

Marlene Oliveira dos Santos

currículos praticados com bebês:

professoras
com a palavra



Marlene Oliveira dos Santos

currículos praticados com beboês:

professoras
com a palavra



São Paulo · 2024 ·



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S237c

Santos, Marlene Oliveira dos -
Currículos praticados com bebês: Professoras com a palavra /
Marlene Oliveira dos Santos. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-895-9

DOI 10.31560/pimentacultural/2024.98959

1. Educação Infantil. 2. Professoras. 3. Narrativas. 4. Currículo.
5. Bebês. 6. Creche. I. Santos, Marlene Oliveira dos. II. Título.

CDD: 372

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação Infantil

II. Narrativas

Simone Sales • Bibliotecária • CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 a autora.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Biegging
Estagiária	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Imagens da capa	Marlene Oliveira dos Santos; Freepik
Tipografias	Acumin, Belarius
Revisão	Landressa Rita Schiefelbein
Autora	Marlene Oliveira dos Santos

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 4

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschiqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil



PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Às professoras que exercem a docência com bebês.

A meu esposo, Josué.

A minha filha, Júlia.

APRESENTAÇÃO

Este livro é fruto da tese de doutorado *Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando? Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra*, defendida em 2017 junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia –Faculdade de Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Roseli Gomes Brito de Sá.

A pesquisa objetivou engendrar reflexões, por meio das narrativas de seis professoras, sobre currículos praticados com bebês no cotidiano de três instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador-BA e suas interfaces com as políticas públicas educacionais e a docência com bebês.

O município de Salvador, na época da pesquisa, em 2016-2017, atendia bebês em instituições públicas da rede municipal, mas a partir de 2019, deixou os bebês de fora das matrículas, passando a ofertar vagas para crianças a partir de 2 anos de idade. Esse fato, além de se constituir uma negação do direito à educação, é uma ação governamental que expressa o desinteresse nos bebês e na sua educação, e evidencia as consequências de uma política pública excludente, centrada na parceria público-privada, que expulsa um grupo de crianças para ampliar o atendimento de outros grupos de crianças sob a justificativa da necessidade do alcance de metas do atual Plano Nacional de Educação.

Os bebês, no referido município, vêm sendo incluídos, de forma precária e assistencial, em projetos, como Primeiro Passo, instituído pela Lei nº 8.651 (Salvador, 2014b) e pelo Decreto nº 25.822 (Salvador, 2015b), que repassam *vouchers* irrisórios mensais para as famílias, que buscam por vaga em instituições públicas de Educação Infantil e não encontram. Esse é um contexto marcado por muitas contradições e deslealdades aos bebês e, conseqüentemente, às professoras que trabalhavam com esse grupo de crianças.

As primeiras orientações curriculares municipais para a Educação Infantil da rede municipal de educação de Salvador foram elaboradas em 2015, e os bebês têm o seu espaço assegurando no texto, no que tange à concepção de bebê, aos princípios e fundamentos de uma proposta pedagógica e curricular voltada para a creche. Ter diretrizes que apresentam especificidades para o trabalho pedagógico com bebês não foi suficiente para mantê-los na rede municipal. A decisão de garantir o direito do bebê à educação é política, e essa vontade política não foi



evidenciada pelo poder executivo de Salvador, quando decidiu fechar as portas da Educação Infantil para esse grupo de seres humanos de pouca idade.

Os tensionamentos político-pedagógicos vividos na rede municipal, tanto pelas professoras como pelas crianças, desde os bebês, foram evidenciados nas narrativas docentes sobre os currículos praticados com bebês, tema da pesquisa realizada. As reflexões sobre os currículos praticados com bebês inter cruzaram-se com diálogos sobre currículo, cotidiano, vida cotidiana e narrativa, docência, planejamento, observação, documentação pedagógica, interpretação e especificidades da ação pedagógica com os bebês.

Os currículos praticados com bebês se concretizam no cotidiano da instituição de Educação Infantil mediante a ação humana, as relações entre os sujeitos – professoras, bebês, Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) e outros profissionais que trabalham na escola – e as condições materiais e imateriais ofertadas pelo município para o exercício da docência com os bebês. O que é vivido no cotidiano de cada Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) pelas professoras, bebês e ADI é ressonância da qualidade e do alcance das políticas públicas destinadas à Educação Infantil, em nível local e nacional.

Portanto, reconhecer que os currículos praticados com bebês são trançados com diferentes referências teórico-metodológicas e que a ação pedagógica, intencionalmente planejada, dá sinais de mudanças quanto à compreensão das capacidades e potências do bebê, aos procedimentos metodológicos de *educaçãoocuidado* experienciados no cotidiano com os bebês, ao reconhecimento de que os bebês influenciam no exercício da docência e ensinam as professoras a tornarem-se professoras de bebês, continua sendo um desafio atual e urgente no contexto da educação desse público.



SUMÁRIO

Prefácio	14
-----------------------	-----------

CAPÍTULO 1

Primeiras palavras.....	15
--------------------------------	-----------

CAPÍTULO 2

Currículos:

o feito e o a ser feito	24
-------------------------------	-----------

2.1 Currículo prescrito	26
-------------------------------	----

2.2 Currículo com identidade narrativa	42
--	----

2.3 Currículo produzido no cotidiano e na vida cotidiana da escola	47
---	----

CAPÍTULO 3

“Achadouros” da pesquisa.....	55
--------------------------------------	-----------

3.1 “Achadouros” da escuta: as professoras.....	65
--	----

3.2 Revelando “achadouros”	68
----------------------------------	----

3.3 As tertúlias narrativas em si	74
---	----

3.3.1 O acolhimento do grupo e o encontro com o Outro.....	75
--	----

3.3.2 Memórias de currículos praticados com bebês.....	78
--	----

3.3.3 “Ontem eu fiz essa atividade”	81
---	----

3.3.4 “Eu gostei de ter feito isso”	85
---	----

3.3.5 “Eu trouxe o planejamento”	87
--	----

3.3.6 Planejamentos e rotinas da ação pedagógica com os bebês	92
---	----

3.3.7 Mais histórias de currículos praticados com bebês	94
---	----

3.3.8 Uma despedida provisória	97
--------------------------------------	----



3.3.9 Encontro das narradoras-ouvintes com suas narrativas.....99

3.3.10 “As nossas vozes estão lá também”100

3.4 Tertúlia narrativa:

um potente dispositivo de formação continuada.....103

CAPÍTULO 4

Praticantes de currículos:

os bebês, as professoras e as auxiliares de desenvolvimento infantil..... 107

4.1 Os bebês estão na escola:

e agora?.....108

4.1.1 Bebês e professoras: das relações, surpresas,
encantamentos e ensinamentos diários 116

4.1.1.1 “Os bebês participam de tudo na escola”120

4.2 Professoras e bebês:

uma docência interpretativa-relacional 123

4.2.1 O encontro das professoras com os bebês..... 131

4.2.2 As professoras: da solidão à busca
do Outro na profissão.....136

4.2.3 O exercício da docência com bebês:
dos materiais necessários144

4.2.4 Professoras de bebês:
da invisibilidade à busca do reconhecimento150

4.2.5 Professoras: da insuficiência
da formação inicial à busca da formação continuada154

4.3 As auxiliares de desenvolvimento infantil no contexto

da docência e de currículos praticados com bebês 157

4.3.1 Origem da função Auxiliar de Desenvolvimento Infantil.....160

CAPÍTULO 5

A micropedagogia em currículos praticados com bebês 169

5.1 Um dia de currículos praticados com os bebês171

5.2 Experiências significativas para professoras
e para bebês nos currículos praticados 185



5.3 Narrativas sobre os livros, as histórias e os bebês	189
5.3.1 Sobre os usos do acervo de livros de literatura infantil.....	190
5.3.2 Sobre onde, como e quem conta as histórias para os bebês.....	197
5.3.3 Sobre as histórias das histórias contadas para os bebês	203
5.4 O planejamento da ação pedagógica em currículos praticados com bebês	206
5.4.1 Em que as professoras se inspiram para elaborar o planejamento?	210
5.4.2 Como as professoras elaboram o planejamento?	213
5.4.3 Por que o planejamento é feito desse modo pelas professoras e não de outro?	219
5.5 Observar, interpretar, documentar e narrar em currículos praticados com os bebês	229
CAPÍTULO 6	
Um ponto final	236
Referências.....	247
Sobre a autora	259
Índice remissivo.....	260



PREFÁCIO

O convite para a escrita deste prefácio me chegou num momento difícil e que se tornou bem especial. Pude sentir, desde o princípio, que precisava encontrar palavras que também dessem conta da cumplicidade acadêmica que me liga afetivamente à Marlene, enquanto pesquisadoras e professoras que somos e que partilhamos na vida e na trajetória profissional que tanto nos cativa.

Este livro é fruto de sua tese curiosamente denominada *Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando? Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra*, que já anuncia no título um convite em forma de indagação, dirigida para uma condição de respeito e escuta ao que professoras têm a nos dizer sobre currículos praticados com os bebês. Conheci o texto desde o comecinho da escrita e o vi crescendo junto com ela, ganhando uma forte autonomia autoral, que foi se constituindo ao longo de uma trajetória dedicada de estudos, desde bem antes da defesa pública da tese. À época, sugeri algumas reescritas e aprendi muito. Hoje, novamente, me reencontro com a tese, desta vez reorganizada neste livro.

Sem pretender alcançar certezas incontestáveis, esta obra aponta para um horizonte engendrado de reflexões, constituídas no entrelaçamento de narrativas docentes em diálogos com a pesquisadora e parceiras profissionais. As professoras narram o que elas pensam, sabem, sentem, e sobre o que ainda não sabem de sua prática docente com os bebês e profissão docente. São narrativas cheias de afeto, de resistência, de saberes/fazer, de desejos, de afetos, de compromissos consigo mesmas e parecem se orientar em busca de uma educação com a qualidade social e histórica que os bebês conquistaram e que eles merecem.

Ao longo do livro, o leitor vai se inserindo num cenário teórico-metodológico complexo, delicado, aberto às surpresas e transformações esperadas na ação pedagógica intencionalmente planejada, pondo em relevo sinais de mudanças quanto à compreensão das capacidades e potências do bebê, ao reconhecimento de que eles podem influenciar/participar no exercício de docência e ensinar suas professoras caminhos possíveis sobre ações educativo-pedagógicas construídas *com e para* eles.

Convido você à leitura!

Com afeto,

Profa. Tacyana Karla Gomes Ramos

Aracaju, 28 de setembro (Primavera) de 2023.



1

**PRIMEIRAS
PALAVRAS**

*Não tenho bens de acontecimentos.
O que não sei fazer desconto nas palavras.
Entesouro frases. Por exemplo:
- Imagens são palavras que nos faltaram.
- Poesia é a ocupação da palavra pela imagem.
- Poesia é a ocupação da Imagem pelo Ser.
Ai frase de pensar!
Pensar é uma pedreira. Estou sendo.
Me acho em petição de lata (frase
encontrada no lixo).
Concluindo: há pessoas que se compõem de
atos, ruídos, retratos.
Outras palavras.
Poetas e tontos se compõem com palavras.
(Barros¹, 2010, p. 263).*

A escuta do que professores² da Educação Infantil têm a dizer é uma das condições importantes para quem pretende compreender o currículo a partir do cotidiano escolar. Aqueles que vivem e fazem o currículo na escola³ são possuidores de informações e saberes preciosos. Todavia, esses saberes, quando anunciados por quem está *na prática*, parecem perder valor e relevância político-pedagógica, tanto no cenário local como no nacional. É como se a fala do professor, especialmente o que trabalha com bebês, pronunciada em diferentes instâncias, não provocasse interesse no ouvinte. É preciso “[...] assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente”, diz Goodson (1992, p. 67), em seu texto *Dar voz ao professor: histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*.

