais as atividades planejadas para os bebês, geralmente eram voltadas para a identidade e autonomia, além do fato que saltava alguns conteúdos que pareciam estar voltados para as crianças maiores. Ora, este caderno dos RCNEI trazia os conhecimentos sistematizados e, identidade e autonomia, eram justamente o foco do mesmo, apresentando como eixo transversal a brincadeira.

Nesse contexto, no que diz respeito ao currículo, acredito que os RCNEI eram o que de melhor eu tinha para me aportar. E ainda assim, planejava sem adequação para os bebês. Já no segundo semestre de 2008, comecei a perceber alguns apontamentos para as linguagens, mudando a estrutura do planejamento, não pela minha iniciativa, mas por orientação e exigência por parte da SEMEC.

Logo, passaram a intensificar as formações e os assessoramentos, assim como disponibilizaram quadros sínteses simplificadores sobre os tipos de linguagens e o chamado “conteúdos-linguagens”, assim como começamos também a elaborar os projetos.

Não fui resistente a nenhuma das mudanças, mas me apropriar dos conceitos e principalmente da ideia não foi tão fácil. Na verdade, considero que inicialmente, mudei

apenas as nomenclaturas, continuando a pensar e planejar com base em conteúdos com pouco significado para a faixa etária. Entretanto, considero que nesse momento, tais mudanças curriculares, funcionaram como processos formadores da minha constituição de docente de berçário.

Dessa forma, a possibilidade de discussão de uma nova proposta curricular no município, ainda que de forma simplória, contribuiu para reflexões acerca do que e como estavam sendo propostas experiências de aprendizagens para os bebês.

Esse movimento de reestruturação da Proposta Pedagógica da Secretaria e consequentemente da UEI que eu trabalhava, ocorreu paralelamente à minha entrada em um curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, fato que me inseriu em um movimento de estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento infantil de forma mais aprofundada. Então, o entendimento foi sendo construído aos poucos, impulsionando-me à novas formas de fazer pedagógico, num processo de formação continuada da minha constituição enquanto professora de bebês.

Assim, com a incidência desses acontecimentos, inter cruzando com o caminho dos estudos e pesquisas, mudanças de concepções e práticas foram gradativamente acontecendo, nas quais as velhas práticas foram perdendo sentido. Repeti-las chegava a causar desconforto, num processo de desconstrução e reconstrução de concepções a respeito da prática docente e currículo. Corroborando com Josso (2010) ao afirmar que: “as aprendizagens novas exigirão desaprendizagens: livrar-se de hábitos mais ou menos antigos que, por diferentes formas de tomadas de consciência, se revelam como freios para ir em frente e nos tornar disponíveis para a criatividade” (JOSSO, 2010, p. 62).

A partir daí, projetos foram sendo estruturados, pensando em ações mais significativas para as descobertas e aprendizagens, assim como os planos de aula foram evidenciando mais os bebês e menos as intenções dos adultos de escolarização dos pequeninos. Uma vez que se passou a problematizar os projetos voltados para as datas comemorativas, e assim, iniciamos, eu e as demais professoras da unidade, ensaios de elaboração de projetos que partissem das sinalizações e necessidades dos bebês.

Nóvoa (2014) ao arrolar sobre processos de formação, nos diz que ocorrem por meio de experiências, dos acontecimentos e contextos que acompanham a vida dos sujeitos. Destacando por assim dizer:

Pensamos, em função da nossa própria experiência no domínio da formação (e da autoformação), que a ação educativa só adquire capacidades formadoras quando consegue interagir com uma certa lógica da evolução pessoal de cada um. A

formação contínua deve ser entendida como uma contribuição exterior que pode modificar certas trajetórias de vida pelas quais os adultos se constroem pouco a pouco (NÓVOA; FINGER, 2014, p. 159).

Assim, é possível perceber um processo de formação desenhando a minha docência a partir das articulações do contexto profissional e da busca individual por uma maior capacitação. Portanto, a maneira com a qual o professor vê a criança, no sentido de concepção, interliga-se à forma como ele irá se relacionar com ela, assim como quanto ao que irá planejar e propor no que tange as experiências de aprendizagens.

Nessa perspectiva, em 2010 quando cursava especialização em Educação Infantil, conheci e estudei sobre as DCNEI, as quais definem os fundamentos norteadores que as instituições de educação infantil precisam respeitar quando de sua organização curricular, elaborações de projetos político-pedagógicos, propostas pedagógicas e ações junto às crianças, estabelecendo novas exigências e orientações para as instituições, porém, dando condições de autonomia na construção e autoria de propostas curriculares, projetos e ações para instituições e professores da educação infantil.

A minha entrada na especialização abriu possibilidades de conhecimento e debates sobre a educação de crianças pequenas, e dentre esses conhecimentos, o currículo para a educação infantil, contribuindo para o fomento de confrontos pessoais e profissionais com o meu fazer docente e o início de reflexões sobre o que deveria ser proposto aos bebês de forma a ser significativo para o seu desenvolvimento. Muitas dúvidas, no entanto, pairavam sobre o quê e como ensinar para os mesmos.

Na docência com bebês, a compreensão sobre o currículo é imprescindível para desenvolver um trabalho que seja significativo para o desenvolvimento dos pequeninos, uma vez que para se pensar e organizar experiências e percursos de aprendizagens para os bebês faz-se necessário conhecer sobre as especificidades do currículo para a faixa etária. E, neste sentido, compreendo hoje ao narrar e refletir sobre a minha constituição docente, que a concepção de currículo, os planejamentos, as experiências de aprendizagens propostas, só foram se alinhando de forma mais completa com as reflexões acerca de quem é o bebê, oportunizadas por meio tanto curso das especializações quanto da participação do grupo de estudos sobre a docência com o berçário, conforme apondo nas minhas narrativas anteriores.

Sinto ademais, o desejo de expressar primeiramente, que além do conhecimento constituído por mim através dos documentos nacionais orientadores do currículo e estudos afins, cada passo, cada movimento, cada proposta junto aos bebês, mostrou-me que o

currículo para os mesmos, acontece em todas as experiências que eles vivenciam no interior da creche, desde a sua chegada até a sua saída, sendo um desafio tornar rico esse contexto de oportunidades de acesso à pluralidade de informações e conhecimentos culturais e científicos, num movimento ético, político e estético. Sendo, portanto, currículo, toda ação organizada intencionalmente para alcançar os objetivos propostos para o pleno desenvolvimento dos bebês.

Dessa forma, há uma diversidade de possibilidades de experiências no cotidiano do berçário. Acolhimento, música, sons, ritmos, brincadeira, movimento, fazer artístico, experiências corporais, jogos dramáticos, histórias, sabores, odores, texturas, natureza, tradições culturais. O que fazer? O que propor para os bebês?

Conhecer sobre os documentos orientadores das propostas curriculares para a educação infantil foi o primeiro passo para pensar sobre proposta de situações e experiências de aprendizagens para bebês, aliado ao conhecimento sobre o desenvolvimento e especificidades da faixa etária.

Diante do conhecimento sobre currículo e desenvolvimento dos bebês, o professor de berçário precisa construir relações com tais conhecimentos de forma a conseguir, pensar, organizar e propor experiências que levem os bebês às descobertas e aprendizagens, por meio das interações e da brincadeira de acordo com as DCNEI (2009) e mais recentemente, a BNCC para a Educação Infantil (2017), os quais assemelham-se no que diz respeito a serem documentos orientadores curriculares que estabelecem como eixos estruturantes do currículo para a educação infantil, a interação e a brincadeira. Todavia, apresentam diferenças significativas, principalmente no que tange à organização das suas orientações curriculares¹².

Destarte, vejo como oportuno ressaltar sobre o termo ensino, quando se trata da educação no berçário, uma vez que a forma relacional estabelecida entre o professor de bebês com o conhecimento desalinha e se opõe à ideia de ensino personalizada em outras etapas da educação básica, na figura de um professor que está à frente, repassando conhecimentos, sendo o centro, como já exposto, haja vista que “os bebês negam o ofício

¹² Apresentando de forma breve, tais documentos são orientadores das propostas curriculares para a educação infantil no país e dialogam entre si. As DCNEI (2009), traz em seu texto a ênfase da criança como o centro do processo educacional, bem como direciona como norteadores do currículo, a interação e a brincadeira, assim como, definem princípios ético, político e estético, como fatores a serem pensados para organização das propostas curriculares, juntamente com as diferentes linguagens. Já a BNCC (2017), complementa e amplia em seu texto a interação e brincadeira como eixos estruturantes dos arranjos curriculares, bem como reforça a concepção de criança como centro do processo, sendo como protagonista. Entretanto, organiza as suas orientações apresentando: Direitos de Aprendizagem, Campos de Experiência e Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

de ser aluno” (BARBOSA; RICHTER, 2010, p. 8), uma vez que vivenciam o currículo e constroem conhecimentos de uma forma particular.

Nessa perspectiva, sou levada a inferir que se os bebês aprendem por meio das interações e das brincadeiras, “o ensinar” no berçário, o qual prefiro utilizar o termo “ação docente”, se dá por meio dos mesmos eixos de aprendizagens dos bebês, o que abrangem as experiências com as linguagens, com a cultura, a interrelação professor e bebê, o contato com a natureza, o envolvimento com a música, o respeito e cuidado com o seu corpo, e a tudo o que diz respeito à sua formação humana.

Por conseguinte, a minha experiência no berçário, alinhada ao enxarcamento de conhecimentos formadores que fui agregando, levaram-me a considerar que o centro do planejamento deve ser os bebês, e as aprendizagens devem ser oportunizadas por meio de experiências, as quais nem sempre a mediação do professor será de forma direta, orientando o quê e como fazer.

Nesse sentido, planejar e organizar contextos e experiências de aprendizagens para bebês requer conhecimentos sobre currículo e sobre os bebês, no qual o cuidado e educação estarão presentes e indissociáveis desde o planejamento, organização de recursos e materiais, até a proposição em si. E nesse contexto, o que mais me encanta e me desafia diariamente é que mesmo com toda essa organização e planejamento, uma das especificidades dessa docência é que no momento da proposição junto aos mesmos, está posto o inusitado, o inesperado e o surpreendente na forma com que os bebês de maneira individual e coletiva, irão se envolver e explorar as experiências de aprendizagens propostas para eles.

É comum que na execução do planejamento outras direções, muito diferentes das pretendidas pelo professor, sejam tomadas, pela forma autêntica do bebê em se expressar, participar e interagir.

Nesse movimento, aprendi que o professor precisa ter o cuidado na seleção de materiais, que estejam adequados à faixa etária, na observação das sinalizações dos bebês sobre curiosidades e interesses dos mesmos, para desta forma, elaborar contextos, “criando continuidades, rupturas, aprofundamentos” (BARBOSA, 2010, p. 12).

Mello e Farias (2010) afirma que a escola é um lugar que deve ser promotora da cultura mais elaborada para a criança, entendendo cultura, como “uma herança cultural da humanidade, a fonte das qualidades humanas (MELLO; FARIAS, 2010, p. 66). E nessa perspectiva, defendem que é possível propor uma educação que respeite o tempo da infância, de desenvolvimento e maneiras da criança se relacionar com a cultura e o mundo à

sua volta, sendo promotora do máximo desenvolvimento humano. Para tanto, faz-se necessário uma educação intencionalmente organizada: a educação desenvolvente, com potencial de impulsionar o desenvolvimento da criança de forma positiva, ampliando as referências desde as crianças bem pequenas, de forma a possibilitar o passo entre as experiências comuns para as mais complexas, ou seja o conhecimento elaborado.

Nessa ampliação das vivências, incluem-se as experiências musicais, nas quais o bebê poderá explorar sons e músicas variadas, diversificando seus repertórios musicais; as experiências artísticas, explorando texturas, misturando cores, manuseando argilas, melecas, entre outros; o contato com o mundo literário por meio da exploração de livros e cultura escrita, mediação de leitura, exploração de fantoches e contações de histórias, são essenciais para o desenvolvimento das crianças pequenininhas.

Os desafios são indispensáveis na proposição e organização de trajetórias de aprendizagens para os bebês, sendo útil possibilitar os empilhamentos, encaixes, as construções com materiais diversificados e apropriados à utilização dos bebês, assim como os desafios com as possibilidades de experiências corporais, movimento, as quais na faixa etária dos bebês, pequenas ações podem representar grandes conquistas para os mesmos, como, por exemplo, subir ou descer de algum lugar sem o auxílio do adulto, alcançar algum objeto desejado, seja no engatinhar, andar ou correr; o contato com a natureza, o sentir o sol, o vento, a mudança do clima e do tempo ao ar livre, são imprescindíveis; a observação e o cuidado com plantas e animais, ampliam o conhecimento de mundo dos bebês e a construção da noção de cuidado com o meio ambiente.

Nesse viés, todas essas ações, entre outras tantas, que viabilizam a apresentação e compreensão do mundo social, cultural, artístico, tecnológico e científico pelo bebê, devem se dá por meio das interações e das brincadeiras, sendo respeitados e oportunizados o fator tempo; o tempo de cada bebê, o tempo do grupo, o tempo de exploração, de interesses, de aprendizagens.