Por outro lado, quando o que é dito pelos professores é anunciado por terceiros, como aqueles que adentram a escola para realizar estudos e pesquisas, o eco da fala desses profissionais da educação parece penetrar espaços mais longínquos com a socialização dos resultados de investigações científicas realizadas com os professores. É uma espécie de terceirização da fala do professor legitimada, às vezes, por ele próprio, que autoriza, verbalmente ou por escrito, que as suas narrativas sejam narradas por outrem sob a forma de artigos, ensaios,

1 Fragmento do poema *Retrato quase apagado em que se pode ver perfeitamente nada*, do livro *O guardador de águas* (1989), republicado na obra *Poesia Completa - Manoel de Barros* (2010).

2 Na escrita do livro, adotei a expressão *professores* para me dirigir aos professores da Educação Infantil e dos demais segmentos da Educação Básica, e o termo *professoras* para falar sobre as docentes que participaram da pesquisa.

3 O termo *escola* é utilizado no livro como sinônimo ora como instituição de educação, ora como instituição de Educação Infantil.

relatórios, palestras, entre outros. Nas palavras de Certeau (2013), esses professores seriam *locatários*, e não *proprietários* de seu próprio *saberfazer*.

O que essa situação me permitiu refletir? Noto que o valor e o eco da fala de um professor na sociedade estão relacionados à sua valorização, reconhecimento e prestígio social. Quanto mais “renomado” é o professor, mais relevância tem o que ele diz. O professor da Educação Infantil, principalmente aquele que trabalha com bebês, ainda não tem o mesmo reconhecimento dos professores dos demais segmentos da Educação Básica e do Ensino Superior, a sua fala ainda não é escutada, *de fato*, quando pronunciada por esses profissionais.

Destaco a expressão *de fato* porque acredito que escutar tem um sentido mais amplo do que acolher o que o professor disse: é refletir sobre o que foi escutado no bojo das políticas públicas, objetivando o planejamento e a execução de ações concretas para a melhoria das condições de trabalho, para potencialização de processos formativos, para a resolução de problemas e para valorização de ações pedagógicas e da carreira desse profissional. E quem está interessado nas experiências e narrativas de professores que trabalham com bebês? Por que as narrativas dos professores que trabalham com crianças ainda produzem pouco eco na sociedade brasileira?

Se o professor não tem a formação específica para trabalhar com os bebês, é porque o tempo dessa formação e o ingresso dos bebês na escola não acontecem concomitantemente. De modo geral, primeiro os bebês são matriculados e passam a frequentar uma instituição de Educação Infantil (Berçário)⁴, e somente depois, quando acontece, o Estado propõe algum tipo de ação formativa para esses docentes que trabalham com bebês. Exigir do professor que ele tenha uma formação específica para a ação pedagógica com bebês, sem que o Estado garanta as condições necessárias, é atribuir ao docente uma responsabilidade individual pela sua formação, eximindo o Estado de assumir seu papel constitucional, que é de assegurar uma educação de qualidade para todos.

4 Na escrita do texto adotei, intencionalmente, o uso do termo Educação Infantil (Berçário), ao invés de Berçário, apenas. A palavra *Berçário* pode lembrar uma concepção de Educação Infantil que não reconhece as potências do bebê e que, no cotidiano, valoriza o berço como o lugar onde os bebês passavam a maior parte do tempo, mas, neste texto, o uso da expressão Educação Infantil (Berçário) é para firmar que os bebês que frequentam as escolas para crianças integram a Educação Infantil e que o profissional responsável pela ação pedagógica é o professor. A afirmação da unidade e da identidade da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica torna-se fundamental na atualidade, pois a cisão entre creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos de idade) vem sendo cada vez mais ameaçada com projetos de lei e ações que aproximam a creche das políticas da infância e a pré-escola da escolarização precoce das crianças. Além disso, porque ainda ouço também discursos que situam a creche como outra etapa da educação, fora da Educação Infantil. Quando me refiro aos bebês no texto, estou falando de crianças de até 18 meses de idade. Essa referência consta nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, elaborados pelo Ministério da Educação (Brasil, 2009a).

No Brasil, do ponto de vista legal, o professor da Educação Infantil passou a ser considerado como professor da Educação Básica em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996a, que inseriu a Educação Infantil como primeira etapa desse nível de ensino. Essa modificação da LDBEN foi, sem dúvida, uma conquista político-epistemológica de movimentos sociais, pesquisadores e entidades sindicais que lutaram (e continuam lutando) incansavelmente pela garantia do direito à educação para todas as crianças brasileiras e pela organização da Educação Infantil como um campo de atuação profissional e de produção de conhecimento.

O fato de o professor da Educação Infantil ter sido incluído na legislação educacional como professor da Educação Básica não quer dizer que esse profissional seja assim reconhecido nas relações de trabalho estabelecidas no cotidiano de instituições de ensino, públicas e privadas, de pequeno e de grande porte, localizadas nas capitais e nos demais municípios brasileiros.

O cotidiano tem mostrado que ser professor da Educação Infantil ainda não é sinônimo de ser professor da Educação Básica, e isto se deve ao fato de que o professor da Educação Infantil, dentre os professores da Educação Básica, é o profissional que tem parcas condições de trabalho para o exercício da docência, que é menos reconhecido e valorizado pelos seus próprios pares, pelos empregadores e pela sociedade. Também é aquele que possui relações de trabalho mais precarizadas, com os menores salários, com maior jornada de trabalho semanal com as crianças em sala, que mais sofre assédio moral, principalmente nas instituições em que as relações profissionais são substituídas por relações caseiras, autoritárias e arbitrarias. De acordo com Hypolito (2012, p. 219), "é um processo de precarização intenso que afeta a carreira, adia concursos, fragmenta a categoria, impõe rebaixamentos salariais e cria um exército de reserva pronto para assumir as funções docentes".

Hypolito (2012, p. 219) ainda diz mais:

Na Educação Infantil, por meio de instituições conveniadas, pode-se encontrar inúmeras situações graves desse tipo de precarização do trabalho docente e dessas formas de privatização. Como esta é uma área educacional com baixa cobertura pública, tende a ser ampliado o serviço, e tudo indica que é uma área mais vulnerável ao crescimento dessas formas de privatização.

Todos esses elementos, construídos historicamente e ainda presentes na sociedade atual, colocaram o professor, ou melhor, a professora da Educação Infantil (porque os homens nesse segmento ainda são muito poucos) no lugar de

um profissional menos importante e com pouco prestígio na sociedade. A docência na Educação Infantil ainda carrega as marcas deixadas por uma concepção de magistério infantil associada à condição feminina, à assistência, ao cuidado e à socialização da criança (Kramer, 2005).

Esse binômio – ser mulher e trabalhar com criança –, construído socialmente, está tão enraizado no modo de a sociedade conceber a docência na Educação Infantil que hoje, mesmo com o avanço da legislação educacional vigente e com a definição de diretrizes e orientações para esse segmento, ainda se questiona a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, como campo de atuação profissional e como campo de conhecimento.

A docência é complexa e essa complexidade encontra-se tanto na Educação Infantil como nos demais segmentos da Educação Básica. A docência é uma ação educativa intencional, marcada por princípios políticos, éticos e estéticos, que se concretizam na relação entre sujeitos, que buscam construir, de forma articulada e contextualizada, conhecimentos de diferentes campos.

A docência, dentre outros elementos, envolve escutar, aprender, ensinar, planejar, estudar, refletir sobre a prática, interpretar, documentar, avaliar, produzir/ socializar conhecimentos e acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças/estudantes, seja na condição de professor de bebês na Educação Infantil, seja na de professor de adolescentes e jovens no Ensino Médio.

Ser professor e exercer a docência na Educação Infantil não é mais *fácil* e não dá *menos* trabalho, como muitos pensam. A construção desse olhar *equivocado* para com o trabalho do professor de bebês, mesmo sendo histórica, pode ser ressignificada, pois o professor da Educação Infantil é professor da Educação Básica.

A compreensão dos currículos praticados com bebês passa pela escuta da professora da Educação Infantil (Berçário). Nessa perspectiva, Alves, Berino e Soares (2012, p. 50) dizem que, “quando se pretende discutir como os currículos acontecem, o melhor é considerar todos os seus ‘praticantes’ (Certeau, 1994), para além da análise de imagem fixada da ‘grande política’, a política dita ‘oficial’”. O professor é um dos praticantes e fabricantes do currículo e sua voz deve ser escutada, pois [...] “é na vida das escolas que são tecidos seus conteúdos mais substantivos, porque *praticados/pensados* nos processos pedagógicos cotidianos” (Alves; Berino; Soares, 2012, p. 50, grifo dos autores).

Sobre o título deste livro – *Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra* – refiro-me ao currículo produzido, vivido e experienciado no cotidiano da instituição de Educação Infantil pelos bebês e suas professoras. Ao falar de currículo praticado com bebês, compreendo que estou tratando também do currículo na Educação Infantil, tecido tanto no campo das políticas de Estado como no campo das micropolíticas, que se traduzem no cotidiano de cada instituição de Educação Infantil com seus sujeitos (Alves; Berino; Soares, 2012). Ao fazer a opção político-pedagógica e epistemológica de investigar os currículos praticados com bebês, reconheço a complexidade do tema e assumo um posicionamento, como pesquisadora, de escutar, de forma ética, comprometida e sensível, a palavra das professoras que exercem a docência com esses seres humanos bem pequenos. As narrativas dessas profissionais sobre os currículos praticados com bebês têm sua relevância, tanto nas discussões acadêmicas da área quanto na formulação de políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil.

Os currículos praticados com bebês tornam-se currículo mediante a ação humana, as relações empreendidas entre os sujeitos que estão na instituição de Educação Infantil, e as condições materiais e imateriais ofertadas pelo Estado para o exercício da docência com os bebês. O currículo sem a ação entre humanos na escola (presencial ou a distância) não é currículo. Nesse sentido, compreendo o currículo como trançamento de conhecimentos, saberes, poderes, experiências, relações, subjetividades, espaços-tempos e materialidades experienciados no cotidiano da instituição de Educação Infantil por professores e bebês, numa interlocução com as famílias, com os diferentes profissionais da escola e com outras instituições da sociedade, que interferem na vida e no destino de cada bebê. Também compreendo o currículo praticado como conhecimentos, saberes, poderes, experiências, subjetividades, espaços-tempos e materiais que já foram trançados pelos professores e bebês por meio de suas ações e relações no cotidiano da escola de Educação Infantil. Ele é, portanto, praticado no sentido de sujeitos praticantes do currículo, de produzido, vivido, experienciado e narrado pelos professores.

Cada instituição de Educação Infantil tem um currículo constituído de micro currículos produzidos em cada grupo de bebês. Pluralizar o termo currículo é reconhecer “a multiplicidade de soluções que aparecem nos cotidianos das redes educativas que formamos e que nos formam” (Alves, 2012, p. 35). Penso que não somente as soluções, mas reconhecer a abundância de conhecimentos construídos pelas diferentes gerações que estão na escola e os diversos *modus operandi* do ato pedagógico com os bebês.