Deste modo é possível considerar que:

Talvez o tempo seja um importante elemento para a definição da especificidade da educação dos bebês. As crianças pequenas precisam de tempo, de tempos longos para brincar, para comer, para dormir. Tempos que sejam significativos. As crianças pequenas, principalmente os bebês, tem a árdua tarefa de compreender o mundo e precisam de tempo para interagir, para observar, para usufruir e para criar (BARBOSA, 2010, p. 8-9).

Ainda compreendo com Barbosa (2010) que a forma de encaminhar o trabalho junto aos bebês, pode ser pensada tendo em vista as bases do trabalho pedagógico, organizando

um ambiente acolhedor e desafiante, numa organização cotidiana dos tempos e rotinas, da seleção de recursos e materiais necessários, sendo, portanto, indispensável para a realização destes percursos de aprendizagens os seguintes instrumentos: “a observação, o planejamento, as ações e experiências, o acompanhamento e a avaliação” (BARBOSA, 2010, p. 10), uma vez que poderão servir de aportes para a reflexão, problematização, organização e reorganização das experiências e percursos de aprendizagens de propostas curriculares significativas para o desenvolvimento integral dos bebês das turmas de berçário. “Desse ponto de vista, se concretiza a função mediadora docente: ao criar mediações para o acesso das crianças ao conhecimento mais elaborado” (MELLO; FARIAS, 2010, p. 65) de forma que as instituições escolares possam e devam ser esse lugar de encontro das formas mais elaboradas da herança cultural da humanidade.

Nesse ritmo reflexivo, no tópico seguinte, faço uma abordagem narrativa sobre um aspecto relevante e indispensável para a educação de bebês, a afetividade, buscando discutir como se configurou na minha docência, ressaltando novas aprendizagens.

3.2.3 Sobre afetividade em turmas de berçário

A afetividade para a psicologia está intimamente ligada ao sentimento, o que abrange todos os tipos de sentimentos que atravessam a vida do sujeito de forma positiva ou negativa, dentre eles: amor, alegria, paixão, raiva, inveja, medo, tristeza. Vale ressaltar, que aqui opto por direcionar a minha discussão sobre afetividade como sentimentos positivos que me constituíram enquanto ser humano, que também se apresenta na minha identidade e fazer docente.

Dessa forma, não se pode falar em docência com bebês sem falar em afetividade, uma vez que as relações que se estabelecem com os mesmos em todos os momentos devem ser permeados e nutridos por ações e gestos de afeto, ao passo que é primordial para o desenvolvimento saudável do ser humano, constituindo-se como fator básico para a formação psíquica e emocional do bebê, uma vez que “o afeto é o alfa e o ômega, o primeiro e o último elo, o prólogo e o epílogo de todo o desenvolvimento psíquico” (VYGOTSKY, 1996, p. 299).

Isso implica dizer, que o afeto é de poderosos alcances, segundo Vygotsky (1996), a personalidade humana tem sua formação a partir das relações estabelecidas socialmente, sendo o afeto considerado como um processo psicológico superior e, portanto, fundamental e indispensável ao início da vida do sujeito, pois diz respeito ao momento em que as bases

de todas as ordens, sejam cognitiva, emocional, motora e social estão sendo construídas. O afeto está imbricado em todas as ações que o bebê vê, descobre e compreende no meio social. Em vista disso, a afetividade é uma base no desenvolvimento humano, portanto, tem reflexos por toda a vida do sujeito.

Sempre me considerei uma professora afetiva e, essa parte da minha constituição arrisco seguramente que foi formada antes que os meus pés pisassem nos caminhos da universidade e descobrissem teórica e cientificamente a sua importância para a vida. Considero que esse fio de formação veio lá de trás, no momento da minha formação humana, por meio dos embalos da canção de ninar e das brincadeiras “dengadas” de minha mãe. Recordo ainda hoje de muitas canções por ela cantadas, suspeito, que até inventadas, me vindo à mente o som melódico e alegre do “chicutum dum dum” e “a mamãe tem cheiro, cheiro, cheiro, a mamãe tem cheiro”, tão forte e significativa quanto o colo sempre acolhedor e disposto do meu pai. Nesse viés, é oportuno salientar:

O “papel” dos outros espaços da vida em relação à profissão pode ser muito diversificado. Os outros espaços da vida, nomeadamente o espaço familiar e o social, podem ser um “limite”, “um contributo”, um “acessório” em relação a vida profissional. Numa perspectiva diacrônica pode notar-se uma influência muito forte de um tempo “passado” na vida profissional- o tempo da infância (MOITA, 2013, p. 138).

Não pretendo, contudo, afirmar que ser uma professora que prima por ações afetivas com as crianças, depende exclusivamente da afetividade que recebeu na infância, como se um professor que foi privado de uma formação deste tipo, estivesse predestinado a ser um mau profissional. Todavia, falar dessa parte da minha docência leva-me a pensar sobre o que me constituiu e as malhas tecidas pelos fios do afeto na minha infância, cobre-me e agasalha-me nos dias de hoje, guia consciente e inconscientemente minhas ações.

A docência com bebês, porque se ocupa de cuidado e educação que se permeia de forma intensa e constante, é relacional; e o afeto precisa ser a base, o fio condutor de toda essa relação na dinâmica das ações no berçário.

Segundo Vygotsky (1996), cognição e afeto são dimensões integradas, o emocional do sujeito está relacionado com o desenvolvimento da consciência e aos processos psicológicos, potencializados pelas relações humanas. É nesse sentido que me ajuda a considerar a relevância do afeto para o desenvolvimento dos bebês, na relação que com ele estabelecemos, uma vez que são sujeitos em total processo de formação humana.

Durante vários anos, como professora, não compreendia a dimensão da relevância das relações afetivas para os bebês e o seu desenvolvimento, embora sempre os tratasse

com carinho e contrariasse a máxima de muitos profissionais com os quais trabalhei, de que colo acostumava mal o bebê, não o fazia por conhecimento de causa, mas pela minha característica pessoal acolhedora.

Não obstante às crenças infundadas, no caso do colo, muitas vezes não depende exclusivamente de você dar colo ao bebê, o bebê o solicita, o reivindica, seja erguendo as mãos em sua direção, seja chorando, reclamando, solicitando o seu conforto, carinho e atenção. Como professor, essa é parte da ação e do fazer docente, é próprio dessa docência, é afeto.

Meu aprendizado a esse respeito fortaleceu as minhas ações e as justificavam diante das intervenções de professores que não sabiam ou não escolhiam proceder a partir desses princípios. Esse aprendizado se constituiu em grande parte pelas mediações e formações em contextos de trabalho pela professora Celi Bahia (UFPA), a qual acompanhou e realizou formações durante muitos anos aos professores da UEI Wilson Bahia de Souza.

Aliada a essas intervenções e formações em contexto de trabalho, a busca pessoal por leituras e o curso de Especialização em Educação Infantil, conferiram-me conhecimentos a respeito do afeto e das relações a considerar que o afeto perpassa por várias ações e gestos, que não apenas o colo e o carinho, mas o olhar, a palavra, o convite, a pergunta e a espera da resposta dos bebês, que contribui para a formação do sentimento de segurança, das emoções, da cognição e das interações sociais. Nestes termos, é possível compreender que:

O afeto diz respeito àquilo que afeta, ao que mobiliza, por isso, reporta a sensibilidade, às sensações. Podemos ainda, referir afeto como ser tomado por, atravessado, perpassado, quer dizer: afetado. Esse atravessar, perpassar é o que propriamente dá o caráter de afecção (GOMES; MELLO, 2010, p. 684).

Contudo, compreender que afeto é o que atravessa e afeta o sujeito, não é o suficiente para que a prática seja modificada e para que o afeto seja mediador de todas as ações das professoras com os bebês, mas contribui para pensar e refletir sobre esse aspecto fundamental para a educação de bebês, por conseguinte, o movimento reflexivo pode levar à mudanças e (trans)formações do fazer docente.

Nessa perspectiva, no tópico que segue, serão abordadas narrativas sobre a organização do espaço, refletindo sobre como essa atribuição do fazer docente marcou a minha trajetória profissional, conferindo novos direcionamentos para o meu trabalho de forma a qualificar a educação dos bebês.

3.2.4 A organização do espaço: mudanças de práticas e concepções

Para falar sobre o meu processo formativo de professora de bebês, preciso informar o quanto o encontro com conhecimentos a respeito da organização do espaço marcou a minha trajetória impulsionando uma mudança de concepção de educação infantil e do papel de docente desta etapa da educação básica para além dos fatores já abordados neste texto.

Nesse sentido, quando entrei no ambiente da creche pela primeira vez, o meu sentimento foi de estranhamento, tanto quanto à especificidade da docência com bebês, como quanto ao espaço onde esse processo educativo era desempenhado. Desprovida de conhecimento teórico e científico a esse respeito, trazia em mim conhecimentos como retratos de um espaço de escola que eu havia vivenciado como aluna desde a pré-escola.

Nesse viés, meu primeiro questionamento, apenas em nível de pensamento, foi quanto à ausência de cadeiras e mesas na sala. Lembrava da minha educação infantil, das mesinhas e desenhos de personagens em quadrinhos no alto das paredes. Contudo, ao ver a mobilidade dos bebês pelo chão da sala, sendo que a maioria ainda não havia desenvolvido a marcha, por uma questão de lógica, internalizei que o espaço precisava ser o mais livre possível para possibilitar uma liberdade maior de circulação dos mesmos, garantindo-lhes, além disso, a sua segurança física.

Assim, me acostumei com o espaço vazio da sala, passei a decorar as paredes, e construir móveis de material emborrachado, colocando acima das cabeças dos bebês, pensando em conferir uma maior durabilidade para a produção. Minha intenção, contudo, não era puramente a de decorar o espaço da sala, mas de contribuir para o desenvolvimento dos bebês, inferia e defendia a ideia de que as paredes com muitas imagens ampliavam o conhecimento de mundo dos bebês, as produções nas paredes eram para valorizar o fazer dos bebês, contudo, não sabiam pintar, então eu dava um jeito de “arrumar” para ficar com “uma aparência melhor”.

O móvel, para mim, precisava estar presente na sala, haja vista que convidava o bebê à tentar tocá-lo e assim possibilitava o desenvolvimento da estrutura corporal e desenvolvimento motor dos bebês, a medida em que eles iriam crescendo, eu e as demais professoras da sala, íamos suspendendo. Lembrar disso causa-me um sentimento de remorso e tristeza. Essa era uma concepção deturpada que eu possuía de espaço organizado, da importância deste para o desenvolvimento dos bebês e quanto ao meu papel nesse processo.

Essa tomada de consciência, possibilitada por fatores tais como alguns encontros profissionais, pesquisa, estudos e proposições pessoais, os quais discorrerei a seguir, tornam-se pra mim mais evidente, reflexivo e formativo, à medida em que vou construindo a minha narrativa, considerando os erros e acertos, sentindo as alegrias e os dissabores das lembranças. Sobre isso, Josso (2010) contribui enfatizando que:

[...] o estudo dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, tendo em vista a elaboração de uma formação experiencial, efetua-se a partir da construção da história de formação, mediante a narrativa das experiências com as quais o autor/ator aprendeu, mediante seu modo de operar escolhas, de se situar em seus vínculos e de definir, seus interesses, nas valorizações e aspirações (JOSSO, 2010, p. 69).

Nesse sentido, auxiliada como disparos de memória pelos planos de aula e registros datados do ano de dois mil e nove, observo que as minhas primeiras inquietações e indagações sobre a organização do espaço, surgem com as intervenções de uma aluna de estágio supervisionado da UFPA na turma em que eu estava trabalhando. Sua ação interventiva aconteceu por meio de duas inserções: um túnel e uma escadinha de material compensado.

A construção dos objetos foi de total responsabilidade da estagiária. Com a inserção dos mesmos, os bebês passaram a explorá-los e a interagir mais no ambiente da sala, contudo, naquele momento a falta de conhecimento acerca da importância da organização do espaço por mim e pelo coletivo das professoras do berçário, não tivemos a capacidade de realizar uma boa análise e avaliação dessas inserções para o desenvolvimento dos bebês, uma vez que havia outras demandas com as quais nos preocupávamos mais, uma delas dava-se ao fato de que pela inexperiência da estagiária e possivelmente pela falta de recursos, o material não era exatamente apropriado.

Logo, o túnel não dava visibilidade ao que dentro dele ocorria, sendo cenário de muitas mordidas, assim como a escadinha, que apesar de baixa, conferia algumas quedas dos bebês, que acabavam se machucando. Deste modo, era um consenso que em alguns momentos, essas inserções representavam riscos. Ademais, pela minha falta de conhecimento do potencial curricular do espaço organizado, também acabava considerando que tais objetos para além de serem um risco, diminuía o envolvimento dos bebês nas situações de aprendizagens planejadas e propostas, representando empecilhos para o “trabalho pedagógico”.

Nesse contexto, refletindo sobre tal questão, considero que esse comportamento e impressões com relação a essa pequena ação de modificação na organização do espaço da sala, evidenciavam na verdade, a concepção que eu e as demais professoras possuíamos de educação infantil e do nosso papel enquanto professora. Os dois objetos, contudo, permaneceram no espaço enquanto duraram, foram reformados algumas vezes, mas houve o momento em que precisaram ser retirados da sala por estarem muito velhos. Neste processo reflexivo, hoje entendo que não dei continuidade nas inserções de objetos para a exploração dos bebês, posto que minha forma de organizar o espaço focava mais na decoração.

A partir dos estudos proporcionados com a minha entrada na especialização em Educação Infantil, o contato com as obras das autoras como Barbosa (2009), Campos-de-Carvalho (2004, 2010 e 2011) e Horn (2010), as quais abordam sobre a importância da organização do espaço na Educação Infantil, possibilitaram-me o conhecimento sobre a relevância da organização do espaço para o desenvolvimento nos aspectos físico, afetivo, social, cognitivo e motor das crianças pequenas.

Nesse contexto, a lembrança daquela experiência com a organização espacial foi um convite para a minha identificação com a temática e para desenvolver a pesquisa investigativa de conclusão com esse foco. Todavia, para além da identificação com a temática, a motivação maior em realizar a pesquisa neste sentido, deu-se ao fato de, por ser professora da educação infantil, conhecer a necessidade de uma melhor organização do espaço da sala que atendesse as necessidades de desenvolvimento dos bebês. Pois antes de iniciar a pesquisa, a sala era praticamente vazia, havendo pouca mobília, bem como um espaço carente de brinquedos e intencionalidade para a livre exploração, interação e brincadeira dos pequeninhos.

Deste modo, iniciei a pesquisa com a intenção de observar como os bebês reagiam frente a inserção de objetos povoando o espaço, objetivando proporcionar a interação dos mesmos no espaço, entre eles e com as professoras, assim como favorecer os agrupamentos, para proporcionar as interações e as brincadeiras, conforme orientam as DCNEI (2009), com vista a oportunizar o desenvolvimento das crianças pequenas.

Nesse momento, eu estava estabelecendo uma nova concepção de currículo e de desenvolvimento dos bebês, além do fato de que nesse processo, eu também analisava a minha ação pedagógica junto aos bebês, uma vez que os objetos eram pensados cuidadosamente por mim e confeccionados com a ajuda da outra professora da turma, que trabalhava no outro turno. Os objetos eram inseridos uma vez por semana, onde em cada

inserção, eram realizados registros fotográficos e escritos, reflexão e análise. Vale ressaltar, que me propus a realizar as produções todas com materiais reciclados ou de baixo custo, uma vez que eu apostava nessa experiência e gostaria que fosse acessível para poder alcançar também a motivação das demais professoras da unidade.

Sinto orgulho desta pesquisa porque representou um grande passo de reconhecimento das potencialidades dos bebês e do quanto a minha ação poderia implicar, favorecendo ou dificultando o seu desenvolvimento. A pesquisa me possibilitou conhecer teoricamente por meio dos estudos, acerca das funções em propiciar às crianças pequenas, de acordo com Campos-de-Carvalho (2011), o desenvolvimento da identidade, das potencialidades, de crescimento físico, estimulação dos sentidos, sentimentos de segurança e confiança, o contato social e a privacidade.

Pude compreender também com a referida investigação, que a organização do espaço é um elemento curricular, que tem a intenção de propiciar o desenvolvimento infantil, no qual segundo Forneiro (1998) *apud* Campos-de-Carvalho (2004) é composto por quatro dimensões: física, funcional, temporal e das relações, as quais precisam ser levadas em consideração no momento da sua organização.

É pertinente acrescentar que trato do termo espaço como um sinônimo de ambiente, uma vez que para Horn, M. (2017), espaço e ambiente estão intimamente ligados, todavia, o termo espaço refere-se ao meio físico, local aonde as atividades ocorrem, caracterizado pela presença de objetos, materiais didáticos, decoração e móveis inseridos e a forma como são disponibilizados, sendo um aspecto mais objetivo, enquanto que o termo ambiente está no plano subjetivo, trata-se do conjunto do espaço físico e a disposição de elementos tais como os descritos, e às relações que se estabelecem no mesmo, como os afetos e as relações interpessoais entre os sujeitos envolvidos, das crianças entre si e com os adultos, levando em consideração não só o meio físico, mas as interações que ocorrem nele e por meio dele. Conforme acrescenta ainda a autora:

[...] desse modo somos por ele afetados, desafiados e instigados. [...] É preciso ter a clareza de como esses espaços serão usados, como as crianças irão interagir e brincar neles, que relações ali serão possíveis e como os móveis e materiais serão disponibilizados nesses locais (HORN, 2017, p. 19).

Nesse sentido, ao organizar o espaço na educação infantil é necessário considerar vários aspectos essenciais para o desenvolvimento saudável das crianças de acordo com as peculiaridades de cada faixa etária.

É importante ressaltar que a organização espacial das salas de educação infantil por si só não se caracteriza como um ambiente educador e promissor de aprendizagens e desenvolvimento para as crianças pequenas, de nada isso adianta se não houver neste espaço um profissional comprometido com a educação infantil, que pensa na criança, que organiza e planeja situações de aprendizagens e, principalmente, que media essas situações junto às crianças.

É relevante sim, que, frequentemente, sejam organizados e estruturados os espaços da sala, para motivar mais as crianças e lhes garantir o direito de ser cuidada e educada de forma integrada, e não resta dúvida, que a presença do professor e suas práticas pedagógicas, são indispensáveis para o processo de desenvolvimento da criança, conforme cita Majem e Ódena (2010, p. 27-28) “O adulto é o encarregado de organizar o ambiente e de garantir que as crianças se sintam cômodas e seguras [...] a atitude e o interesse do adulto motivam a criança a superar a ansiedade e a sentir-se livre para desfrutar plenamente suas descobertas”.

O professor tem um papel fundamental no processo de formação da criança, é certo de que representa a figura principal em concretizar e fazer valer as determinações das legislações quanto aos direitos das crianças pequenas a uma educação de qualidade, pois é ele, o professor, que está diariamente com a criança no calor da realidade das instituições de educação infantil no país.

Nessa perspectiva, entendo que o papel do professor vai muito além de participar ativamente na construção de projetos e planejamentos referentes a tudo que envolva a educação de crianças pequenas na instituição na qual trabalha, nossa tarefa é ampla, delicada e contínua, e em tudo o que planejarmos e fizermos, a criança deve ser o centro, conforme orientação das DCNEI (2009) com relação às propostas curriculares para a educação infantil. E desta forma, para que o espaço se constitua como um elemento do currículo, é imprescindível que possua uma definição pedagógica alicerçada em planejamento e práticas que atendam às necessidades de desenvolvimento das crianças em sua integralidade.

Nesse sentido, a partir da pesquisa realizada, não pude mais agir da mesma forma que antes, compreendendo que os tipos de arranjos espaciais realizados pelo docente na sala, evidenciam a sua concepção pedagógica, de infância e de currículo, pois “o ambiente tem uma linguagem silenciosa, porém potente” (BARBOSA, 2010, p. 91), ele revela o objetivo do educador em cada canto da sala, em cada material selecionado, em cada brinquedo disponibilizado à criança no espaço, no teto, no chão e nas paredes, enfim, tudo

denuncia a intenção, a concepção, os fazeres e as práticas do profissional da educação que lá atua. É nessa levada reflexiva que Barbosa completa afirmando:

Durante muitos anos o espaço foi considerado um elemento neutro, porém, estudos e publicações, ao nos informar sobre a dimensão do currículo oculto, abriram a perspectiva de o compreendermos como elemento educador, constituidor de conteúdos curriculares [...] como todo espaço é educador, a proposta pedagógica está presente em todos os ambientes (BARBOSA, 2010, p. 91-92).

Nessa perspectiva, pouco a pouco, fui compreendendo que o papel do professor de educação infantil, em especial de bebês, vai muito além de participar ativamente na construção de projetos e planejamentos referentes a tudo que envolva a educação de crianças pequenas na instituição na qual trabalha, nossa tarefa é ampla, delicada e contínua, e em tudo o que planejarmos e fizermos, a criança deve ser o centro.

Quando afirmo que a organização do espaço atravessou a minha docência de forma a mudar as minhas concepções, falo sobre o que presenciei do desenvolvimento dos bebês, das minhas ações para contribuir com o desenvolvimento dos mesmos. Considero que as mudanças não foram somente quanto à estética da sala, passando de um lugar praticamente vazio a um espaço povoado de objetos e materiais para a exploração dos bebês, envolvendo chão, teto e paredes, sendo um ambiente mais colorido, confortável e agradável de estar, valorizando mais as produções das crianças, de modo que elas pudessem sentir-se pertencentes ao ambiente. Mas, além disso, a organização do espaço foi fortemente significativa enquanto experiência em minha docência com bebês, foi algo que me marcou e transformou o meu fazer docente, sendo experiência, “o lugar onde tem lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2002, p. 24).

Assim sendo, o autor atenta para o fato de que o papel formativo da experiência consiste não nos acontecimentos por si só, mas naquilo que nos toca e nos transforma, sendo a experiência constituidora do sujeito, a qual somente ele pode informar, a partir de atividades reflexivas, daquilo que lhe tocou e modificou algo em si, num processo de transformação, e por assim dizer, formação, que não ocorre de forma corriqueira, pela simples informação ou acontecimento de algo, mas quando essa experiência nos dá sentido. Podendo ser melhor compreendido à luz das suas palavras, confere que:

A experiência é o que nos toca, no que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passa muitas coisas, porém ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de

experiência que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas mas a experiência é cada vez mais rara (LARROSA, 2002, p. 21).

Nesse sentido, tal experiência contribuiu para a minha reflexão quanto à prática docente enquanto professora de educação infantil, e o estudo mais intenso sobre a organização do espaço, pôde ampliar meus conhecimentos sobre o meu papel enquanto professora, fazendo-me perceber onde precisava melhorar, dando-me subsídios para pensar e agir. A minha ação docente mudou significativamente, pois anteriormente quando pensava na educação dos bebês, a preocupação era voltada para as situações de aprendizagens a serem propostas para eles. Após este momento, passei a empenhar-me não só na organização das situações de aprendizagens cuidando e educando, como também da organização do espaço da sala, vendo-o como um outro educador, facilitador de aprendizagens, de interações, de brincadeiras, entre outras questões.

Considero ainda, que a referida pesquisa¹³ também contribuiu para a minha prática docente, no sentido de conferir-me uma maior sensibilidade quanto ao trabalho com os bebês e possibilidade de maior observação dos mesmos nos momentos de interações e brincadeiras, melhorando os meus registros. Assim como me ajudou a conceber essa atribuição como parte do papel enquanto professora, não como um acréscimo às minhas funções, vendo como um fardo, mas como uma ação facilitadora tanto do meu trabalho como do desenvolvimento dos bebês.

Essa é, portanto, mais uma experiência formadora, entre tantas outras da constituição da minha docência, coadunando com o pensamento de que “é na diversidade de situações/experiências que as relações ocorrem no campo educacional, não se podendo excluir qualquer elemento da trama que o constitui” (DEMARTINI, 2008, p. 45).

Assim, na seção seguinte discuto sob a perspectiva da Análise Narrativa (BOLÍVAR, 2002) sobre tramas que fizeram e fazem parte da minha constituição docente, questionando-me sobre o que as experiências ao logo do meu percurso formativo fizeram comigo e o que faço a partir daqui com o que esse processo me fez (PASSEGGI, 2008a), num processo reflexivo e interpretativo sobre as experiências formadoras e (trans)formadoras no meu devir professora de bebês, que afetam e compõem a minha identidade docente, misturada às muitas vozes, espaços, conhecimentos, buscas, encontros, apegos e desapegos, enlaçada na dureza e na beleza do desafio que é a docência com bebês.

¹³Faria, Eliene Santos de. *A organização do espaço no berçário II da UEI Wilson Bahia de Souza: práticas e reflexões*. Universidade Federal do Pará- UFPA: Belém, 2012.

Figura 8 – Ilustração sobre relação de cuidado com o bebê



Fonte: elaboração da pesquisadora (17 dez. 2019).

“Felizmente, as palavras se foram formando. Quem lhes deu a ‘verdade’ absoluta? Nada é absoluto. Tudo se transforma, tudo se move, tudo gira – Tudo voa e vai.”

Frida Kahlo (1996)

4 UMA MESCLA VIBRANTE DE TONS: REFLEXÕES E ANÁLISES ACERCA DE MOMENTOS MARCANTES DA MINHA DOCÊNCIA COM BEBÊS

Preencher, pintar, mesclar! Fazem parte das técnicas de desenho e pintura, momento em que há um empenho para analisar quais cores mescladas podem dar o tom aproximado dos cabelos, da sombra da sobrancelha sobre as pálpebras, da cor que melhor reflete o brilho dos cabelos. Nesse sentido, aqui venho com o empenho de uma mescla vibrante de cores, a refletir sobre a professora de bebês que sou hoje, analisando os sentidos subjetivos que emergem dos *momentos charneiras* (JOSSO, 2010) à luz dos episódios narrativos da escrita da minha trajetória docente, com suas mesclas e relações potentes. Nessa perspectiva, conforme Passeggi (2008a) direciono-me a pensar sobre *o que esses fatos fizeram comigo?* Em um processo de reflexão, questionamentos, desconstrução e construção de conhecimento.