O enredamento teórico sobre currículos praticados com bebês, cotidiano, vida cotidiana, narrativa, docência, ação pedagógica com os bebês foi tecido numa perspectiva multirreferencial, com a contribuição de autores filiados a diferentes campos de conhecimento (Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Sociologia, História e Antropologia), dentre eles as professoras integrantes da pesquisa. As reflexões e conclusões sobre os currículos praticados com bebês inter cruzaram-se com diálogos sobre currículo, cotidiano, vida cotidiana, narrativa, docência, planejamento, observação, documentação pedagógica, interpretação e especificidades da ação pedagógica com os bebês.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa em si, o método, os procedimentos e instrumentos alinharam-se principalmente às reflexões feitas por Ricoeur (2009), Benjamin (2012), Certeau (2013) e Bruner (2003) sobre narrativa. Para esses autores, o ato de narrar é o que nos torna humanos e nos possibilita deixar como herança, para os que virão depois de nós, lições e conhecimentos para a construção de uma humanidade mais humana, ética, solidária e amorosa com a vida de cada ser vivo. Narrar significa contar histórias, e todo sujeito tem uma vida cheia de histórias para narrar, tecidas nas experiências vividas no cotidiano em diferentes espaços e tempos. Portanto, escutar as narrativas das professoras, no âmbito da pesquisa, significou reconhecê-las, primeiro, como sujeitos que têm histórias para contar e, segundo, como profissionais da educação que exercem a docência com um grupo de crianças, os bebês, em um Estado que pouco tem feito para garantir as condições de trabalho e de desenvolvimento dos bebês com qualidade no cotidiano da escola de Educação Infantil. São histórias constituídas de saberes, afetos, resistências, angústias e esperança sobre a vida, a humanidade e a educação dos bebês.

A pesquisa desenvolvida teve um caminho narrativo composto de Tertúlias Narrativas e diferentes procedimentos e instrumentos. As Tertúlias Narrativas constituíram-se em *achadouros* de palavras, em lugar de encontro entre professoras e entre a pesquisadora, que neste livro passou a ser chamada de autora, e professoras, em que as docentes relataram suas histórias sobre os currículos praticados com os bebês, escutaram as narrativas de outras professoras, tiveram seus gestos, expressões, palavras e silêncios acolhidos e tensionados, ampliando suas experiências como narradoras-ouvintes. Para escutar as seis professoras que exerciam a docência com bebês, em 2016, nos três Centros Municipais de Educação Infantil de Salvador, adotei três tipos de instrumentos no contexto das Tertúlias Narrativas: os instrumentos de registro (caderno de anotações, relatos escritos feitos pelas professoras, gravadores de áudio (celular e gravador de voz), máquina fotográfica e filmadora), o instrumento de mediação (cesto de tesouros) e o instrumento de síntese (cesto de palavras).

O estudo desenvolvido possui características da abordagem qualitativa, do tipo descritiva, e o método de investigação foi sendo tecido no caminho narrativo com as narrativas das professoras. A nomeação do tipo de pesquisa e do método de investigação encontram-se mais na estrutura lógica daquilo que fiz, descrevi, refleti e concluí do que o que escutei das narrativas das professoras que trabalham com bebês e na minha imersão na literatura estudada, algumas aqui citadas e tantas outras que ficaram no patamar da inspiração, do que na nomeação em si do tipo de pesquisa e de método. O caminho narrativo da pesquisa com seus procedimentos e instrumentos expandiu-se, transformando-a também em um espaço formativo, como relataram as professoras em suas narrativas.

Inspirada nos estudos sobre currículo e cotidiano das professoras Nilda Alves (2012) e Inês Barbosa de Oliveira (2012), escrevi alguns termos juntos (*saberfazer, viverfazer, aprenderensinar, professorapesquisadora, políticoformativo, outromundo* etc.) por entender que eles são indissociáveis e dão mais sentido ao conteúdo da pesquisa, como pode ser visto ao longo dos capítulos organizados neste livro.

Cada capítulo foi escrito de modo que as narrativas das professoras fossem enredadas com as da pesquisadora/autora, preservando as singularidades e a riqueza de sentidos de cada uma delas, mas também fazendo reflexões e diálogos com autores filiados em diferentes campos de conhecimento, dentre eles: a Pedagogia, a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia, a História e a Psicologia.

O capítulo intitulado *Currículos: o feito e a ser feito*, matizado por um olhar crítico e em conexão com as políticas públicas para a educação, apresenta uma definição sobre o que nomeei na pesquisa de *currículos praticados*, e discute concepções de currículo – o currículo prescrito, o currículo com identidade narrativa e o currículo produzido no cotidiano e na vida cotidiana da escola – numa interlocução com as narrativas das professoras e com autores, como Certeau, (2013), Alves (2012), Apple (2006), Goodson (1995; 2007), Lefebvre (1991), Ricoeur (2009), Benjamin (2012), Barbosa (2009; 2010), Macedo (2012), Penin (2011), Sá (2015), Heller (2004).

No capítulo *“Achadouros” da pesquisa: palavras de um caminho narrativo*, descrevo o caminho teórico-metodológico, apresentando os procedimentos e os instrumentos, as professoras integrantes da pesquisa, as Tertúlias Narrativas em si, e finalizo com a discussão sobre as Tertúlias Narrativas como um potente dispositivo para a formação continuada. Nesse texto, transitei pelas ideias e concepções de Amorim (2004), Geertz (2012), Castoriadis (1999), Benjamin (2012), Ricoeur (2009), Bruner (2003), Goldschmied e Jackson (2006).

O capítulo seguinte, *Praticantes de currículos: os bebês, as professoras e as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil*, foi dedicado aos bebês, às professoras, à docência por elas exercida com crianças de até 18 meses de idade, e às ADI⁵. Nesse capítulo, falei da chegada dos bebês à escola, dos encontros entre os bebês e as professoras no exercício da docência, afirmando que é uma docência interpretativa-relacional, bem como das ADI como parceiras das professoras e profissionais, reconhecidas como importantes na ação pedagógica com os bebês, mas ainda inviabilizadas no contexto da Educação Infantil. Tratei, ainda, das tensões e desafios que matizam a identidade e a função docente das professoras e das ADI. Para tanto, recorri ao pensamento de alguns estudiosos: Rosemberg (2011; 2015), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Pedrosa (2009), Gonzalez-Mena e Eyer (2014), Barbosa e Richter (2014), Falk (2011), Edwards, Gandini e Forman (1999), Rinaldi (2016), Oliveira (2005; 2010), Cerisara (2002), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2005), Martins Filho (2013), Martins Filho e Delgado (2016), Heidegger (1998), Campos (2011), Gatti (2010), Côco (2010) e Druck (2015).

No capítulo intitulado *A micropedagogia em currículos praticados com bebês*, amplio e aprofundo as discussões sobre a temática em questão, tornando públicos detalhes de currículos praticados com os bebês captados das narrativas das professoras. Esse capítulo foi organizado em cinco subcapítulos: um dia de currículos praticados com bebês; experiências significativas para professoras e para bebês nos currículos praticados; narrativas sobre os livros, as histórias e os bebês; o planejamento da ação pedagógica em currículos praticados com bebês; e observar, interpretar, documentar e narrar em currículos praticados com bebês. Cada texto foi escrito em diálogo com as docentes e com os autores referentes aos respectivos temas, como Tardos (2016a; 2016b), Rinaldi (2016), Martins (1998), Freire (1997; 1998), Barbosa (2006), Falk (2016), Tardos e Szanto-Feder (2011), Leite (2014), Vigotsky (2014), Castoriadis (1999), Vasconcellos (2000), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Dahlberg (2016), Fabrés (2011), Gonzalez-Mena e Eyer (2014).

Um ponto final foi o nome dado para o último texto, em que busquei guardar, nas palavras, conhecimentos tecidos a partir da escuta das vozes das professoras, ecoadas de suas potentes e corajosas narrativas, para colocar um ponto final no texto. Esse ponto final não significa o encerramento das reflexões sobre os currículos praticados com bebês. Ao contrário, é um sinal gráfico posto depois da última palavra do texto dissertativo que abre outros caminhos, projetos e *inventuras* no campo da Educação Infantil e da educação de bebês na Bahia e no Brasil.

5

Na escrita do livro, adotei a expressão *a(s) ADI* para me dirigir aos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil em geral, e o termo *a(s) ADI* para falar sobre as ADI que trabalham nos CMEI representados pelas professoras que participaram da pesquisa.



2

CURRÍCULOS:

O FEITO E O A SER FEITO

Borboletas

Borboletas me convidaram a elas.

O privilégio insetal de ser uma borboleta me atraiu.

*Por certo eu iria ter uma visão diferente dos
homens e das coisas.*

*Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta -
Seria, com certeza, um mundo livre aos poemas.*

Daquele ponto de vista:

*Vi que as árvores são mais competentes em auro-
ras do que os homens.*

*Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças
do que pelos homens.*

*Vi que as águas têm mais qualidades para a
paz do que os homens.*

*Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas
do que os cientistas.*

*Poderia narrar muitas coisas ainda que pude ver
do ponto de vista de
uma borboleta.*

Ali até o meu fascínio era azul (Barros, 2010, p. 393).

Parafraseando Manoel de Barros, começo dizendo que os currículos praticados com bebês me convidaram a eles. Eu fui. De lá, vi professoras com bebês tecendo, com os fios que tinham, relações, afetos, aprendizagens, alegrias, frustrações, medos, descobertas, angústias, conhecimentos, dúvidas, diálogos, contradições, desejos e palavras no cotidiano da escola de Educação Infantil. Vi que o que elas teciam (e ainda tecem) são currículos. Currículos, situados num dado contexto histórico-cultural, com entrelaçamentos, visíveis e invisíveis, potentes e frágeis, emancipatórios e submissos/diretivos, entre diferentes matrizes teórico-metodológicas e entre prescrições e os extraordinários do cotidiano (Lefebvre, 1991).

Nos currículos praticados pelas professoras com os bebês no cotidiano da escola, elas ainda não se reconhecem como autoras desses currículos, tampouco reconhecem suas ações como fios que tecem currículos diariamente em cada escola e em cada grupo de bebês. O tema currículo para/com bebês apresentou-se como algo novo, como mostrou a narrativa da professora Brites:

[...] eu nunca tinha parado para pensar sobre a questão do currículo do Berçário. Como elaborar um currículo para o Berçário? Se é que a gente elabora ou se isso não tem que acontecer naturalmente, vindo como é cada criança. Se realmente existe essa necessidade de um currículo para o Berçário, se tem que ser imposto ou se é o professor que tem que ter essa sensibilidade de ver o que é importante para o Berçário.

Porque eu acho que cada Berçário é único. Eu olho para o Berçário de Íris e vejo um Berçário totalmente diferente do meu. Soraia sabe disso. Então, a gente não tem que ter um currículo formal, engessado para o Berçário. A gente tem que ver qual é a necessidade do Berçário. E como elaborar essa questão do currículo? (Brites, 8ª Tertúlia Narrativa, p. 11-12).

Como ter um currículo único, se cada escola e cada grupo de bebês tem as suas singularidades e identidades? Esse currículo tem que ser imposto ou é o professor, na escuta de cada criança, que produz currículos? Esses questionamentos presentes na narrativa da professora Brites ecoaram dentro de mim e pulsaram forte como a vibração de caixas de som ligadas no volume máximo (tum, tum, tum...). Abri as janelas e deixei esse eco entrar nas palavras que continuam a minha narrativa sobre aspectos dos currículos praticados com bebês, alguns consoantes com as perguntas da professora Brites, e outros não mencionados nessa narrativa. Um desses primeiros aspectos diz respeito ao currículo prescrito para a Educação Infantil.

2.1 CURRÍCULO PRESCRITO

Um currículo prescrito, como uma política de Estado, traz em suas concepções conceitos, estratégias e procedimentos, ora explícitos, ora camuflados, que marcham em direção à padronização, homogeneização, burocratização e a implantação de mecanismos de controle do trabalho dos professores, dos gestores e das crianças por parte do Estado e de grupos dominantes da sociedade, como alerta Goodson (2007, p. 242), "o currículo como prescrição sustenta místicas importantes sobre o estado, escolarização e sociedade".

A Educação Infantil, em seu percurso histórico no Brasil, antes mesmo de ser a primeira etapa da Educação Básica, já tinha o tema do currículo pautado em políticas públicas e em pesquisas acadêmicas. É a partir da década de 1960 que os interesses e os debates sobre a creche e a pré-escola ganham mais força e tornam-se mais intensos, não só em relação às disputas por concepções e formas de organização do ensino, mas principalmente pelas lutas para a garantia do direito das crianças à educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4024/1961 diz, em seu Art. 23, que a "A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância". Não se define, aí, a finalidade dessa educação para as crianças com menos de 7 anos de idade, mas para quem, e o local onde será ofertada a educação. A expressão *educação pré-primária*, por si só, já abre possibilidades de inferências sobre o que se compreende como educação para as crianças.

De acordo com Oliveira (2005), a educação para as crianças nas décadas de 60 e 70 do século XX foi fortemente influenciada pelo tecnicismo, pelos princípios da teoria da privação cultural, bem como por práticas médico-higienistas e assistencialistas. Esse modo de compreender e fazer a educação para as crianças menores de 7 anos de idade se estendeu até os anos de 1980, quando outras vertentes político-pedagógicas ganharam força e ocuparam espaço nas bandeiras de luta dos movimentos sociais e nas pesquisas sobre a Educação Infantil no Brasil.

Após a Constituição Federal de 1988, o debate sobre o currículo da Educação Infantil no Brasil tornou-se mais sistemático, com o reconhecimento da educação como um dever do Estado, da família e um direito de todas as crianças de 0 a 6 anos de idade. Outro aspecto que também influenciou na focalização de interesses sobre o currículo foi a iniciativa de implementação de uma política nacional para a Educação Infantil a partir dos anos 90 do século XX, que reconheceu como algumas das fragilidades dessa etapa educacional,

a insuficiência e a inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos (especialmente brinquedos e livros); a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre educar e cuidar; **a inexistência de currículos e propostas pedagógicas [...]** (Brasil, 1996b, p. 13, grifo meu).

Essa mesma política definiu como um dos princípios de suas diretrizes que

O currículo da Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar (Brasil, 1996b, p. 15).

O Ministério da Educação (MEC), para a consolidação dessa política, elencou ações prioritárias, com a previsão de acordos e parcerias entre diferentes atores envolvidos na Educação Infantil, dentre elas: "O incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, especialmente àquelas que visem à promoção da função educativa da creche" (Brasil, 1994, p. 24).

No papel de articulador e coordenador da ação mencionada acima, o MEC realizou, em 1996, o primeiro diagnóstico sobre as propostas pedagógicas e curriculares⁶ em curso no Brasil, em diversas unidades da federação, investigando os pressupostos, as diretrizes e princípios que fundamentavam esses documentos,

6 Para saber mais sobre esse diagnóstico consultar: BRASIL. **Propostas Pedagógicas e currículo em Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996b.

bem como seu processo de construção e de implementação no cotidiano dos estabelecimentos de Educação Infantil.

Os resultados foram publicados em uma coletânea de textos⁷ pelo MEC, popularmente conhecida, na área da Educação Infantil, como os livros das carinhas. A coletânea ficou assim conhecida porque, na capa dos livretos, continha o desenho do rosto de crianças de diferentes etnias. Esse material foi importante para subsidiar o debate nacional sobre a Educação Infantil no âmbito da LDBEN nº 9.394, sancionada em 1996a. Foi também um passo importante para pautar a Educação Infantil no âmbito das competências do Estado brasileiro, uma vez que a educação passou a ser direito de todos com a Constituição de 1988.

De 1994 até os dias atuais, outros movimentos para o desenho de uma política de currículo para a Educação Infantil foram feitos pelo MEC, em articulação com universidades brasileiras, com uma metodologia de trabalho bastante semelhante com a desse estudo pioneiro, em 1996, sobre currículo para a Educação Infantil. Destaco outra pesquisa nacional que também teve como tema central as Práticas cotidianas na Educação Infantil, que foi realizada pelo MEC em 2008, em regime de Cooperação técnica com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil.

A referida pesquisa foi coordenada pela Professora Maria Carmen Barbosa, analisou 22 propostas de municípios brasileiros, consultou 28 pesquisadores da Educação Infantil e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) para ouvi-los sobre a ação cotidiana com crianças de 0 a 3 anos de idade (Brasil, 2009b). Para cada uma das três linhas de ação da pesquisa, foi produzido um relatório, que subsidiou a elaboração do documento final. Aqui, apresento fragmentos dos resultados desse estudo, tomando como base o relatório final.

De acordo com Barbosa (2009, p. 49-50), a visão mais comum que se tinha de currículo nas propostas analisadas era de

[...] uma listagem prévia de conteúdos disciplinares que não fazia o menor sentido como elemento central no currículo da educação das crianças pequenas. Várias aprendizagens permaneciam marginalizadas, fora dos currículos, dos planejamentos e das reflexões de professores, já que não eram consideradas relevantes como atividades curriculares.

7 Educação Infantil no Brasil: situação atual (1994); Política Nacional de Educação Infantil (1994); Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (1994); Educação Infantil: bibliografia anotada (1995); Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995); Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil (1996b).

Uma visão bastante restrita do que é currículo, se considerarmos os estudos mais recentes sobre as teorias críticas e pós-críticas de currículo (Silva, 2005; Lopes; Macedo, 2011). É importante mencionar que, na Educação Infantil, não era comum se falar em currículo, e que os termos Proposta Pedagógica, Projeto Pedagógico e Proposta educativa eram mais usados por serem considerados mais abrangentes. Além disso, essa discussão não foi muito aprofundada na Educação Infantil. Esse receio inicial em relação à adoção e ao uso do termo *currículo* na Educação Infantil estava relacionado ao fato de que as práticas e as formas de organização do trabalho pedagógico na creche e na pré-escola foram influenciadas por muito tempo pelo currículo do Ensino Fundamental e que, portanto, para demarcar as especificidades da Educação Infantil, era necessário encontrar um termo que diferenciasse do Ensino Fundamental (Barbosa, 2010a; Oliveira, 2010).

Segundo Barbosa (2009, p. 50),

[...] nos últimos anos, essa visão restrita de currículo, limitada aos “conteúdos” pré-selecionados, começou a ser substituída por uma compreensão ampla que procura sistematizar as diferentes aprendizagens tecidas nos contextos interno e externo à escola. Talvez agora possamos focar o currículo nas crianças e em suas relações e concebê-lo como construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre os sujeitos e a cultura. Um currículo emerge da vida, dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos no mundo.

No entanto, os achados da pesquisa realizada em 2009 sobre Proposta Pedagógica da Educação Infantil dos municípios brasileiros mostram que:

Ainda que as novas concepções de currículo destaquem-se [*sic*] nas pesquisas e nos discursos acadêmicos, a orientação e a sistematização da ação educativa na educação infantil permanece como uma listagem de objetivos e conteúdos, numa grade obrigatória, algumas vezes pautando-se pelas áreas do conhecimento, outras pelas características de faixas etárias. Parece que a complexidade contida no cotidiano “não cabe” nas formas até aqui utilizadas como modo “científico” de produzir, registrar e organizar as práticas educacionais (Barbosa, 2009, p. 52).

O que essa pesquisa anuncia é a necessidade de uma aproximação do cotidiano da instituição de Educação Infantil para compreender como essas novas concepções de currículo ganham vida (ou não) na ação e na relação estabelecida entre os sujeitos que fazem a Educação Infantil, as crianças, as famílias, os docentes e demais profissionais da Educação Infantil.

Mesmo que os achados da pesquisa tenham revelado muitas ausências e invisibilidades, é importante sinalizar que, para Barbosa (2010, p. 5), “entre as concepções identificadas pela pesquisa, talvez uma das mais interessantes tenha sido aquela que conceitua o currículo como ‘intenções, ações e interações presentes no cotidiano’”. Sendo assim, é possível dizer que não existe uma concepção de currículo, mas diferentes currículos. Assim como a autora (2009, p. 56), compreendo que “um currículo não pode ser definido previamente, ele só pode ser narrado. O currículo acontece no tempo da ação. Ele emerge do diálogo entre famílias, crianças e docentes”.

Para essa mesma autora,

As propostas curriculares encontradas na pesquisa podem ser distribuídas em três grupos: as que têm a normalização das crianças como eixo central (calendário de eventos e controle social); as que têm a ciência como ponto fulcral (desenvolvimento humano e áreas de conhecimento) e as que têm a relação sociedade, cultura e subjetividade como pontos principais para a reflexão sobre a educação das crianças pequenas (contextos educativos, núcleos temáticos e linguagens) (Barbosa, 2010a, p. 5).

O primeiro grupo de propostas curriculares tem como objetivo principal conter as crianças: suas ações, seus corpos, sua criatividade e imaginação. Assim, o currículo oferecido é sem sentido e significado, colocando-lhes no lugar de sujeito passivo e submisso ao adulto. O segundo pauta-se no desenvolvimento humano na perspectiva da psicologia, que dividiu o desenvolvimento em algumas dimensões: cognitiva, afetiva, social e motora para acompanhar, de forma fragmentada, o desenvolvimento da criança, que pensa, sente e age de modo integrado e interdisciplinar. O último grupo de propostas curriculares enfatiza a vida cotidiana das crianças em seus contextos, uma vez que os extraordinários desse cotidiano são valorizados e vividos pelas crianças na instituição de Educação Infantil. Para Barbosa (2010a, p. 6),

Currículos com essa estrutura geralmente se organizam a partir da escuta das múltiplas vozes que compõem a comunidade escolar, especialmente das crianças, validando sua forma peculiar de ver o mundo. Tais currículos se materializam através de desafios, experiências, linguagens, construção de contextos, temas geradores e projetos.

É importante ressaltar que as conclusões dessa pesquisa serviram de subsídios para a atualização das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que, em seu Art. 3º, explicita a definição de currículo da Educação Infantil:

Currículo é o conjunto sistematizado de práticas culturais no qual se articulam as experiências e saberes das crianças, de suas famílias, dos profissionais e de suas comunidades de pertencimento e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Art. 3º) (Brasil, 2009b, p. 1).

Também explicita a centralidade da criança no planejamento curricular, anunciando que

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Art. 4º) (Brasil, 2009b, p. 1).

Tanto a concepção de currículo como a de proposta pedagógica reconhecem a criança como sujeito que possui experiências e saberes, mas que, por si só, eles não constituem um currículo. Esses saberes e experiências dialogam com os saberes e experiências de outros sujeitos (famílias, profissionais da educação etc.) e articulam-se com conhecimentos construídos pela humanidade em diversas áreas. É um modo de conceber e viver o currículo que possibilita o acolhimento da fala criança, de sua família e do professor. Também, que possibilita as experiências e saberes dos sujeitos não prescritos no currículo: é um currículo que abre espaço para o cotidiano, para o inusitado, para o novo, para o questionamento, para a quietude, para a criatividade, imaginação e fantasia. Segundo Oliveira (2010, p. 4), "Tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil".

Diante do exposto, fica evidente que, em termos de concepção do que é currículo e proposta pedagógica da Educação Infantil, há alguns avanços, mas o desafio colocado é o de olhar para o cotidiano da instituição de Educação Infantil, não para dizer o que as crianças e docentes fazem e vivem, mas para, no encontro com esses sujeitos, conhecer outro ponto de vista, ver o que ainda não conseguimos enxergar.