É a minha história de vida profissional, vida docente, de uma docência que se iniciou com os bebês no berçário. E nesse emaranhado de situações, experiências, relações e contextos, debruço-me a refletir e analisar o meu percurso formativo. Numa perspectiva alinhada às considerações de Josso (2007), ao afirmar que a história de vida oferece ao seu autor a oportunidade de refletir e tomar consciência sobre as dinâmicas que orientam a sua formação, uma vez que diz respeito à “mediação do conhecimento de si em sua existencialidade” (JOSSO, 2007, p. 419).

Assim, “a reflexão é uma travessia fundamental para as histórias de vida no campo da formação, é um olhar para dentro, um revisitar da vida em suas múltiplas relações, tanto para análise dos percursos individuais como profissionais” (BRAGANÇA, 2008). Nessa travessia do meu percurso profissional, me deparo com uma rede de relações e subjetividades, marcadas pelo tempo, sujeitos e contextos.

Dessa forma, inicio a análise narrativa com base nos episódios construídos a partir da escrita sobre o meu percurso formativo, o qual ocorreu em meio à uma trama de tessituras relacionais. Para tanto, viso entender narrativamente as minhas experiências, de forma a analisar os sentidos e significados nelas expressos.

Nessa perspectiva, busco pensar sobre a experiência nos termos tridimensional da pesquisa narrativa, compreendendo que a constituição da minha docência se processou por meio de experiências as quais ocorreram e ainda ocorrem, em um *espaço tridimensional* (CLANDININ; CONNELLY, 2011), o qual avoca as dimensões temporal, relacional e institucional, que dizem respeito à interação entre presente, passado e futuro, a relação em

nível pessoal e social, assim como ao lugar/lugares ou cenários em que ocorrem as experiências.

Em meio a essa trama tecida no *espaço tridimensional*, busco situar-me, na intenção de reconhecer aprendizagens, bem como compreender o valor das minhas experiências para a minha formação. Assim “não procuro *conhecer* o meu passado, procuro *pensar* o meu passado; não busco o que vivi, busco *perceber* o que estava *pensando* quando vivi” (SOARES, 1991, p. 45).

Desse modo, refletir inicialmente sobre as minhas experiências, me reporta ao questionamento sobre o porquê que as memórias ativadas nas minhas narrativas foram de determinados fatos e não de outros? A resposta parece simples, diante do exposto nas narrativas, as quais foram muito enfatizadas como vivências de momentos marcantes e transformadores na minha constituição docente, que segundo Larrosa (2002), assume status de experiência à medida em que lhes atribuímos significados com relação às nossas ações e a nós mesmos. Contudo, para além de terem sido fatos que marcaram e modificaram a minha trajetória, também se referem ao fator, conforme aponta ainda Larrosa (2002), de que as narrativas são fatos do passado que podem ajudar a compreender o presente. Desta forma, narro os episódios por terem sido memórias de experiências transformadoras e formadoras, as quais possuem o potencial de contribuir para compreensão do meu fazer e ser docente atualmente.

Nesse movimento narrativo e reflexivo, pude transitar entre o tempo presente e passado por meio de narrativas de eventos retrospectivos (CLANDININ; CONNELLY, 2006), assim como direcionando eventos prospectivos, no qual de acordo com os autores, a *retrospecção* é justamente a procura pelos fatos vividos, ao passo também que a *prospecção* diz respeito aos eventos que estão no por vir.

Isso significa dizer que passado, presente e futuro, se inter-relacionam por meio das narrativas, na *dimensão temporal* da qual se referem Clandinin e Connelly (2011). Nesse viés, as narrativas entram em uma perspectiva de buscar “recriar o passado e a construção do futuro, por meio de um voltar à origem e de um inventário das experiências fundadoras” (BRAGANÇA, 2008, p. 76). Neste termos:

As narrativas não apenas descrevem a realidade, são produtoras de conhecimento individual e coletivo e, no caso dos professores/ as, potencializam os movimentos de reflexão sobre as próprias experiências, teorias e práticas. O saber da experiência assume centralidade, envolvendo as diversas dinâmicas formativas ao longo da vida e também os movimentos em direção ao futuro (BRAGANÇA, 2008, p. 75).

Assim, o passado ajuda na compreensão do presente e na projeção do futuro. As narrativas que faço no presente de experiências passadas, muito embora, afetadas pelo que agora sou, conforme afirma Soares (1995), por estarem arraigadas das concepções e saberes do aqui e agora. Um caminho que leva à compreensões relevantes, num contexto de reconstrução da trajetória de vida, no qual “as aprendizagens mais significativas formam esquinas, promovem bifurcações, reorientam” (MENEZES, 2008, p. 228).

Nessa perspectiva, as minhas experiências e aprendizagens na rede de entrelaços do *espaço tridimensional* (CLANDININ; CONNELLY, 2011), configuram-se por meio da *dimensão temporal*, na qual o presente se relaciona com o passado, como também com o futuro, como eventos que envolvem *retrospecção* e *prospecção* (CLANDININ; CONNELLY, 2006), realizando uma busca do vivido, a partir de um presente, que também se desdobra em ações e fazeres futuros.

Assim sendo, a minha docência de hoje, se constituiu em parte pelos processos formadores ao longo de treze anos de trabalho junto aos bebês, no qual esse passar do tempo, também diz respeito ao amadurecimento pessoal e às questões relevantes que influenciaram, afetaram e até impuseram mudanças no meu fazer pedagógico.

Estes fatores foram propulsores de um pensar diferente sobre a minha docência, as *esquinas* formadas pelas aprendizagens significativas, conforme aponta Menezes (2008), mostradas por meio da *escrita de mim*, me esclarece que o professor nunca está pronto, como não está pronta a sua docência, haja vista que o saber que temos hoje, num futuro próximo, pode ser mudado, afetado, influenciado ou transformado por outros *momentos-charneira* (JOSSO, 1988, 2004), por fatores políticos, sociais, dentre outros fatores que possam impulsionar novas aprendizagens e representar novas esquinas orientadoras de novos e melhores fazeres docentes.

Nesse sentido, durante a escrita das minhas narrativas em relação ao período de treze anos como professoras de bebês, passando por trocas de vários parceiros de trabalhos, coordenadores, mudanças nos documentos orientadores para o currículo na educação infantil, qual seja, as DCNEI/2009, assim como a mudança na Proposta Curricular da SEMEC-Belém, a minha mudança de vínculo empregatício, na qual passei por estagiária, professora contratada à professora efetiva do município, como também a minha entrada nas especializações e grupo de estudos, os quais falam de experiências que coadunam com Chené (1988) pois englobam e ultrapassam o “vivido”, ao encontrarmos nelas, as narrativas de formação, o antes e o depois, o que está fora e o que está dentro da experiência presente, servindo para compreendê-la.

Pude então perceber, o quanto a estagiária Eliene de 2006 e a professora Eliene de 2019, se diferenciam pelo viés das experiências de formação. Escrever sobre essas experiências possibilitou-me revisitar a Eliene estagiária, insegura quanto à docência, à condição de ser aprendiz da função docente e ao sujeito bebê, que parecia tão frágil, tão dependente. Pude então, sentir parte daquele sentimento, pude pensar nele, o porquê dele, e a saber que, o que eu pensava, sentia e fazia antes, tem sentido diferente agora, que de acordo com Thomson (1997), são memórias, que giram em torno da relação entre passado e presente e, envolvem um contínuo processo de reconstrução e transformação das experiências relembradas e os sentidos que damos a elas mudam com o passar do tempo.

Essa mudança dos sentidos que atribuímos às experiências de outrora, se dá em decorrência da mudança que também ocorreu em nós, ao longo de anos, experiências e outros processos. Segundo Bosi (1994), lembrar de uma experiência do passado, na maioria das vezes não quer dizer revivê-lo, mas repensá-lo, com as ideias e imagens de hoje, sendo uma imagem construída a partir de elementos e representações, as quais habitam a nossa consciência atualmente.

Nesse sentido, alinhando-se a essa ideia, Soares (1991), em sua autobiografia enfatizando a relação e influência das ideologias e concepções do presente nos sentidos e significados que atribuímos às experiências do passado, afirma: “procuro-me no passado e ‘outrem me vejo’; não encontro a que fui, encontro alguém que a que sou vai construindo, com a marca do presente” (SOARES, 1991, p. 37).

Nessa perspectiva, compreendo hoje, movida pelas marcas, experiências e formações realizadas e vivenciadas em mais de uma década, que os meus medos, inseguranças e equívocos por mim cometidos naquele momento e em tantos outros, conforme trago nas minhas narrativas, ocorreram em virtude da ausência de formação mais concisa e de maior qualidade e até mesmo pela pouca experiência de trabalho e falta de conhecimento sobre as especificidades da docência com crianças tão pequenas.

Essa *dimensão temporal*, também perpassa por outras atribuições da docência. Aqui me refiro às ações como preceptora de residência pedagógica e professora que recebe alunos estagiários de universidades ao longo dos semestres letivos, num movimento retrospectivo e prospectivo, ou seja, considero uma revisita ao passado a cada aluno estagiário e residente que recebo na turma do berçário. Conheço o sentimento, o lugar e o papel que eles ocupam hoje, justamente por ter ocupado esse lugar um dia.

Tal experiência, colabora para a minha compreensão de muitos sentimentos, questionamentos e posturas realizadas por esse estudantes de pedagogia, assim como para a

realização dos direcionamentos ao longo dos estágios, na perspectiva de contribuir da melhor forma para o *dever* docente dos mesmos, ou para a escolha que irão fazer sobre qual caminho seguir na profissão. Uma escolha que farão sozinhos, mas num caminho que seguirão acompanhados, relacionados e atravessados por muitas vozes, interações e fazeres, dentre eles os meus. Tal como aconteceu e acontece no meu percurso formativo na docência.

Na *dimensão institucional* (CLANDININ; CONNELLY, 2011), na qual os processos formativos que marcaram a minha constituição de professora de bebês envolvem os espaços e lugares onde essas experiências ocorreram, quais sejam: a Unidade de Educação Infantil/UEI Wilson Bahia de Souza, da qual faço parte do quadro docente desde 2007, tendo iniciado em 2006 com o estágio. Essa unidade foi o grande e principal cenário das minhas experiências e, portanto, também das narrativas. Assim como a Universidade Federal do Pará/UFPA, por ter sido o espaço que propiciou e embalou importantes momentos de formação, tais como: a graduação, especialização em Educação Infantil e o grupo de estudos, conferindo grandes aprendizagens sobre a docência e sobre ser docente de bebês, levando-me a processos contínuos de transformações profissionais.

Da relevância dos cenários e dos processos que eles emanam por meio das narrativas, considera-se um movimento amplo de possibilidades e perspectivas, frente os quais:

Os cenários e contextos que são descortinados através da narrativa de si inscrevem-se em experiências e aprendizagens individuais e coletivas, a partir dos diferentes contextos vividos por cada um, mas também nascem da nossa dimensão de ser sociocultural e psicossomático que somos (SOUZA, 2008, p. 93).

O que significa afirmar que por meio das narrativas sobre as experiências dos sujeitos, são revelados e mostrados cenários que fizeram parte do processo de aprendizagens individuais e advém de determinados contextos e experiências, assim como da própria característica do sujeito em ser integral, social e cultural.

Tais ambientes e cenários fazem parte e mesmo contribuem para a constituição de processos formativos, onde “é sobretudo necessário identificarmos os espaços mais importantes, os espaços que servem de charneira entre as estruturas e os indivíduos, os campos sociais onde se enfrentam mais diretamente a práxis singularizante do homem” (FERRAROTTI, 1988, p. 32).

Nesse seguimento, os cenários descortinados por meio das minhas narrativas, foram de grande relevância para a minha constituição docente, cada um com seus objetivos, suas

características, regras, conhecimentos. Arrisco afirmar que foram mais que cenários testemunhais das muitas experiências que tive, cada lugar imerso em um determinado contexto ao longo de treze anos de docência, também orientaram o meu caminhar, haja vista que são lugares também sociais. Destaco assim, a UEI Wilson Bahia de Souza, uma unidade municipal da SEMEC-Belém, que tem como característica, ser uma unidade de atendimento exclusivamente da primeiríssima infância, ou seja, de 0 a 3 anos, sendo a única unidade da rede municipal de Belém que apresenta esse tipo de atendimento.

Esse fator, diz muito sobre as formas de realizar a docência, pois foca numa educação de creche, dos bebês e crianças bem pequenas, tal como descreve a BNCC/2017. As especificidades dessa unidade em que iniciei com o estágio e desempenhei posteriormente as funções de professora, me conduziu à docência com essa faixa etária, mais especificamente com bebês.

O cenário da unidade foi lugar de muitas aprendizagens, tanto no nível relacional, quanto de experiência de formação em contexto de trabalho, de tentativas, erros e acertos no trabalho junto aos bebês e suas famílias. A precariedade da estrutura física da mesma, também influenciava em vários aspectos. A mim, enquanto professora, limitava em alguns termos e impulsionava-me a realizar novos projetos de formação, novas práticas, a exemplo a minha pesquisa monográfica na especialização, em que o espaço da sala de referência era desprovido não só de mobiliários, como de recursos, brinquedos, entre outros materiais importantes para constituir um ambiente de uma turma de berçário. Não me conformei com o “espaço dado”, estudar sobre a importância da organização espacial para o desenvolvimento infantil causava-me incômodo diante da situação, onde passei de forma intencional, povoar e organizar o espaço da sala a partir de objetos reaproveitáveis e de baixo custo.

Tais fatos são parte da minha constituição docente, da minha história, os quais me possibilitam refletir sobre aspectos da minha formação e seus atravessamentos, por hoje compreender que:

A história de vida é, assim uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão, e de representação de si, assim como sobres as dinâmicas que orientam sua formação (JOSSO, 2007, p. 419).

Nesse entendimento, outro importante cenário foi a Universidade Federal do Pará. Lá fiz a minha formação inicial, graduei-me em licenciatura plena em Pedagogia, enveredei

numa pós-graduação Lato Sensu em educação Infantil, assim como a participação no grupo de estudos sobre bebês e docência e, agora o mestrado em Currículo e Gestão da escola básica. Fatores esses que me oportunizaram o contato com o universo acadêmico, das pesquisas, das produções, do conhecimento científico, que foram alicerçando o meu fazer pedagógico, curricular, político e ético em fases diferentes da minha vida docente.

Dessa forma, fazer parte de um lugar de estudos acadêmicos e pesquisas sobre educação contribui com a formação humana e a mim oportunizou aprendizagens que me deslocaram de um lugar de conhecimento a outro movimento que reorientava a minha docência, num constante exercício de reflexão e ação. Certamente, se eu não tivesse estado como discente e pesquisadora neste cenário que fez parte da minha trajetória em tantos momentos e contextos, não teria tido as experiências de formação que me provocavam e provocam até os dias de hoje, a pensar sobre o meu fazer docente e sobre as minhas concepções de educação de bebês, conferindo maior qualificação do meu trabalho.

Josso (2002) afirma que uma aprendizagem que esteja sustentada nas experiências, promove a associação entre conhecimento e saber-fazer, técnicas e valores, bem como teorias e práticas.

Isto posto, voltando ao *espaço tridimensional* (CLANDININ; CONNELLY, 2011) da pesquisa, outra direção a qual me ponho a refletir nessa investigação, é quanto à *dimensão relacional*, a qual segundo os autores, é constituída a nível pessoal e social, que envolve os campos *introspectivo* e *extrospectivo*, onde respectivamente dizem respeito ao que é interno ao sujeito, seus anseios, desejos, sentimentos... já o outro campo, refere-se ao ambiente, às interações, aos contextos sociais, ao que é externo ao sujeito.

Nessa perspectiva, como toda pesquisa sobre a formação, a direção da *dimensão relacional* percebida por meio das narrativas das minhas experiências, reportam-me às interações que estabeleci em diferentes espaços sociais, tais como o compartilhamento de saberes com as demais professoras parceiras de trabalho, inspirando práticas, que nem sempre foram as mais acertadas; as relações com as famílias dos bebês, com os professores formadores em cada contexto de experiência, seja acadêmica ou no nível de formações em contexto de trabalho, assim como a relação com os bebês, que de forma tão particular, e digo com toda a certeza, dentro dessa dimensão relacional, foi a mais profunda, a mais marcante, num processo gradativo, que foi me mostrando o quanto de dialógico tem a relação entre professor e o bebê, quantas trocas! Profundas e intensas, principalmente pela dimensão do cuidado, tão própria e indissociável na educação de bebês.

Destarte, o meu saber e a minha forma de fazer docente estão vinculados às experiências, tanto individuais como socialmente construídas, onde em determinados momentos, relações foram compostas por sentimento de insegurança e medos; em outros de satisfação, alegria e motivação, porém, ambos nutridos sempre pelo desejo pessoal em melhorar como professora, com a sensação de que o que sabia e o que sei sobre a educação de bebês ainda é pouco, fato este que me impulsiona a buscar aprender mais, a realizar cursos, a participar de discussões e debates sobre a educação infantil.

Fundamentando esse pensamento reflito que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos, com vista a construção de uma identidade” (NÓVOA, 1992, p. 13). Uma identidade que vai sendo formada por vários fatores que se integram, envolvendo as minhas questões pessoais, os meus valores, a minha personalidade, assim como o acesso ao ensino superior e as demais formas de aprendizagem e formação, por meio do valor da experiência pessoal e profissional.

A esse respeito, é oportuno considerar que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. [...] o processo de formação está dependente de percursos educativos, mas não se deixa controlar pela pedagogia (NÓVOA, 1992, p. 13).

Para Nóvoa (1992), a formação não se enquadra apenas no plano da pedagogia e do saber científico, todavia, a experiência de vida e a história de cada um, integram partes relevantes do processo de formação, que é constante e permanente.

Portanto, o que determina a forma de exercício da docência, vai para além do conhecimento adquirido por meio da universidade, envolve as motivações e o percurso individual de cada um, que vai constituindo uma identidade profissional única de cada sujeito, uma vez que embora várias pessoas estejam estudando a mesma temática, realizem os mesmos cursos, trabalhem com a mesma especificidade de educação, um percurso formativo nunca será igual para ninguém, justamente porque cada um tem características diferentes. Nóvoa (1995) ressalta que cada professor tem uma forma própria de organizar as aulas, de se reportar ao aluno, de utilizar diferentes formas de recursos pedagógicos, de fazer docência. Nesse sentido, afirma que metaforicamente são essas questões que vai dando o tom do formar-se professora, essas nuances pessoais, “constitui uma espécie de segunda pele profissional” (NÓVOA, 2013, p. 16).

Nesse sentido, operar com as narrativas, por meio da escrita de mim mesma, encaminhou-me a reflexões que muito falam sobre mim, ou seja, da minha história de formação, evidenciando formas de ser e agir por meio das aprendizagens e relações estabelecidas ao longo dos anos, possibilitando-me compreender de acordo com Josso (2007) que as experiências com as quais obtive aprendizagens, contribuíram e influenciaram a minha forma de realizar escolhas, de me situar em pertencças, assim como de deliberação de interesses, valores e pretensões.

Assim, remetendo ao questionamento sobre *o que esses fatos fizeram comigo?* Na escrita dos episódios narrativos sobre as minhas *recordações referência* (JOSSO), fui remexendo fundo, descortinando e descobrindo sentidos e significados da minha docência, onde esse processo de escrita atuou como um dispositivo de formação. Haja vista que:

Admite-se, como um princípio, que as escritas de si, longe de comunicar o que já se sabe, constituem-se como verdadeiros processos de descoberta. Essa dimensão heurística permite a quem escreve, explicitar as experiências e transformar saberes implícitos em conhecimento (pesquisa). O narrador, ao descobrir-se como aprendente, reinventa-se (formação) (PASSEGGI, 2010, p. 114).

Isto posto, reporto-me às minhas aprendizagens, frente as quais os *momentos charneira* (JOSSO, 2010) direcionaram-me à (trans)formações da minha docência, uma vez que cada fato experienciado e narrado causou em mim modificações, com destaque para às mudanças de concepções de educação infantil, de currículo e de bebê. O que me possibilita compreender a minha identidade docente, conforme aponta Josso (2004), ao ressaltar que as experiências que narramos, nos apresentam uma identidade, a qual se revela nas nossas falas, nos dizeres e escolhas que realizamos.

Compreendo assim, que a minha identidade de professora de bebês, que direciona e orienta o meu fazer docente hoje, é de uma professora que considera a importância das aprendizagens que me deslocaram do lugar de uma professora insegura, com muitos medos e incertezas, para o lugar de uma professora que escolhe a busca diária por uma educação de qualidade, o que pode parecer clichê, porém, afirmo, a qualidade a que me refiro, perpassa pelo meu empenho e responsabilidade pessoal, ao passo que considero e encaminho a educação e o cuidado de forma integrada tendo o bebê como o centro e não mais eu, como fazia outrora.

Em todos os episódios narrados, desde ao que chamo início da docência com bebês, à organização de espaços, tempos e relações no berçário, é revelado o desenhar do meu percurso formativo profissional, os ajustamentos do fazer docente, o abandono de velhas práticas, a construção de um currículo para bebês que sai do currículo prescrito e se

constrói num currículo criado, inventado e vivido no cotidiano com os bebês, operando escolhas e direcionamentos a partir dos saberes das experiências formadoras adquiridas tanto no meio acadêmico, quanto no trabalho junto aos bebês, suas famílias e na relação com outros sujeitos professores, em um processo dinâmico que foi ocorrendo nas dimensões profissional e pessoal da minha vida. Assim,

Ei-nos de novo face à *pessoa* e ao *profissional*, ao *ser* e ao *ensinar*. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (NÓVOA, 2013, p. 17).

Isso implica dizer, que os aspectos profissionais se correlacionam com os aspectos pessoais, não há como dissociá-los, um diz muito sobre o outro. Compreendo assim, que estar com os bebês desenvolvendo a docência, várias questões da minha vida pessoal, aliadas às minhas experiências profissionais, emergem e se manifestam moldando a minha forma de ser docente. Mesmo porque, ainda segundo Nóvoa (1992), o movimento de estar em formação compreende um esforço e uma mobilização pessoal, uma ação com liberdade e criatividade “sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também profissional” (NÓVOA, 1992, p. 13).

A partir da análise dos relatos registrados nos meus textos de campo, as narrativas sobre a minha constituição docente constituíram-se como “um instrumento de análise ou dispositivo reflexivo, potencialmente (trans)formador (ou con(de)formador) das representações de si mesmo e de projetos profissionais” (PASSEGGI; BARBOSA; CÂMARA, 2008, p. 80), também foi possível apreender algumas vertentes de estímulo e potência a respeito das diversas maneiras singulares pelas quais me formei e construí a minha identidade profissional.

Neste processo percorri por meio de uma gama de fatores, interações e contextos, alguns já descritos, como os cursos de formação acadêmica, especialização, grupos de estudos, entre outros. Assim como outros fatores que não são quantificáveis, como os valores, os sentimentos, a manifestação e influências sutis da história de vida nas escolhas e maneiras de agir. O que revela de forma inegável, que a minha formação se deu em tempos e espaços diferentes e, à sua maneira e medida, cada fator tem a sua contribuição na minha forma de ser e estar na docência com bebês.

Nesse sentido, analisando os episódios narrativos do início da minha docência até agora, observo a expansão da minha visão quanto ao meu papel, num processo de construção afirmativa de docência e da posição que esta ocupa pessoal, profissional e

socialmente, reconhecendo a construção de conhecimento junto aos bebês como um movimento dialético e complexo, com possibilidades infindáveis de novas e significativas aprendizagens, principalmente para nós professores.

As experiências formadoras foram me ajudando a construir não somente a minha identidade, mas a forma de cuidar e educar os bebês. A medida em que estudava e experimentava novos fazeres docente, fui respondendo à questionamentos iniciais sobre: O que se fazia no berçário? Que tipo de docência? Que tipo de currículo? De que forma?

Nessa experiências formadoras de estudos, interação com professores, gestores, bebês e famílias, entre erros e acertos, fui compreendendo o currículo não apenas como um rol de conteúdos a serem trabalhados, mas algo dinâmico e vivo, passível de transformações e adequações de acordo com o contexto apresentado. Essa compreensão foi me auxiliando a potencializar os atos de currículo no cotidiano da UEI junto aos bebês. Corroborando com a concepção apontada por Gomes ao inferir que:

Os atos de currículo, nesse caso, são compreendidos como toda e qualquer ação sócio-educacional. O currículo não se completa nem se confunde com os programas de curso, os conteúdos selecionados, ou as disciplinas que compõem a matriz curricular. Os atos de currículo se traduzem, justamente, no conjunto de ações que possibilita conexões com o social de modo relacional. [...] a pertinência dos estudos de currículo não está apenas em compreender o que é o currículo ou como ele se faz, mas sim em compreender os efeitos dos atos de currículo na vida dos sujeitos (GOMES, 2012, p. 27).

Acredito na educação como mecanismo de formação humana desde o nascimento, de modo a construir conhecimentos, valores, personalidade, entre outras questões que servirão para o viver e conviver de forma saudável e positiva durante toda a trajetória do sujeito. Portanto, acredito no valor da educação para bebês e na relevância da qualificação dessa docência para a contribuição na formação humana destes sujeitos, que são educados de forma coletiva nas instituições de educação infantil.