Com base nos resultados dessas duas pesquisas nacionais sobre currículo da Educação Infantil, realizadas uma em 1994 e a outra em 2008, é possível afirmar que passos importantes foram dados na direção de uma discussão mais aprofundada sobre o currículo para a Educação Infantil. Ficou visível, também, o esforço dos municípios na elaboração de suas propostas pedagógicas, mesmo que

a maioria ainda não esteja em consonância com princípios e pressupostos teóricos presentes nas orientações e diretrizes para a Educação Infantil vigentes.

As propostas pedagógicas evidenciaram sinais de mudança de uma década para outra na concepção de Educação Infantil, na compreensão de quem é a criança, e do trabalho pedagógico que pode ser feito com elas, mas são experiências localizadas em alguns municípios e escolas brasileiros, pois o que prevalece ainda é um currículo da Educação Infantil fortemente influenciado pela estrutura e organização do currículo do Ensino Fundamental.

No âmbito das narrativas das professoras descritas neste livro, esses sinais de mudança nos currículos praticados com os bebês em relação à concepção de um bebê rico e competente, na organização do ambiente, na oferta de atividades e na relação entre professor-bebê foram observados, mas também visualizei marcas dessa estrutura e organização do currículo do Ensino Fundamental em algumas ações e atividades. Essas diferentes concepções, estruturas e modos de organização do currículo não ocupam mais polos opostos e tão explícitos: eles estão misturados e matizando o trabalho pedagógico com os bebês, como mostra o diálogo abaixo entre as professoras na primeira Tertúlia Narrativa.

Íris: Aqui no Brasil existe uma política muito grande de educação para mostrar, existe essa cultura de que o pai precisa ver o que foi que a criança fez, e tem que ter essa atividade para mostrar que a criança fez e a criança precisa fazer e tem que ter a atividade que a criança fez e aí me inquieta. A preocupação tem que ser uma educação para formar ou para mostrar? E essa questão entra muito forte no Berçário.

Patrícia: [...] Porque isso aí [olhando para Íris] é uma cobrança muito grande. Eu faço muitas coisas com os meus bebês, que eu não sei se é o momento para fazer, mas me é cobrado fazer. De certa forma, [...] é uma experiência nova para os meus bebezinhos, mas será que aquele momento seria o momento certo de eu estar fazendo? A gente sabe que existe essa cobrança vinda de fora, até mesmo da coordenadora.

Daniela: Essa angústia nossa foi no momento do projeto que todas as outras turminhas tiveram que o mostrar para os pais e a gente... Cada sala tem um projeto a ser aplicado durante o semestre. Então, cada sala mostrou aos pais, tudo lindo, as produções dos meninos. E quando chega no Berçário, cadê as produções do Berçário? Os pais ficam assim olhando... e isso nos angustiou [Ela e Íris]. E eu disse: Íris, que é que a gente tinha de produção para colocar? O pezinho, a mãozinha, os rabiscos...

Íris: Foi isso que eu questionei, nós temos uma infinidade de fotos que mostram as atividades feitas no dia a dia. É mexer uma coisa diferente,



é uma textura diferenciada, é uma integração com o colega, é uma descoberta no livro...

Patrícia: Muita coisa bonita!

Íris: [...] é o fantoche que a gente está trabalhando, a gente não tem o palpável, o simbólico, e, muitas vezes, os pais precisam disso, porque falta o conhecimento que, às vezes, também nos falta, principalmente nessa faixa etária.

Kátia: Agora meus pais não cobram isso não.

Íris: Talvez eles sejam mais politizados.

Kátia: Que politizados?

Íris: Informados

Kátia: Ao contrário, eles não cobram tanto isso não, eu coloco muito, principalmente, depois que eu estudei. De vez em quando, eu ainda tenho resistência. Às vezes, é carimbinho, é não sei o quê, não sei o quê... Porque estudei algumas coisas aqui [se referindo ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil Crianças e Infâncias – GEPEICI]. No último caso, quando tem uma lembrancinha, como agora no Dia dos Pais, todo mundo fez. Olha, deixa fazer um negocinho. Eu deixei eles riscarem e eles pegaram riscaram do jeito deles, aí eu fiz a gravatinha. Fiz porque todo mundo fez e que eu não queria que meus pais dissessem que no Grupo 0 não ia ter. E eles tinham a capacidade de fazer e fizeram (Íris; Patrícia; Daniela; Kátia, 1ª Tertúlia Narrativa, p. 22-24).

As professoras que trabalham com bebês continuam sendo cobradas, não só por parte dos pais, pela produção de atividades para exposição pública no final de cada semestre ou ano letivo. Esse tipo de cobrança na Educação Infantil (Berçário) é, sem dúvida, reflexo de concepções de currículo e modos de organização do trabalho pedagógico oriundos do Ensino Fundamental. As professoras param tudo o que estão fazendo com os bebês para preparar uma atividade pontual só para ser mostrada numa data específica, como a Professora Íris critica. Aquelas professoras que já têm estudos sobre a educação de bebês, mesmo que iniciais, já conseguem dizer não a essas cobranças e apresentar outras concepções, mostrando que o que os bebês fazem no cotidiano do CMEI é relevante e pode ser mostrado com a exposição de fotos, áudios, vídeos, produções artísticas, sem ter que preparar atividades específicas para datas especiais. Os fazeres e saberes dos bebês também podem e devem integrar essas *Mostras de atividades* realizadas nesses momentos de socialização das produções das crianças de todos os grupos da Educação Infantil.

As narrativas escutadas nas Tertúlias apresentadas neste livro e os dados das pesquisas realizadas em 1994 e 2008, pela sua natureza e abrangência, são importantes, porque permitem aos órgãos centrais de educação tomar decisões e formular políticas públicas sustentadas em dados de realidade, buscando chegar mais próximo das demandas dos municípios, das escolas e de seus profissionais. Ainda possibilitam fortalecer propostas e ações assertivas, trazer para o centro do debate temas invisíveis do campo da Educação Infantil, como a educação de bebês, a avaliação da criança e da Educação Infantil, e provocar as universidades e outros órgãos de fomento à pesquisa para o desenvolvimento e ampliação de suas investigações científicas nessa área de estudo.

Um dos desdobramentos da pesquisa realizada em 2008, por exemplo, foi a elaboração das atuais DCNEI. Os resultados sistematizados, socializados e debatidos em diferentes instâncias e atores da área de educação subsidiaram a elaboração do Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009 e da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, atualizando os que tinham sido homologados em 1999.

As DCNEI apresentam princípios, pressupostos e concepções para o desenho de uma proposta pedagógica e curricular, mas deixam lacunas no que diz respeito às orientações para o trabalho pedagógico. Decifrar o que está posto em cada um dos artigos, incisos e parágrafos nas DCNEI e compreender que ali está o que se quer para a Educação Infantil como currículo não pode ser uma responsabilidade exclusiva do professor. Para as DCNEI chegarem até a escola, ou melhor, até os professores e serem por eles experienciadas com os bebês e suas famílias, requer do poder público a formulação e a execução de políticas públicas de formação de professores alinhadas com o que está proposto nas DCNEI. Essa é uma responsabilidade do governo. Não basta distribuir o documento escrito, pois ele pode chegar à escola ou à Secretaria de Educação e ficar estacionado em armários e prateleiras, levando anos para serem retirados dali.

As universidades, os movimentos sociais e outras entidades do terceiro setor da área de educação podem colaborar com esse processo formativo como interlocutores e colaboradores do governo, mas não como fomentadores de propostas de formação avulsas, descontínuas e efêmeras. As iniciativas de formação continuada de professores para a Educação Infantil propostas pelo governo federal ainda são restritas e alcançam um número reduzido de professores que trabalham em creches e pré-escolas. Portanto, a concretização do que está nas DCNEI no cotidiano das escolas de Educação Infantil como um desenho curricular poderá se efetivar mais rapidamente mediante uma política pública abrangente, intensa, sistemática e contínua de formação de professores e com a elaboração de

orientações complementares às Diretrizes. É importante que a política de formação continuada seja executada aliada a outras políticas públicas de financiamento, de infraestrutura, aquisição de equipamentos e mobiliários, brinquedos e toda a materialidade necessária para o desenvolvimento integral da criança.

As DCNEI dedicam um artigo (Art. 3º) para definir o que é currículo e outros dois (Arts. 8º e 9º), complementares entre si, para afirmar os eixos e os elementos constitutivos de um currículo para a Educação Infantil. Além disso, trata da avaliação na Educação Infantil, chamando a atenção para os processos de transição vividos pelas crianças, principalmente entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Visualizo as DCNEI como um desenho curricular que pode ter outras temáticas acrescidas de acordo com as singularidades de cada região, município, escola e grupo de crianças. As DCNEI, por si só, não são o currículo da Educação Infantil, mas elas apresentam concepções (criança, currículo, proposta pedagógica, professor) basilares para a ação pedagógica e para a elaboração de políticas públicas e diretrizes no âmbito dos Estados, do distrito federal e dos municípios, bem como a elaboração de desenhos de propostas pedagógicas e curriculares das escolas de Educação Infantil.

Até aqui, a Educação Infantil nunca teve um currículo nacional prescrito como uma política de Estado no Brasil. O que se tem formulado e sancionado são orientações e Diretrizes Curriculares Nacionais Pedagógicas, estas últimas de caráter obrigatório. Cada unidade da federação tem autonomia para definir suas orientações e diretrizes, desde que estejam alinhadas com o que foi promulgado pelos órgãos executivos nacionais da educação. Do mesmo modo, cada escola também tem autonomia para elaborar seu desenho de proposta pedagógica e curricular.

O tema do currículo da/na Educação Infantil potencializou-se de modo mais (in)tenso, com a proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, que incluiu a Educação Infantil. A indicação da elaboração de uma Base Nacional Curricular Comum está presente na Constituição Federal de 1988 (Art. 210), na LDBEN nº 9.394/1996a (Art. 26), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) de 2010a (Art. 14), no documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010b (Eixo IV – Proposições e Estratégias 2 e 2.4), e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 (Estratégias 1.9 e 7.1). Inicialmente, a proposição de uma Base Nacional Curricular Comum estava prevista apenas para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, como pode ser visto nos textos da Constituição Federal e do documento da CONAE, mas a Educação Infantil foi incluída nos textos da DCNEB e do PNE como a primeira etapa da Educação Básica. Desse modo, a Educação Infantil passou a fazer parte da BNCC.

A proposição de uma BNCC para a Educação Infantil partiu, inicialmente, das concepções e princípios das atuais DCNEI, mas ainda não existe um consenso (e talvez não existirá) sobre a elaboração e a implementação de uma base nacional comum para a Educação Infantil. São muitas questões político-pedagógicas e econômicas envolvidas. Como dizem Santos, Ribeiro e Varandas (2014, p. 95),

A compreensão do que é o currículo da Educação Infantil vem sendo construída, historicamente, em um campo de disputa de poder, que envolve interesses político-econômicos e pedagógicos. Esses interesses produzem tensionamentos, decisões, afirmações e conquistas que se repercutem tanto na formulação e execução de políticas públicas para a Educação Infantil como nas experiências do cotidiano com as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade em instituições de Educação Infantil.

Os interesses e a complexidade do tema mostram que, nesse debate, o que está em jogo não é apenas a construção de uma Base Nacional Comum para o currículo da Educação Infantil, mas a defesa de um determinado projeto de sociedade e de educação para as crianças brasileiras de 0 a 6 de idade. A articulação entre o projeto da BNCC para a Educação Infantil e a criação de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o Plano Nacional de Educação, a formulação de uma Política de Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI) e a apresentação do documento *Brasil Pátria Educadora* ainda precisam ser postas no centro do debate para que não se corra o risco de, ao invés de fortalecer a identidade da Educação Infantil no âmbito da Educação Básica, esgarçá-la, como já temos indícios, com a apresentação de projetos vindos tanto dos setores público e privado quanto do Congresso Nacional brasileiro. A BNCC pode estar sendo proposta para atender mais aos interesses do setor privado da educação do que propriamente aos professores e gestores da Educação Infantil.