Nessa perspectiva, no cotidiano da creche, busco o caminho da inter-relação com os bebês, no exercício constante de dar sentido às expressões comunicativas dos mesmos, com a sensibilidade em traduzir sorrisos, olhares, balbucios e gestos, compreendendo-o como sujeito potente e de direito que é, que participa, explora e aprende de forma singular, e portanto, precisa ter um planejamento, organização e proposta curricular que atenda às suas necessidades e formas de aprender e se desenvolver.

Importa dizer, que essa busca é impulsionada pela aprendizagem constituída pelos processos formativos que hoje orientam a minha docência, embora seja trabalhosa em

muitos momentos, a consciência da sua importância para o desenvolvimento dos bebês e do meu papel enquanto docente me levam a caminhar e proceder dessa forma.

Meu percurso formativo, também me proporcionou primar pelo respeito e valorização da história e família dos bebês, por considerar que essa é uma docência em que a educação precisa ser compartilhada. Zelar pela boa relação com as famílias propicia a parceria, a resolução tranquila de possíveis conflitos, bem como o encaminhamento da educação dos bebês de forma significativa.

Tais aprendizagens, e elementos formadores, me revelaram o quanto o conhecimento, mediante estudos, pesquisas e demais ações acadêmicas são relevantes para as aprendizagens sobre a educação, docência e suas especificidades, dando base para modificações e novas formas de caminhar, aliados ao saber da experiência de vida profissional. Esses são aspectos da minha docência, resultado da confluência de muitos saberes, de muitas vozes e muitos espaços, que me conferem investir na luta por confiança na educação pública de qualidade, mesmo no atual cenário político e social do país.

No nível micro desse sistema, na parte que me cabe como professora, que vive o cotidiano e a docência com bebês, ponho em prática as minhas aprendizagens, e persigo a perspectiva de estar em constante busca pelo conhecimento que venha a qualificar a educação e o meu fazer docente junto aos bebês, posto que essa docência, nunca está pronta, sempre há espaço para crescer e aprender.

4.1 Sombreando a arte: o que faço agora com o que isso me fez?

Na produção do autorretrato, o sombreamento da pintura faz parte da arte final, é o que contribui para a aparência mais realista e fidedigna da imagem a que se pretende retratar. Nessa etapa final dessa investigação autobiográfica, enveredo pelo caminho da interpretação sobre *o que faço agora com o que isso me fez?* (PASSEGGI, 2008a).

Tal questionamento envolve a análise das minhas experiências, expressas em parte, nas minhas narrativas autobiográficas sobre a formação, “lugar de encontro, de partida, de reencontro, mas também de errância, de busca de sentido, de procura de um porto onde se começa sempre um novo caminho” (PASSEGGI; BARBOSA; CÂMARA, 2008, p. 80). E com essa concepção, de não haver uma parada estanque, de continuidade na busca por um porto, o início de um novo caminho, é que começo essa análise a frisar que não empenho-me em uma análise conclusiva ou final do meu percurso formativo. Todavia versarei do

porto que me encontro agora, do caminho que eu sigo, que é novo, mas que cheguei até ele após ter caminhado bastante. Nesse caminho fiz muitas travessias e algumas paradas, andei só e muitas vezes acompanhada.

E o que faço agora? Sigo caminhando! Numa relação da *dimensão temporal* (CLANDININ; CONNELLY, 2011), a qual ajuda-me a refletir sobre as minhas experiências do passado com (visão retrospectiva) a partir do meu olhar do presente, significando e ressignificando-as, projetando o futuro (olhar prospectivo). Segundo Josso (2007) a história de vida realiza a mediação do conhecimento que o autor possui de si e da sua existencialidade, oferecendo ao mesmo a reflexão e, por meio desta a conscientização, das dinâmicas orientadoras da sua formação.

Assim, a partir da minha trajetória de vida na docência, compreendo as concepções que tenho hoje, sobre educação, sobre infância, sobre currículo, sobre os bebês em sua dimensão complexa de ser e sobre a minha identidade de docente, de maneira a ter consciência dos fatores que me orientaram a alcançar esses processos de formação. É o que Nóvoa (2013) chama de Autoconsciência no processo identitário dos professores, ao passo que “é uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste processo reflexivo” (NÓVOA, 2013, p. 16).

Dessa forma, considero que iniciar a docência com bebês não foi exatamente uma escolha, uma vez que estava me formando, buscando espaço na profissão, assim como recursos financeiros para o meu sustento e construção dos meus projetos pessoais. Entretanto, continuar nesse tipo de docência sim, foi uma escolha! Além de desempenhar a função de técnica pedagógica na rede estadual pública de ensino do Pará, tive muitas oportunidades de trabalhar como docente em outras etapas da educação básica, todavia realizei concurso e me efetivei no serviço público para a educação infantil, no qual a minha lotação é preferencialmente em berçários.

Essa é uma identificação, como também uma preferência, mas que perpassa por questões outras de conhecimentos sobre a especificidade de um trabalho que me faz refletir melhor sobre o meu fazer pedagógico, na perspectiva da compreensão da relevância de um planejamento que seja voltado para a especificidade e para o desenvolvimento saudável dos bebês, me fazendo pisar em terreno seguro com passos mais firmes que outrora.

Ter essa firmeza me faz realizar e abraçar projetos nesse sentido, me faz realizar *atos de currículo* (GOMES, 2012) no cotidiano do trabalho junto aos bebês, acreditando nas suas potencialidades de aprendizagens, interações e desenvolvimento, com

compromisso com a docência, compreendendo que o meu papel é o de planejar, executar, avaliar, cuidar e educar em uma ação, que nem sempre é única, mas nunca é separada, isolada uma da outra. Nóvoa (2013) nomeia essa parte do processo como *adesão*, “porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um desenvolvimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens” (NÓVOA, 2013, p.16).

Na investigação sobre os sentidos e os significados do meu percurso formativo, ao passo que construía as minhas narrativas, conseqüentemente, as fui realizando junto a reflexões sobre os percursos, as *experiências formadoras*, as quais, segundo Josso (2002) só podem ser concebidas como tal sob o ângulo da aprendizagem, considerando aprendizagem o conhecimento sobre algo que leva a mudanças, a inovações tanto no pensar, como na ação, que orienta a realizar escolhas e opções, constituindo a forma de ser, agir e a realizar a docência.

Nesse sentido, o trabalho com os bebês, para mim, mesmo com conhecimentos adquiridos, maior segurança, ainda é desafiador. Conhecemos ainda pouco sobre eles. Digo conhecemos, porque em face à produção teórica, acredito também que muito ainda há que se pesquisar e conhecer com relação à forma de aprender, se desenvolver e a se relacionar dos bebês.

Assim, opero as minhas escolhas diariamente e vou construindo junto com eles o currículo no cotidiano da creche. Junto com os bebês, porque as experiências de aprendizagens pensadas, planejadas e propostas, assim como os projetos ao longo do ano letivo, ocorrem a partir das suas sinalizações, observando o que mais lhes interessam, grau de desenvolvimento, que de forma individual e coletiva demonstram nos vários aspectos.

Não é fácil, nem simples, ao contrário, é desafiador, trabalhoso e complexo! Em virtude da dinâmica do dia a dia, da intensidade em trabalhar com um número extenso de bebês por turma, da precariedade dos espaços físicos, materiais pedagógicos e mobílias de instituição pública. Ao mesmo tempo com o lidar e se relacionar com as famílias dos bebês, cada qual com seus costumes, culturas, estruturas e posturas.

Nesse movimento, há grande investimento em vários aspectos que se possa imaginar: pessoal, financeiro, temporal, entre outros. Estes, influenciam no profissional, na minha forma de exercer a minha docência frente à todas essas questões apresentadas e outras que não couberam entrar na discussão. Desse investimento, vale ressaltar sobre o compartilhamento da docência, as negociações que fazemos e faço, nessa partilha de saberes e de ações na educação dos bebês. Compreendo que não há como educar bebês em

espaço coletivo sozinha, assim como não há como realizar todas as escolhas, planejamentos e projetos sozinha, sem ouvir, sem considerar, sem negociar. É preciso falar, é preciso ouvir, é preciso caminhar junto, num compromisso formativo permanente.

Esse “junto”, é coletivo, mas dele emerge também o individual. Cada professor/professora tem a sua trajetória e a sua constituição, portanto a sua identidade, que influencia diretamente na sua ação e seu fazer pedagógico. Nóvoa (2013), ainda sobre o processo identitário, fala sobre a *ação*, a qual diz respeito às escolhas sobre as melhores formas de agir na profissão, uma vez que o que parece melhor a um professor, pode não ser para outro, as marcas de uma experiência bem ou mal sucedida influencia na postura pedagógica e no sentimento bom ou ruim diante de uma ou outra forma de trabalhar.

Reflito que muitas experiências bem ou mal sucedidas na minha trajetória docente, orientam as minhas ações e forma de trabalhar. Nesta perspectiva, o episódio narrativo em que trato da mediação que inicialmente eu realizava com os bebês em situação de mordidas. Essa é uma experiência mal sucedida, que gera em mim péssimos sentimentos, a pesar de saber que errava por falta de conhecimento acerca da temática, assim como pela falta de experiências bem sucedidas. Essa experiência orienta a minha ação atual e eu escolho, não proceder mais daquela forma, pois entendo que não contribui, ao contrário, atrapalha o desenvolvimento do sujeito em formação.

Ademais, a experiência bem sucedida, com relação à organização do espaço para os bebês, também orientam a minha ação, e influenciam as escolhas diárias do meu fazer pedagógico em planejar um espaço que seja favorecedor de interações e aprendizagens para os bebês.

Nóvoa (2013) ressalta que as experiências, assim como a mistura de gostos, vontades, vão gradativamente consolidando comportamentos, rotinas, entre outras questões, as quais nos levam a identificarmos como professores. Nesse sentido, cada professor tem a sua forma de se movimentar na sala, de se dirigir às crianças, de organizar o material pedagógico, o que para o autor, tais singularidades constitui uma espécie de *segunda pele profissional* (NÓVOA, 2013).

As minhas *experiências formadoras* (JOSSO, 2002), significam para mim, pontes de passagem de um lugar de incertezas, insegurança e alguns equívocos, a um lugar de empoderamento de saberes que ajudaram a constituir a minha identidade docente, minha postura, o que me orienta nos planejamentos, na forma de organização pedagógica, de me relacionar com bebês, suas famílias e os meus pares professores.

Considero que todas as partes que compõem a minha constituição de docente de bebês, caracterizadas pelas relações estabelecida ao longo dos anos com outros professores, com os bebês, assim como o meu aprimoramento e qualificação profissional na academia, nas formações em contexto de trabalho, tiveram relevância para a formação da professora que sou atualmente. O que me faz valorizar o saberes das experiências científica, das relações, do tempo do amadurecimento pessoal, os saberes que me constituíram como pessoa até o início da minha docência, que também ajudam a compor a minha *segunda pele profissional* (NÓVOA, 2013).

Refletir sobre o que fazer agora com o que tais experiências formadoras fizeram de mim é pensar na organização curricular diária, nas situações de aprendizagens que vou propor amanhã para os bebês, pensar nos materiais que vou precisar para tanto. É pensar na forma de dizer bom dia às famílias dos bebês na creche toda manhã e escolher as palavras para falar sobre as assaduras persistentes do seu filho, a necessidade de maior cuidado com a saúde dos mesmos, sem que fira os seus sentimentos de cuidado e proteção com o seu bebê.

Questionar-me sobre o que faço agora com as etapas formadoras que passei e ainda passo, é pensar na minha relação com o bebê no momento da troca de fraldas, do cuidado na hora do banho, da atenção na hora das refeições aos bebês que iniciam o interesse em comer sozinhos, outros que precisam do auxílio direto para se alimentar; é pensar na observação constante sobre as sinalizações dos bebês de forma a significar os seus desejos, na maioria das vezes evidenciados sem linguagem oral. É pensar, nas condições que organizo e ofereço aos bebês que determinam possibilidades para os mesmos realizarem as suas experiências de aprendizagens e desenvolvimento.

Desta forma, questionar-me e refletir sobre os sentidos e os significados do meu percurso formativo, leva-me ao meu proceder nas ações diárias, ao meu fazer pedagógico, à minha forma de enxergar e exercer a docência, nas nuances que a constitui, nas coisas que parecem pequenas e simples, como o respeito e o cuidado no momento da troca de fraldas, a situações que podem soar como maiores e mais relevantes, como os planejamentos, a capacidade de reconhecer o que poderá contribuir para o desenvolvimento do bebê ou não, assim como a segurança em organizar reuniões, conversar com as famílias, tratar teoricamente sobre desenvolvimento, política pública e currículo da educação infantil.

Estar no lugar de docente de bebês hoje, me faz acreditar, lutar e perseguir o sonho por uma educação pública de qualidade no país, leva-me a desejar seguir o caminho da pesquisa sobre a docência com bebês, por acreditar que estou ainda no início desse

caminho, com a diferença do sentimento que hoje me acompanha, de curiosidade epistemológica e desejo de aprender mais e do contentamento dessa docência, tão relevante e tão bonita, continuar caminhando!