A Educação Infantil está na BNCC mais como uma estratégia política para assegurar a sua institucionalização no âmbito das competências do Estado e ser reconhecida, de fato, como primeira etapa da Educação Básica, do que como avanço importante do ponto de vista pedagógico para a Educação Infantil. O avanço da qualidade da Educação Infantil no plano pedagógico pode ter interfaces com o que está proposto na BNCC, mas no Brasil, políticas públicas estratégicas para o desenvolvimento da educação, como aquelas de financiamento, formação de professores (inicial e continuada), infraestrutura, materiais e equipamentos, brinquedos, salário e carreira docente ainda não foram asseguradas plenamente. Ainda, no contexto político-econômico atual, com o contingenciamento dos gastos públicos, haverá muitas décadas pela frente para fazer o que não foi feito ou para reparar o que foi feito de modo insuficiente e descontínuo na Educação Infantil.

A terceira versão da BNCC, encaminhada pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017 foi debatida nas audiências públicas realizadas nas cinco regiões brasileiras sob a coordenação deste órgão. Da versão anterior, ela mantém os direitos de aprendizagem (conviver, brincar, explorar, participar, comunicar, conhecer-se) e os campos de experiência elencados para as áreas Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e imagens; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), exceto o de *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, que foi substituído por *Oralidade e escrita*. Essa alteração foi feita pelo MEC na revisão final do texto, antes da entrega do documento ao CNE. Considero essa substituição um forte indício de retrocesso para a Educação Infantil, porque ela enfatiza a disciplinarização do currículo e a alfabetização precoce das crianças na Educação Infantil, concepção contrária ao que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em relação ao modo de organização do currículo e às práticas sociais de leitura e de escrita na Educação Infantil. Outro aspecto que também traz indícios desse retrocesso para a Educação Infantil foi a separação dos campos de experiência de seus objetivos de aprendizagem no texto da BNCC, o que pode facilitar o controle do desempenho escolar das crianças por meio da realização de avaliações em larga escala na Educação Infantil. A organização do currículo em campos de experiência distancia essa possibilidade de uma avaliação em larga escala das crianças, pois sua proposta é acolher “as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural” (Brasil, 2017b, p. 36).

Conforme consta nessa versão da BNCC (Brasil, 2017b), o que está sendo proposto para a Educação infantil não é o currículo para essa etapa da Educação Básica, mas elementos básicos que todas as instituições de Educação Infantil devem incluir em seus desenhos curriculares, que representam 60% do que deverá constar no desenho curricular, e os 40% restante serão destinados à parte diversificada. Não vou, aqui, problematizar como se chegou a essa divisão percentual, mas tocar em um ponto que considero fundamental face às alterações feitas na BNCC Educação Infantil, a possibilidade dessa *base comum* se tornar o parâmetro de referência para a avaliação da qualidade da educação das crianças de 0 a 6 anos de idade e dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças. Se o básico representa 60% do que será proposto no currículo, certamente serão os objetivos de aprendizagem *comuns* vinculados a esse percentual que serão considerados como parâmetros pelas políticas públicas para a avaliação da qualidade da educação. Na minha interpretação, esse é um

dos problemas da BNCC Educação Infantil, pois ela, mesmo sendo apresentada como uma Base Comum, aponta para a padronização do desempenho escolar das crianças e o controle do trabalho dos professores e gestores.

A BNCC foi aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC (Brasil, 2017c; 2017d) em 2017, mas acredito que uma proposta como essa não se sustenta em uma nação que tem um projeto de Estado para a educação de seus cidadãos tão frágil e tão submisso às políticas neoliberais e neoconservadoras globais e locais. É fato que os professores e gestores necessitam de orientações e diretrizes para a organização do trabalho pedagógico e dos processos de gestão educacional, mas a BNCC, sem o fomento concomitante de políticas já mencionadas anteriormente, tenderá a ser mais um documento escrito para a Educação Básica brasileira.

Relendo um texto de Apple (2006), intitulado *Reflexões sobre neoliberalismo, neoconservadorismo e currículo*, não consegui deixá-lo fora dessa discussão sobre currículo e BNCC Educação Infantil. Seus argumentos são muito atuais e potentes para uma análise crítica dessa proposta. O primeiro deles diz respeito à tão propagada crise da educação e à falta de qualidade da educação, o que justifica inclusive a proposição da BNCC. Apple (2006, p. 13), logo no primeiro parágrafo, diz o seguinte: "A crise educacional é real – especialmente para os pobres e oprimidos". De fato, para a educação das crianças da elite brasileira, não se ouve falar em crise, pelo menos não é notícia na mídia. A falta de vagas nas creches e a baixa qualidade da educação ofertada para as crianças, por exemplo, atingem diretamente a população de baixa renda, e não os grupos mais abastados da sociedade brasileira. Essa crise educacional que atinge os filhos das famílias empobrecidas pelas políticas neoliberais e neoconservadoras é real e histórica no Brasil. Como os governos brasileiros sempre adiaram seus compromissos com a garantia efetiva de uma Educação Infantil pública de qualidade para todas as crianças, essa crise tem se tornado objeto de disputa entre grupos econômicos dominantes, brasileiros e estrangeiros, *interessados* na educação e em seus problemas. Esses grupos têm apresentado projetos, por meio de suas Fundações Sociais, que prometem resolver a crise educacional, os problemas de não-aprendizagem das crianças e falta de qualidade da educação brasileira. Eles têm conseguido influenciar as decisões governamentais, com seus *lobbys* no Congresso Nacional e em setores estratégicos do governo, tanto no campo do currículo quanto em outras áreas da educação. Como alerta Goodson (2007, p. 247),

O currículo prescritivo e o interesse dos grupos dominantes estão imbricados em parceria histórica poderosa que estrutura essencialmente o currículo e efetivamente subverte qualquer iniciativa

de inovações ou reformas. As prescrições fornecem “regras do jogo” bem claras para a escolarização, e os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras.

A oficialização das chamadas parcerias público-privadas, e até a privatização de determinados segmentos da educação como política governamental, retira cada vez mais do Estado a responsabilidade da garantia de uma educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade para todas as crianças. Cada parceria público-privada firmada pelo poder público com o setor privado significa o anúncio da falência do Estado como ente responsável pela garantia dos direitos constitucionais dos cidadãos. O que esses grupos *interessados* na educação brasileira pretendem, além da transformação da educação em mercadoria, é:

- a. Ampliar e fortalecer suas alianças com o poder público objetivando captar recursos financeiros da educação pública para a educação privada, inclusive para o segmento da Educação Infantil;
- b. Influenciar a formulação de Leis, políticas públicas e na tomada de decisões estratégicas para a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade, incluindo a BNCC, com a defesa de uma educação conservadora, retrógrada e privatista; e
- c. Comercializar seus produtos (assessorias, livros didáticos, sistemas apostilados etc.) junto ao poder público, como uma forma de diversificar seus negócios e ampliar seus lucros.

A educação, como direito e bem social que toda criança deve acessar, passa a ser negociada e vendida a esses grupos econômicos dominantes, quase sempre com valores exorbitantes para justificar a *qualidade* dos serviços educacionais ofertados para o poder público.

Outro argumento trazido por Apple (2006, p. 14) é que as “Políticas neoliberais e neoconservadoras criam condições piores, não melhores, em termos de carga de trabalho, pressão e falta de recursos para os educadores que trabalham nas escolas que hoje estão sofrendo ataques incessantes”.

Considerando que a proposta da BNCC está inserida nesse contexto de políticas neoliberais e neoconservadoras, ela pouco ou nada melhorará as condições de trabalho dos professores da Educação Infantil. Como disse Apple (2006), a carga horária, os trâmites burocráticos, a pressão e a falta de recursos se intensificarão e os resultados serão pouco alterados.

O último argumento é que, “nas políticas curriculares que emanam desses movimentos conservadores, nem os subalternos nem os professores têm voz significativa” (Apple; Buras, 2006 *apud* Apple, 2006, p. 15). Em outras palavras, as narrativas dos professores terão cada vez menos eco e importância na formulação dessas políticas. Essa tendência é crescente e já pode ser notada em diversas situações em nosso país, como a criação de Leis e de outros artifícios legais que inibem a participação dos professores não só nas discussões relacionadas ao currículo, mas em relação às suas condições de trabalho e carreira profissional. A criminalização das ações dos movimentos sindicais e sociais, o cerceamento do direito de greve do professor e de outros trabalhadores, com o corte dos salários, é um exemplo disso. Vejamos um diálogo entre as professoras sobre esse assunto:

Kátia: [...] na nossa greve a gente não foi apoiada pelo Sindicato, então, enfraqueceu o grupo mesmo.

Soraia: Eu também acho.

Íris: Cortou o salário.

Kátia: Cortou mesmo, o grupo estava unido, o grupo estava bacana e naquela greve cortou porque o Sindicato não nos apoiou.

Essa visão emanada dessas políticas curriculares propostas por gestores públicos, grupos e movimentos conservadores não atingem só os professores, mas afetam também as crianças, que já têm sido historicamente pouco escutadas, e que, nessa visão, permanecem no lugar de objeto, e não de um sujeito que fala, pensa e expressa seus pontos de vista com suas múltiplas linguagens.

A proposição de uma BNCC não se justifica apenas porque tem uma legislação educacional que determina que ela seja formulada. É preciso fazer uma leitura crítica ampliada e contextualizada para que se compreenda sua verdadeira finalidade, pois as disputas e os interesses de grupos econômicos e de movimentos conservadores são anteriores, inclusive, à elaboração das leis que propõem à construção de uma Base Nacional Comum Curricular.

Por mais que exista um currículo prescrito, normatizado pelo Estado, ao adentrar a instituição de Educação Infantil e o campo de ação das professoras e dos bebês em forma de documento normativo, ele se apresenta como carta de intenções, nem sempre compatível com os interesses, necessidades e potencialidades de quem está na escola. As ações de cada sujeito são marcadas por aspectos sociais, políticos, econômicos, espaciais e culturais de uma sociedade, de uma época e de um grupo humano. Por isso, extrapolam o pretendido e dão outro tom ao que se intencionou como currículo.

Aqueles que tentam seguir à risca o que foi prescrito no currículo, mesmo que não seja possível fazer uma aplicação *ipsis litteris* na prática do que está contido no documento escrito chamado currículo, encontram, no trabalho pedagógico com bebês, o extraordinário, o inédito, situações e problemas que não estão e nunca estarão no *script* de um currículo prescrito. Entre o que está escrito e a prática existe um contexto sociocultural, professores, crianças que, por sua natureza e potência, como seres humanos aprendentes que são, dão diferentes sentidos, não só na compreensão conceitual, mas também do significado do que está escrito para com aquele momento histórico, com a materialidade e as condições necessárias de trabalho e de aprendizagem ofertadas, tanto para as crianças quanto para os profissionais da educação que ali estão. Currículo escrito sem ação humana é sinônimo de letra presa ao papel. É a ação dos sujeitos da escola que dá sentido ao currículo e que faz o currículo ser currículo. Na visão de Goodson (1995, p. 21),

o currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. [...] o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições.

Como diz esse autor, o currículo prescrito serve para justificar as intenções de escolarização, mas é olhando para a prática e para o cotidiano da escola que se poderá conhecer e saber mais sobre o currículo, bem como analisar se o proposto foi realizado, quais experiências foram vividas, como essas experiências foram tecidas e quais aprendizagens foram construídas a partir dessas experiências.