Figura 9 – Ilustração sobre interação com o bebê em experiência de auxílio e apoio às suas conquistas motoras.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (07 jan. 2020).

“Quero a palavra que sirva na boca dos passarinhos. Esta tarefa de cessar é que puxa minhas frases para antes de mim. [...] Não preciso do fim para chegar. Do lugar onde estou já fui embora.”

Manoel de Barros (1996)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a intenção de deixar claro o objetivo de não dar por finalizada a ideia de percurso formativo da minha docência com bebês, inicio essa última seção, posto que acredito que o processo formativo continua a ocorrer. Ao longo desse caminho refleti sobre a docência que foi se formando, sobre a docente que agora sou e da que segue buscando os caminhos de novas aprendizagens, de acertos, das descobertas, de possíveis erros, dos possíveis equívocos, que ali em outra esquina na vida docente eu possa a vir descobrir e a transformar o meu fazer para ampliar e melhorar a qualidade.

Nesse momento recorro às reflexões de Linhares e Nunes (2000, p. 8), ao falarem das narrações enquanto caminho na área da formação docente, processo de reflexão, no qual “recolocamos o legado que recebemos do passado como herança grávida de futuros.”

É nessa levada que continuo a refletir sobre o movimento desse estudo dissertativo, com a certeza de que todos os processos formadores pelos quais passei, foram experiências de aprendizagens que tiveram a potencialidade de (trans)formação e de projeção de um futuro pluralizado, em virtude de várias possibilidades de novos caminhos, de novas interações da vida profissional, que se relaciona com o pessoal, o histórico, social e político.

Coadunando com a afirmativa de que “as narrativas expressam os tempos e espaços da busca de nós como forma de localização e assunção de pertença a determinados grupos, lugares e pessoas” (SOUZA, 2006, p. 117), realizar essa pesquisa autobiográfica por meio da abordagem narrativa me possibilitou investigar e refletir sobre as minhas experiências educacionais, profissionais e pessoais, de forma a relacioná-las e compreendê-las nas várias temporalidades, lugares, interações e sujeitos que as constituem. Isso me permitiu pensar sobre mim, sobre a minha identidade, sobre a docência que eu desempenho, sobre o currículo, sobre os bebês, as parcerias e os processos formativos mais evidentes, como as especializações, grupo de estudos e formações em contextos de trabalho, e também sobre outros processos mais sutis, como as relações com os bebês, com as famílias, com as outras professoras, os sentidos, os significados e as marcas da minha formação humana que refletem na maneira de ser docente.

Desse modo, considero que todo o processo dessa investigação me conferiu aprendizagens profissionais, desde o levantamento dos materiais, que me possibilitou rever fotografias, registros de documentações pedagógicas de outras épocas da minha vida de

professora, à rememoração por meio das narrativas das minhas experiências no cotidiano dos berçários, nos quais trabalhei e a partir das dimensões relacional, institucional e temporal, assim como na organização do texto dissertativo. Tais aprendizagens por meio dos processos da composição dessa pesquisa ocorreram em virtude do viés reflexivo constituído do início ao fim da mesma. O que concorda com os apontamentos de Câmara e Passeggi (2013), as quais defendem que ocorre uma renovação de saberes, um redimensionamento de espaços de aprendizagens e de formação sobre a profissão e condição docente a medida em que cada autor se insere num processo de rememoração por meio do gênero autobiográfico.

Isso implica também dizer, que o movimento investigativo dessa pesquisa proporcionou um movimento de autoformação, uma vez que conferiu-me saberes reflexivos e críticos sobre o meu fazer docente, trajetória e identidade, por meio do processo de tomadas de consciência, na qual é através desses saberes “que a pessoa atribui sentido às suas próprias vivências e experiências” (FINGER, 1988, p. 85).

Tecer as escritas sobre mim, descortinou minhas subjetividades, tornando-me mais evidentes os sentidos do meu fazer docente. Pensar sobre cada mudança e transformação da minha docência com bebês, me possibilita atualmente para além de detectar erros e equívocos de outrora, agir e desempenhar ações de outras formas. Assim como, estou certa de que olhar retrospectivamente sobre a minha história e percurso docente fez-me retomar trajetórias e pensar sobre dilemas vivenciados no cotidiano da docência, considerando o quanto a falta de investimento da formação de professores e na valorização da docência impacta na qualidade da educação proporcionada para as crianças pequenas no país.

Nesse contexto, segundo afirma Larrosa (2002), a experiência “é um lugar que tem lugar aos acontecimentos” (LARROSA, 2002, p. 24). Nessa pesquisa experimentei a liberdade de falar sobre esse lugar/lugares de acontecimentos na minha constituição docente, ousando narrar sobre aquilo que me tocou e me transformou ao longo do meu percurso formativo.

Sonho e trabalho em meu fazer político pedagógico com dias melhores para a educação nesse país, de maior valorização da docência de modo geral, em especial à docência com bebês, tão pouco falada no âmbito das políticas públicas quanto à investimentos na formação, assim como quanto à melhores condições de trabalho, de estrutura física e recursos adequados para a educação de bebês e crianças pequenas. Persigo também a perspectiva por maior visibilidade sobre o bebê, no que tange às suas potencialidades, as suas necessidades, o seu desenvolvimento e a sua educação.

Essa perspectiva foi o que motivou o meu desejo por seguir nessa pesquisa, mas fui descobrindo ao longo das minhas memórias, narrativas e estudos sobre a pesquisa autobiográfica, ao passo que também fui respondendo aos meus questionamentos internos, que não ousava externalizar com ninguém: qual a real relevância de falar do meu percurso formativo?

Nesse profundo processo reflexivo, considero que ocupar o lugar de fala, compartilhando as minhas memórias sobre um tempo vivido, ou seja, falando e discutindo sobre a minha constituição de docente de bebês, é um ato de resistência, um ato de luta! Luta contra um sistema e concepções políticas e sociais que insistem em querer calar e desvalorizar a voz daquele que fala do lugar de luta cotidiana, das coisas simples do dia a dia, que são grandiosas quando se pensa em educação de bebês: a voz do(a) docente!

Deste modo, mesmo acreditando na singularidade dos percursos formativos, discutir sobre docência é transitar por muitos campos, é tratar de relações que se processam num coletivo, social, acadêmico e político em um determinado tempo histórico. E, portanto, não é somente a história de uma vida, embora pareça uma comum história de professora de bebês, é especial e relevante na sua particularidade de evidenciar processos semelhantes à outros sujeitos que se aventuram na carreira docente, pois trata de começos, de etapa inicial de docência, da relevância da busca por conhecimentos e maior qualificação profissional, trata da importância dos cenários/lugares formativos e das relações que se estabelecem com os vários sujeitos, entre universidade, comunidade escolar e os bebês.

Refletir sobre o cotidiano profissional, sobre organizar tempos e espaços das rotinas dos bebês e a importância dessa organização para as suas aprendizagens, fez-me observar para além do valor expressivo dessas questões para a educação dos bebês, marcam também a superação de conflitos e lutas pessoais e profissionais. Atento para o fato de que o desafio intelectual de continuar estudando mesmo com jornadas intensas de trabalho foi um fator relevante na constituição da minha docência.

Estudar, trabalhar, administrar as demandas familiares e os conflitos diários emergentes da docência, é uma realidade enfrentada por muitos sujeitos que escolhem esse caminho e profissão, mas é um desafio e uma atividade maçante, e aqui também se encontra a razão de muitos docentes não continuarem com os estudos, com a busca de novos conhecimentos acerca da educação e profissão. Todavia, analiso e defendo no quanto foi necessário estar e participar de espaços de discussões, debates e reflexões acerca da educação de bebês e crianças pequenas, sobre o currículo para essa especificidade, para então produzir novos conhecimentos e novas práticas. Práticas essas que ajudam a definir a

profissional que sou, sendo possível pelo valor e potencialidade significativa dessas experiências para a minha formação.

Portanto, considero esse estudo, uma investigação que não se limita e se assenta especificamente no campo da formação, mas, entre outras questões, abrange fortemente o campo do currículo, na perspectiva de Macedo (2008) de que o currículo é um artefato sócio educacional que se configura nas mais diversas ações, que vai desde a concepção à organização, seleção, dinamização de saberes, por processos constituídos na relação com o conhecimento considerados como educativos. Portanto, o currículo é vivo, também se faz e se transforma assim, na vida e no cotidiano da docência, podendo ser discutido a partir de memórias e narrativas sobre a docência nos vários níveis de ensino.

Souza (2006) advoga sobre as possibilidades de conhecimento de si por meio das narrativas. Reforço afirmando que, por meio das narrativas, nesse trabalho reflexivo investigativo, pude observar a construção da minha identidade decorrente das minhas experiências de vida e formação. Evocar as memórias do meu percurso, contribuiu com a percepção do alinhavo e do intercruzamento da minha vida pessoal com a minha vida profissional formando de forma uníssona a minha maneira de desempenhar a docência, conforme ressalta Nóvoa (2013) sobre a inseparabilidade do *eu* pessoal com o *eu* profissional, que integram e definem a *minha segunda pele profissional*” (NÓVOA, 2013).

Passeggi (2008a) ressalta de forma metafórica que o processo de “auto-bio-grafar é aparar a si mesmo com as próprias mãos” (PASSEGGI, 2008a, p. 27), na intenção de afirmar que falar de si, construir uma escrita a partir da sua história, do seu percurso formativo, é construir uma figura pública de si, falando à sua maneira dos próprios itinerários pessoais e profissionais. Nessa toada reflexiva, ao final da pesquisa, observo o aparar das minhas mãos na tessitura dessa investigação do meu percurso formativo, de forma a compreender as nuances de como me possibilitou aprendizagens sobre a minha profissão, onde cada transformação no meu fazer docente após esse mergulho investigativo, ganha novos/outros sentido para mim.

Assim, realizar essa pesquisa autobiográfica, fez de mim uma professora mais consciente da docência que realizo, mais consciente sobre os caminhos e processos que me trouxeram ao lugar que estou agora, provisoriamente...com conhecimentos importantes para a realização de uma docência que considero de qualidade e, principalmente comprometida; conhecimentos tais que não são verdades absolutas, e que podem também ser provisórios. Novas experiências poderão ampliá-los, ou mesmo contestá-los, mudá-los... Pois o futuro, embora planejado, projetado, é incerto!

Entretanto, há um caminho, ou caminhos, e acredito que seja longo... E nessa caminhada eu sigo, carregando a minha bagagem. Nela contém uma espécie de bússola, que certamente, vai me auxiliando a fazer as melhores escolhas, enveredar pelos melhores caminhos, neles vou caminhando livre, por vezes volto, paro, e novamente sigo. Disposta a conhecer muitos outros, a ouvir muitas vozes, a me fazer ouvida, a desempenhar papéis, realizar ações, nesse emaranhado que constitui a docência com bebês, que se opõe ao estático, sempre dinâmica, num contínuo processo de construção permanente, complexa, diferenciada, cheia de lutas, mas também de muita beleza e encantamentos.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna (org.). **Pesquisa (auto)biográfica e prática de formação**. São Paulo: Paulos, EDUFERN, 2008.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna. Memórias, narrativas e pesquisas autobiográficas. **História e Educação**, ASPHE/FAE/UFpel. Pelotas, n.14. p 79-95, set. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30223/pdf>. Acesso em: 16 nov. 2018.
- ALMEIDA, José Luís Vieira de; GRUBISICH, Thereza Maria. O ensino e a aprendizagem na sala de aula numa perspectiva dialética. **Revista Lusófona de Educação**. n.17. Lisboa – 2011. . Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n17/n17a05.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.
- ALMEIDA, Maria I.; PIEMENTA, Selma G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- ALVES, Nilda. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. *In*: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A.; **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008, p. 131-145.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- ATAÍDE, Y. D. B.; SOUZA, E. C.; MOTA, K. S. Do oral ao escrito: gênese, trajetórias e narrativas do Grupo de História Oral / GRAFHO. *In*: Elizeu Clementino de Souza; Maria da Conceição Passeggi e Maria Helena Menna B. Abrahão. (Org.). **Pesquisa (Auto)biográfica e práticas de formação**. 1ed. São Paulo: UFRN (Natal) e PAULUS (São Paulo), 2008, v. 4, p. 41-58.
- AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação do cuidar e educar**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- BARBOSA, Maria Carmen S. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. *In*: Anais do Seminário Nacional: **Currículo em movimento – Perspectivas atuais**. Belo Horizonte, 2010.
- BARBOSA, Maria Carmen S; RISCHTER, Sandra R. S. Os bebês interrogam o currículo: **as linguagens da creche**. Educação, Universidade Federal de Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85- 96, jan./abr. 2010; Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- BAHIA, Celi Costa Silva; MOCHIUTTI, Solange. Natureza e sociedade: contribuições da pesquisa-formação na construção de saberes e fazeres no berçário. **Revista Cocar**, v. 11, n. 21, p. 279-301, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/download/1292/810>. Acesso em: 20 out. 2019.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BENJAMIN, Walter. A imagem de Proust. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. Obras escolhidas. Vol I. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter . O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Editora Porto, 1994.