O currículo escolar escrito é apenas uma carta de intenções escrita, encharcada de interesses e de interessados na educação. Na visão de Lefebvre (1991, p. 13), “o escrito só conserva do cotidiano o inscrito e o prescrito. A palavra foge; só estipulado subsiste”. É por isso que narrar o acontecido no cotidiano da escola põe em evidência a vida, a alegria, o encantamento, a ética, a estética e o conhecimento presentes nos currículos praticados pelos sujeitos que frequentam a escola e passam a maior parte de seu tempo nesse espaço.

Por mais aberto que seja o currículo, sempre existirão coisas que não poderão ser escritas previamente. Essas coisas são do campo do acontecimento, da imprevisibilidade e da singularidade humana. Essas coisas podem ser ditas e escritas, se narradas por quem viveu a escola e toda a sua complexidade, não com a condição de serem integradas obrigatoriamente ao currículo escrito, mas com a intenção de anunciar o desconhecido, de afirmar o vivido, ampliando as possibilidades de leitura e de compreensão do que é o currículo.

A prescrição curricular é apenas pretensão de quem o propõe, também pode vir a ser uma estratégia de controle dos resultados da educação, que serve apenas para gerar números e estatísticas desconexas do cotidiano das instituições de Educação Infantil e do sistema de ensino, que satisfazem exclusivamente às políticas econômico-financeiras neoliberais e neoconservadoras nacionais e internacionais.

Para Goodson (2007, p. 242), “[...] precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento de vida”. Esse é um segundo aspecto sobre o qual discorro ao abordar os currículos praticados com bebês, um currículo com identidade narrativa.

2.2 CURRÍCULO COM IDENTIDADE NARRATIVA

Um currículo com identidade narrativa põe em evidência os praticantes do currículo, pois a narrativa precisa de alguém que a narre e de alguém que seja ouvinte. Portanto, a narrativa é do sujeito e não do currículo. A narrativa humaniza, torna o humano mais humano. A narrativa é uma interpretação de si-outro.

Para Ricoeur (2009), a vida é uma narrativa em potencial, e toda narrativa, ao ser narrada, produz transformações tanto no narrador quanto no leitor. Quem narra faz escolhas para tornar pública uma história que pode afetar tanto quem está no papel de narrador como aquele que está no papel de ouvinte. O narrador é afetado não só pelas decisões que precisa tomar para dar sentido ao enredo da história que será contada, mas pela própria história narrada por ele próprio.

A vida é uma pré-narrativa. A vida precisa ser narrada por um narrador para ser considerada uma narrativa. Nas palavras de Ricoeur (2009, p. 50), “A vida não é senão um fenômeno biológico até que não seja interpretada”. Quando a vida é interpretada, ela deixa de ser um fenômeno biológico e passa a ser um fenômeno social, que traz marcas universais da cultura e do patrimônio produzido pela humanidade.

A vida da qual estou falando é a vida pública de professoras e de bebês. A vida privada desses sujeitos também possui traços universais da cultura, mas o foco deste livro está nos currículos praticados com bebês. Assim, dei mais atenção àquilo que foi narrado pelas participantes das Tertúlias, professoras que exercem a docência com bebês na Rede Municipal de Ensino de Salvador. É importante

prestar atenção no que aconteceu no dia a dia da instituição de Educação Infantil, pois o vivido pelos sujeitos fica, em grande parte, somente com eles, e só é possível tornar conhecido se essa vida encontrar um narrador para narrá-la.

A vida de quem está na escola, professoras, bebês e demais profissionais, é uma narrativa marcada e afetada também pelo que foi praticado na tecitura de um currículo. Desse modo, essa narrativa pode trazer à tona elementos que possibilitem compreender o que é e como pode ser organizado o desenho de um currículo para bebês à luz dos currículos praticados pelas professoras que trabalham com as crianças de até 18 meses de idade.

Na perspectiva de Ricoeur (2009), como dito acima, toda vida é uma história em potencial, e uma vida, para ter sentido, deve ser narrada para não permanecer presa à dimensão biológica. A vida de quem está ou já passou pela escola é, portanto, rica de histórias potencialmente narráveis. Toda história narrada, tornada pública, pode trazer o inédito para dentro do currículo, bem como a denúncia e a legitimação de práticas pedagógicas democráticas. Isso faz das experiências fontes inesgotáveis de descobertas e de conhecimento. O inédito pode ser a presença do próprio sujeito no currículo, que esteve e ainda está excluído em muitos contextos escolares. Deixar o sujeito fora da escola é excluir do currículo as histórias, as culturas, os modos de ser e de estar no mundo de diferentes grupos humanos. Ressalto, aqui, que os bebês integram esse grupo de sujeitos excluídos da escola.

Se o currículo interfere na vida e no destino de quem o faz no cotidiano da escola, é somente quem faz e vive o currículo que pode narrar sobre o que ele é e o que pode fazer com a vida de quem o fez e o viveu. Narrar o currículo é, de certo modo, narrar a vida da escola e a vida de fora vivida na escola. O currículo, narrado por quem o produziu e experienciou, coloca o sujeito na história com todas as suas marcas socioculturais e educativas.

As narrativas das professoras são singulares, também contêm marcas do que o Estado, como responsável pela educação, deveria fazer e ainda não fez, e do que ele já fez nos últimos anos. As professoras narram o que elas pensam, sabem, sentem, sobre o que ainda não sabem de sua prática docente com os bebês e da profissão professor. São narrativas cheias de afeto, de resistência, de saberes, de desejos, de compromissos consigo mesmas, com os bebês e com a construção de uma sociedade democrática pautada na garantia dos direitos constitucionais.

Narrar é uma forma de resistência e de luta. Quanto menos narramos sobre o currículo, mais pobre ele fica. Benjamim (2012a), no ensaio *Pobreza e experiência*, relaciona a pobreza à mudez dos sujeitos em relação às suas experiências

privadas e coletivas, incluindo aquelas resultantes de barbáries cometidas contra a humanidade em diferentes épocas e sociedades. A pobreza do currículo tem a ver com o silenciamento histórico e atual das experiências dos sujeitos, com a negação da diversidade, do pensar, da arte e da liberdade de expressão e de manifestação de diferentes pontos de vista.

De qual experiência estamos tratando nos currículos praticados com bebês? Na perspectiva benjaminiana, a experiência são as histórias das marcas impressas nos sujeitos e na humanidade pelas práticas culturais, sociais e econômicas, pelos diferentes modos de ser e estar no mundo numa determinada época e contexto histórico. Se essas histórias nos constituem como sujeitos no e do mundo, desconhecê-las é sinal do esquecimento e do apagamento dos rastros dos sujeitos e da humanidade, da negação do sujeito e de suas narrativas.

Nas palavras de Ricoeur (2009, p. 1), “o esquecimento é uma dimensão da condição histórica de humanos que somos”. Ora se esquece para viver (sobreviver), ora se esquece para morrer. Esquece-se também para afirmar o que somos e para negar o que somos. Nos currículos existem muitos esquecimentos. O esquecimento do bebê no currículo é um sinal de que não o reconhecemos como cidadão. Também é sintoma do adultocentrismo que ainda prevalece nas relações estabelecidas entre crianças e adultos no cotidiano da escola, da invisibilidade histórica desses seres humanos de pouca idade no projeto de sociedade e de educação. O esquecimento dos bebês acontece quando, na feitura diária do currículo, não o vemos na sua individualidade, não enxergamos suas possibilidades e potencialidades para explorar e aprender o mundo, para fazer suas escolhas, para participar de decisões que dizem respeito à sua vida, quando não se oferece para eles espaços, ambientes, tempos e materiais adequados ao seu ritmo e modo de ser e de estar no mundo com os outros e com as coisas, quando se quer que ele aprenda no tempo estabelecido pelos adultos e não no seu tempo, quando não se organiza e documenta os processos pedagógicos vividos com os bebês. Todos esses aspectos são formas de esquecimento do bebê no currículo. Eles estão diariamente na escola (fisicamente), mas são esquecidos do ponto de vista da riqueza e da beleza que trazem consigo ao adentrarem os portões da escola com seus pais, mães, avós, irmãos.

Nos dias atuais, prega-se a centralidade da criança no currículo, mas o bebê, como uma criança pequenina está esquecido no currículo, ou melhor: o currículo esqueceu do bebê. A criança de pouca idade está muito distante dele. A criança, com suas *inventuras*, foi expulsa do currículo, e o que restou dela foi o seu corpo físico, passível de ser domado e controlado de acordo com os interesses dos

adultos, do sistema de ensino e de organizações nacionais e internacionais que contabilizam as cabeças das crianças na escola como números estatísticos.

O esquecimento também é um subterfúgio para sonegar direitos fundamentais do ser humano e para descaracterizar o que o outro tem de potência e de riqueza como ser social. Se desenvolver e aprender, por exemplo, são direitos fundamentais dos bebês que frequentam uma instituição de Educação Infantil, negá-los ou garanti-los parcialmente e de forma precária é um modo de esquecimento proposital daqueles que acabaram de chegar ao mundo e que podem trazer algo novo para a humanidade.

Ao visitar escolas de Educação Infantil que atendem bebês (públicas e privadas) em diferentes ocasiões, mesmo aquelas que já possuem espaços físicos adequados, notei a ausência dos bebês e me perguntei: onde estão os bebês? O que estão fazendo aqui? A dimensão e a organização das áreas internas e externas, o material exposto nas paredes nas salas e em outros espaços da instituição, os materiais, livros e brinquedos, possíveis de serem vistos a olho nu, são, de um modo geral, poucos, de baixa qualidade e alguns inadequados para os bebês (Santos; Ribeiro; Varandas, 2014). O esquecimento dos bebês, materializado nessa realidade descrita, não pode ser esquecido. Olhar para esse cenário é uma via para lembrar que precisamos narrar essas histórias e caminhar na direção da superação e do reconhecimento dos bebês no currículo.

Esquecer o que já temos produzido no Brasil sobre as práticas com bebês, supervalorizando as experiências de outros países também é uma forma de esquecimento dos nossos bebês e de suas famílias, que trazem consigo saberes, experiências e conhecimentos que precisam ser lembrados. A escola tem esse papel, de fazer lembrar os conhecimentos e experiências esquecidas, de perguntar tanto para as crianças quanto para suas famílias: o que vocês sabem? O que querem nos contar? Como essas narrativas se inserem no currículo escolar? Não perguntamos por que não nos interessa conhecer, de fato, quem são essas pessoas, o que elas fazem, de onde elas vêm e o que elas têm a nos dizer. Parece que a fala desses sujeitos não faz diferença, quando se pretende fazer, viver e compreender o currículo. A fala lembrada e que produz eco é, de um modo geral, daquele sujeito que tem a pretensão de dirigir o currículo e decidir o destino de quem frequenta a escola de Educação Infantil.

O esquecimento também nos remete à lembrança. Lembramos aquilo que está esquecido e isso nos dá a esperança de retirar os bebês do vão do esquecimento no currículo e colocá-lo em relação com os seus pares e com o mundo, reconhecendo-os como sujeitos ricos, potentes e competentes (Rinaldi, 1999).

Benjamin (2012a, p. 127), citando o escritor alemão Scheerbart, criador da *cultura de vidro*, traz as palavras desse autor para justificar a pobreza da experiência: “o novo ambiente de vidro transformará completamente os homens. Deve-se apenas esperar que a nova cultura de vidro não encontre muitos adversários”. É como se estivéssemos construindo um currículo de vidro, o que favorece a pobreza de experiência, pois a tentativa dos sujeitos é de se livrar das experiências, e não de ir em busca delas. Experiência e pobreza caminham em direções contrárias. Quando o sujeito decide *devorar* tudo, a cultura e o próprio ser humano ficam cansados e exaustos (Benjamin, 2012a).