BOLÍVAR, Antonio B. ‘De nobis ipsis silemus?’: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa em educación. **Revista Eletrónica de Investigación Educativa**, vol. 11, n. 1. Barcelona, 2002. Disponível em: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4n01/contenido-.html>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BOSI, Eclea. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. **Histórias de vida e formação de professores**. FAPERJ, 2008, p. 65- 88. Rio de Janeiro: Quartet, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de dezembro de 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/ SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer Nº 20, 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 20/05/2019;

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 05, 17 de dezembro de 2009**. Fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2009; Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10/04/2019;

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CALLIGARIS, Contardo. Verdades de autobiografias e diários íntimos. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro. V. 11, n. 21, p 43- 58, jul. 1998. Disponível em: <http://bibliotecadigital.jgv.br/ojs/index.php./reh,article/view/2071>. Acesso em: 16 nov. 2019.

CÂMARA, Sandra C. X.; PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica no Brasil. In: PASSEGGI, Maria da C.; VICENTINE, Paula P.; SOUZA, Elizeu C (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara. Psicologia ambiental e do desenvolvimento: o espaço em instituições infantis. In: **Psicologia ambiental: entendendo as relações do homem com seu ambiente**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara; MENEGHINI, Renata. Estruturando a sala. In Rossetti- Ferreira... [et al.] **Os fazeres na educação infantil**. Ribeirão Preto/SP: Cortez, 2011.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara; RUBIANO, Márcia R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: Oliveira, Z. M. R. **Educação infantil: muitos olhares**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CARDOSO, Michelle D. R. **E os bebês na creche...brincam?** O brincar dos bebês em interação com as professoras. 2016, p. 195. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

CARVALHO, Mara; MENEGHINI, Renata. Estruturando a sala. In: Rossetti- Ferreira... [et al.] **Os fazeres na educação infantil**. - São Paulo: Cortez; Ribeirão Preto, SP, 2011.

CASTELLI, Carolina Machado; MOTA, Maria Renata Alonso. A complexidade de ser bebê: reflexões acerca de sua visibilidade nas creches e nas pesquisas. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 46 - 65, jun. 2013. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2013n28p46/24918>. Acesso em: 05 fev. 2019.

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de Formação, 1988, p. 88- 97.

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de professores. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014, p. 121-132.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em Pesquisa Qualitativa**. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. I LEEI/ UFU. Uberlândia: UDUFU, 2011.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Narrative Inquiry. *In*: GREEN, Judith L.; CAMILLI, Gregory; ELMORE, Patricia B. **Handbook of Complementary Methods In Educationa Research**. Washington: American Educational Association, 2006. p. 477- 487.

COELHO, Flávia de O. **Espaços e tempos da educação infantil**: investigando a ação pedagógica com os bebês. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CUNHA, E. R. **Os saberes docentes ou saberes dos professores**. 2012. Disponível em: http://www.vdl.ufc.br/solar/aula-link/llpt/A-a-didatica_I/aula-01/imagens/03/saberes-doc-entes.pdf. Acesso em: 14 ago. 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set. dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2018.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Das histórias de formação. *In*: SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008, p. 39- 64.

DOMINICÉ, Pierre. Processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. *In*: **O método (auto)biográfico e a formação**. NOVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Orgs). Cadernos de Formação, 1988, p. 100- 107.

DOMINICÉ, Pierre. Processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. *In*: **O método (auto)biográfico e a formação**. NOVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Orgs). 2 ed. Natal- RN: EDUFRN, 2014, p. 77-90.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DUARTE, Fabiana. **Professora de bebês**: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

DUARTE, Fabiana. Professora de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. *In*: Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo. **Anais [...]**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2012.

FARIA, Eliene Santos de. **A organização do espaço no berçário II da UEI Wilson Bahia de Souza**: práticas e reflexões. Monografia (Especialização) – Curso de Especialização em Educação Infantil, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NOVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. De Recursos Humanos da Saúde. Centro de Aperfeiçoamento Profissional. 1988, p. 18- 34.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida: método biográfico nas ciências sociais.** Tradução de Carlos Eduardo Galvão e Maria Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

FINGER, Matthias. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: NOVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saude. / Centro de Aperfeiçoamento Profissional. 1988, p. 78- 87.

FOCHI, Paulo Sérgio. **Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?:** documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FOCHI, Paulo Sérgio. **Afinal, o que os bebês fazem o quê no berçário?:** comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professores?.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FORTUNATI, Aldo. **A educação Infantil como projeto de comunidade:** Crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e família. Porto Alegre, Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2005.

GIANINI, Eleny; PASSEGGI, Maria da Conceição. A constituição de si como docentes surdos de libras: herdeiros do oralismo, filhos do bilinguismo. In: **Pesquisa (auto)biográfica:** narrativas de si e formação. Maria da Conceição Passeggi. Paula P. Vicente, Elizeu Clementino de Souza (Orgs.). 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. -São Paulo- Atlas, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, E. (Org.). **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

GOMES, C. V.; MELO, S. A. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico Cultural. **Perspectiva**, 28 (2). 2010, p. 677-694.

GOMES, A. R. A linguagem do imagético e a educação não disciplinar. In: Antenor Rita Gomes (Org.). **Ver e Aprender:** proposições pedagógicas sobre educação e cultura visual. Salvador: Eduneb, 1 ed., 2012, p. 17-30.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (Org.) *et al.* **Vidas de professores**, 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2013, p. 63- 68.

GUATTARI, Félix. ROLNIK, Suely. **Micropolítica** – cartografias do desejo. 11 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

HAMILTON, Mary L.; PINNEGAR, Stefinee. **Self- study of practice as a genre of qualitative research**. Theory, methodology, and practice. Nova Iorque: Springer, 2005.

HORN, Daiane. **A prática reflexiva de uma professora e a sua docência junto aos bebês e às crianças pequenas**. 2017. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ensino). Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social – FUVATES, Rio Grande do Sul, 2017.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e Interagir nos espaços da escola infantil**- Porto Alegre: Penso, 2017.

HORN, Maria da Graça Souza; HADDAD, Lenira. A criança quer mais do que espaço. In: **Revista Educação Infantil**. Publicação Especial em duas edições. Editora Segmento. São Paulo. Setembro, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD- contínua) 2018**. Brasília, IBGE, 2018.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NOVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da saúde, 1988, 36- 50.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Claudinho e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Porto Alegre- RS, ano XXX, N. 3 (63), 413- 438, set./ dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. - 2. Ed. Ver. E. ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulos, 2010.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KAHLO, Frida. **Diário de Frida Kahlo: um auto-retrato íntimo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

KAZAHAYA, Daniel. **Bebês, crianças e seus pares: a participação do pequeno semelhante no desenvolvimento e na constituição subjetiva**. Dissertação de mestrado (Mestrado em psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, 2014.

KUHLMANN JR., Moisés. **A infância e a educação infantil: uma abordagem histórica**. 3. ed. Editora: Mediação, 1998.

LARROSA, Jorge. Tecnologias de Eu e Educação. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 35- 86.

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade**. Reflexão & Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4- 27, 2011.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. N. 19, p. 20- 28. [s. m.], jan./ fev./ mar./ abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2018.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática**. Goiânia, Editora Alternativa, 2004.

LINHARES, Célia F; NUNES, Clarice. **Trajetórias de magistério: memórias e lutas pela reinvenção da escola pública**. RJ: Quartet, 2000.

LIMA, Daniele Dorotéia R. da S. de. **Clube de Ciências da UFPA e docência: experiências formativas desde a infância**. Tese (Doutorado em Ciências e matemática) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica e multireferencial nas Ciências Humanas e na educação**. 2. ed. Salvador. EDUFBA, 2010.

MAJEM, Tere; PEPA, Ódena. **Descobrir Brincando**. Coleção Formação de professores, série educação infantil em movimento. Autores associados, 2001.

MARQUÉZ, Gabriel G. **Viver para contar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53- 68, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 05/01/2020.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora; SINGULANI, Renata Aparecida Deso. As crianças pequenininhas na creche aprendem e se humanizam. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 3, p. 37- 50, Setembro/Dezembro, 2014. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/download/28206/pdf_67. Acesso em: 20 dez. 2019.

MELLO, Simone P. T. de; LINDNER, Luciana M. T. **A contribuição dos estágios na formação docente: observações de alunos e professores**. IX ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul. 2012. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/362/978>. Acesso em: 24 nov. 2019.

MENEZES, Jaci M. F. Memórias e registros da escola e da não-escola. In: SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008, p. 227- 246.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOITA, Maria C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, Antonio (Org.) et al. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013, p. 111- 140.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigação em psicologia social**. 6. ed. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 404 p.

MUNIZ, Jacira Carla Bosquetti. “**Olha só, ele me enganou! Estava com sono até agora...**”. O que nos dizem os bebês? Aproximação às práticas de cuidado a partir da etnografia na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço et al. A escrita de memórias a favor da escrita e da formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.); PACHECO, Dirceu Castilho [et al.]. **Histórias de vida e formação de professores**. FAPERJ. Rio de Janeiro: Quartet, 2008, p. 169- 195.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (org.) **Os professores e suas formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 13- 33.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. **A profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.) et al. **Vidas de professores**, 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 11- 30.

OLIVEIRA, Zilma et al. **Creches, crianças, faz-de-conta & Cia**. [et al.]. 16. Ed. Atualizada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Mediação Biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, Maria Conceição; BARBOSA, Mabel Nobre (Orgs.). **Memória, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008a, p. 43- 59.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria Conceição; BARBOSA, Mabel Nobre (Orgs.). **Memória, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008a, p. 27- 30.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008b, p. 65- 88.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, T. M. N.; CÂMARA, S. C. X. da. Gêneros acadêmicos autobiográficos: desafios do GRIFARS. In: SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. C (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. São Paulo: Paulus, Natal: EDUFRN, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vívian B. (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-130.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147- 156, maio/ ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A pesquisa (auto)biográfica: por uma hermenêutica descolonizadora**. Coisas do gênero. São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 302- 314, ago.- dez., 2016. Disponível em: <http://periódicos.est.edu.br/eiclose.php/genero->. Acesso em: 15 set. 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em educação. Lisboa, v. 33, p. 11-125, 2016.

PENA, Maria Célia Sales. **O currículo para a educação infantil: uma leitura da proposta orientada por temas geradores no projeto escola cabana**. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal do Pará-UFPA. Belém- Pará, 2005.

PESSOA, F. **Obra Poética**. São Paulo: Nova Aguilar, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria S. Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poésis. – Vol. 3, Números 3 e 4, p. 5- 24, 2005/2006. Disponível: <https://www.revistas.ufg.br/poesis/article/viewFile/10542/7012>. Acesso em: 15 nov. 2018.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: **O método (auto)biográfico e a formação**. NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Orgs). Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 65- 77.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 82- 97.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014, p. 91- 109.

RABELO, Amanda Oliveira. **A importância da investigação narrativa na educação**. *Educ soc.*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171- 188, jan.- mar., 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 dez. 2019.

RAZUK, R. M. A. **Linguagem e creche**: entre espaços, tempos e relações. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.

SALGADO, Marilda Capitulina Costa. **Educadoras de bebês**: desafios na construção da identidade profissional. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Municipal de São Caetano do Sul- USCS, São Caetano do Sul- São Paulo, 2018.

SANTOS, Hélien Thaís dos; GARMS, Gilza Maria Zauhy. **Método autobiográfico e metodologia de narrativas**: contribuições, especificidades e possibilidades para a pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. Congresso Nacional de formação de professores, 2; Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014, p. 4094- 4106. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/141766>. Acesso em: 17 set. 2019.

SARAMAGO, José. **Os poemas possíveis**. 3ª ed. Lisboa: Editorial Caminho, 1981.

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

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. *In*: SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008, p. 65- 88.

SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGI, Maria da Conceição. (Orgs.). **Pesquisa (auto) biográfica**: cotidiano, imaginário e memória. Natal: EDUFRRN: São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica e Educação, v. 7.

SOUZA, Elizeu Clementino de; BRAGANÇA, Inês Ferreira de S. (Orgs.). **Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRRN. Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais, 5. Salvador: EDUNEB, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de; OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães. Pesquisa (auto)biográfica, cultura e cotidiano escolar: diálogos teóricos-metodológicos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 2, n. Especial- p. 182- 203. (jun - out 2016): Vozes da Educação. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/viewFile/25506/18103>. Acesso em: 27 nov. 2018.

SHULMAN, Lee S. **Knowledge and Teaching: Foundations of The New Reform**. Harvard Educational Researcher, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 4- 14, feb. 1986.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a história e as memórias. In: **Projeto História: ética e história oral**. São Paulo: PUC/SP, abr. 97, (15), p. 51-84.

VINCKZE, Maria; RASSE, M. **Cooperação: por quê?** A propósito do trocador. *Spiral*. Vol. 69, p. 1184-187, 2014. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-spirale-2014-1-page-184.htm#>. Acesso em: 02 fev. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos**. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996.