Nas palavras de Benjamin (2012a, p. 127), “ao cansaço segue-se o sonho, e não é raro que o sonho compense a tristeza e o desânimo do dia, realizando a existência inteiramente simples e absolutamente grandiosa que não pode ser realizada durante o dia, por falta de forças”.

O ser humano está sempre em busca de um sonho que faça milagres para as dificuldades da vida privada e pública. O cansaço resulta da busca incessante pelo novo, pelo que é atual, sem olhar para os lados, para frente e para trás. Se cada um dirigir seu olhar para o currículo da Educação Infantil, especialmente para os bebês, é possível perceber que é dessa busca incansável pelas *coisas novas* que a escola tem padecido, colocando o currículo e a própria identidade da escola em xeque, num contexto crescente de controle das práticas pedagógicas.

Esse sonho do qual fala a citação acima é o sonho que promete resolver os problemas, compensar sentimentos, mudar a realidade, inclusive a da escola. Esse tipo de sonho é ilusório, porque faz promessas de algo que não será concretizado sem a ação efetiva e consciente do sujeito frente às suas ações e experiências individuais e coletivas, ao mesmo tempo em que aquietam as mentes e os corações indignados com a promessa de dias e práticas melhores. Esse tipo de sonho também silencia os discursos duros, mascara as reais dificuldades, justifica a não garantia dos direitos, coloca os sujeitos na condição de objetos.

Como disse Benjamin (2012a, p. 128), “ficamos pobres. Abandonamos, uma a uma, todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do ‘atual’”. Ficamos pobres e a humanidade ficará ainda mais pobre, se as histórias que muitos narradores têm para nos contar continuarem sendo ignoradas e invisibilizadas em toda sua riqueza e potencial de narrativa.

Um currículo com identidade narrativa considera o que professores e bebês querem narrar sobre o *foi* e *é vivido* no cotidiano das escolas de Educação Infantil.

Esse é o terceiro e último aspecto sobre os currículos praticados com bebês: o currículo produzido no cotidiano e na vida cotidiana da escola.

2.3 CURRÍCULO PRODUZIDO NO COTIDIANO E NA VIDA COTIDIANA DA ESCOLA

Produzir significa pôr em ação a criatividade humana. Produzir é criar, é inventar na e com a realidade que se dispõe cotidianamente. Com a intenção de compreender melhor o que significa produzir um currículo, faço uma breve analogia à produção de um filme. Imaginemos o diretor de um filme que está com um roteiro nas mãos e quer tornar o filme *filme*. Até aí, o filme não é filme, é apenas uma intenção, está preso no roteiro. Para o filme vir a ser filme, existe uma produção que precisa ser feita para que as cenas previstas inicialmente sejam gravadas. Falo inicialmente porque, no decorrer das filmagens, cenas podem ser suprimidas, alteradas, criadas e ressignificadas. Produzir, nesse caso, é criar as condições necessárias para que a gravação das cenas seja feita e o filme se torne filme. Essas condições estão relacionadas com vários fatores: a escolha e preparação dos atores para estudarem e memorizarem os diálogos e atuarem com fidedignidade à personalidade de seus personagens; com a seleção de lugares e cenários onde as cenas serão gravadas; com a criação e confecção dos cenários eleitos; com o desenho e a confecção do figurino para os atores; com a organização da agenda diária de atividades da equipe do filme; com a providência e disposição dos equipamentos e outros materiais necessários e adequados para gravar cada cena; com a análise da luz e das condições climáticas e de temperatura; com a busca de apoio e patrocínio para viabilizar as filmagens, a edição e exibição do filme. Existem outras ações ligadas à produção de um filme, mas não é o caso de descrevê-las aqui. O que interessa, nessa sucinta descrição, é afirmar que a produção de um filme se assemelha à produção de um currículo no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil. E se assemelha em que aspectos?

As filmagens vão começar. O diretor tem em suas mãos uma cena para ser gravada com chuva caindo ao fundo da interpretação dos atores, quando no local e dia previstos para a gravação dessa cena não tem a chuva natural caindo das nuvens. O diretor pode cancelar a cena, adiar e esperar a chuva, ou criar a chuva para seguir adiante com as gravações. Ele decide criar a chuva artificial. Para criar a chuva, ele precisa de diversos materiais e equipamentos adequados e específicos

para aquela finalidade, e de pessoas que tenham o conhecimento e a técnica para fazer a chuva cair como se fosse natural. A chuva é criada e a cena é gravada.

Percebe-se, nessa descrição, que o que está previsto só pode ser concretizado se as condições forem garantidas. Esse é o primeiro aspecto que quero destacar: com o currículo é semelhante, pois o professor e os bebês precisam ter, na escola, as condições que lhes permitam *gravar suas cenas* para tornar o currículo *currículo*. Essas condições são criadas tanto em nível macro quanto micro. As condições em nível macro estão sob responsabilidade do poder público (federal, distrital, estadual e municipal), e vão desde a infraestrutura do espaço físico à elaboração de diretrizes pedagógicas, à aquisição de equipamentos, mobiliários, brinquedos e materiais necessários para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, bem como às políticas públicas de formação continuada e inicial para a Educação Infantil.

Já as condições micro estão relacionadas à esfera da escola e da equipe de profissionais que a constitui, juntamente com as crianças e suas famílias. Trata-se tanto da atribuição de sentido e uso do que foi disponibilizado pelo poder público para a escola nos processos pedagógicos, quanto da produção de artefatos físicos e culturais no dia a dia da escola com as crianças e as famílias. Saber o que deve ser ofertado para os bebês, quando, onde e porque o bebê deve ter acesso ao que lhe foi ofertado faz parte dessas condições micro para viabilizar a experiência do que está previsto no currículo. Às vezes, a escola está repleta de materiais, brinquedos, jogos, tintas, livros de literatura, adereços e fantasias, e a equipe de profissionais não sabe bem o que fazer com eles, usa inadequadamente com os bebês, ou usa, em alguns casos, sem uma compreensão do porquê e para que estão dispendo aqueles materiais e atividades para os bebês.

Aqui entra um segundo aspecto que quero sublinhar da analogia feita sobre produzir um currículo e produzir um filme: não basta ter os materiais. É preciso que as pessoas que vão fazer o filme acontecer saibam como usar o material e/ou equipamento para cada cena. Lembra da chuva artificial criada para que a gravação com a chuva no fundo fosse feita? Para produzir uma chuva artificial, além dos materiais e equipamentos, quem está responsável para fazer a chuva precisa ter conhecimento específico sobre como fazer a chuva, pois se ele não tiver, a chuva não será feita.

Não se produz currículo sem conhecimento. No caso da equipe e dos professores que trabalham com bebês, o conhecimento sobre como esses seres humanos de pouca idade se desenvolvem, interagem, se comunicam, se expressam, fazem amizade e aprendem é imprescindível. Um dos caminhos para a construção

desse conhecimento é a formação continuada em serviço, a partir da investigação, documentação e socialização da ação pedagógica com os bebês (Oliveira-Formosinho; Kishimoto, 2002; Ramos; Rosa, 2012). Mesmo que o imprevisto nos visite, com conhecimento, é possível buscar diferentes estratégias e alternativas para garantir as experiências qualificadas com os bebês.

Outro aspecto que destaco diz respeito ao papel do diretor como responsável principal pela gravação do filme. O diretor está ali, presente no *set* de filmagem, tomando decisões, coordenando e acompanhando o processo de gravação, mas ele não faz o filme sozinho. Quem produz o filme são os atores, os técnicos, os produtores e os profissionais de serviços gerais juntamente com o diretor. É importante frisar isso porque, assim como no *set* de filmagem, a responsabilidade pela produção do currículo não é exclusiva dos professores e crianças. O currículo é produzido pelos bebês, suas professoras, gestores, famílias e outros profissionais que trabalham na escola, numa interlocução com diferentes órgãos e instituições da sociedade.

Por fim, saliento que o imprevisto presente no *set* de filmagem também visita a escola cotidianamente. A imprevisibilidade é companheira de quem produz o currículo, pois é possível saber o que foi produzido hoje, mas o que será produzido amanhã ainda é um terreno desconhecido, mesmo que exista um roteiro ou um planejamento. Existem fatores alheios à vontade do professor que podem interferir diretamente no que ele organizou para o outro dia. Ele pode até planejar um passeio no parque com os bebês para o dia seguinte, mas ele ainda não sabe se o passeio acontecerá ou não. Produzir um currículo no cotidiano da escola requer as condições adequadas (materiais e imateriais) para professores, bebês e outros trabalhadores da escola tenham a oportunidade de construir suas aprendizagens, numa perspectiva contextualizada e de viver suas experiências escolares com satisfação e plenitude.

Portanto, escutar quem está produzindo esses currículos no cotidiano das escolas de Educação Infantil é uma forma de romper com regras do jogo impostas, de criar outros caminhos para uma educação emancipatória e interessada nos sujeitos (crianças e adultos). A multiplicidade de currículos tecidos no cotidiano das escolas de Educação Infantil, ainda pouco conhecida, mostra-se como prática de resistência frente ao conhecimento hegemônico e à força econômica que se impõe no campo da educação.

A escolha de escutar professoras de diferentes escolas de Educação Infantil sobre os currículos praticados com bebês foi feita a partir dessa compreensão, de que o currículo se torna currículo mediante a ação humana, e de que é na escola,

escutando as narrativas das professoras sobre o trabalho pedagógico com os bebês que haveria oportunidade singular para conhecer currículos que foram e estão sendo praticados com os bebês.

Compreendo que um currículo só se torna currículo após ter sido praticado pelos professores, bebês e outros profissionais da educação no cotidiano da escola de Educação Infantil. Até então, o que se tem é uma projeção do que se quer para a escola e para os bebês, mas não existe qualquer garantia de que o que foi pensado será, de fato, praticado. Palavra escrita chamada de currículo não é currículo: para ser currículo, tem que ter ação. O acervo de documentos e as orientações⁸ para a Educação Infantil que o Brasil dispõe e a realidade das escolas de Educação Infantil já são evidências de que o que é o pretendido nem sempre é praticado. A tecitura de um currículo no cotidiano da instituição de Educação Infantil vai muito além do que é escrito em documentos e orientações, ela se insere no contexto sociocultural e político, envolve tramas e disputas político-pedagógicas de diferentes naturezas, bem como as subjetividades dos sujeitos.

Para Barbosa (2009, p. 79), “currículo são as ações que acontecem nos estabelecimentos educacionais, e não apenas a ação de refletir, projetar e listar as intenções e os conteúdos de aprendizagens”. Por isso, é precipitado afirmar que o que se propõe para escola e para os bebês é currículo. Na visão de Macedo (2012, p. 25-26),

[...] o currículo se dinamiza na prática educativa como um todo e nela assume feições que o conhecimento e a compreensão do documento por si só não permitem elucidar. O fato é que professores e educadores em geral, nos seus cenários formativos, atualizam, constroem e dão feição ao currículo, cotidianamente, relacionalmente, tendo como seu principal objetivo a formação e seus processos de interpretação e veiculação, daí sua inerente complexidade.

8 Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (1997; reeditado em 2009); Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil (1998); Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999); Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (2000); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (2005); Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil (2006; 2018) e Parâmetros Nacionais de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil (2006); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009a); Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009); Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010). Bebês como leitores e autores (2016); Livros infantis: acervos, espaços e mediações (2016); Crianças como leitoras e autoras (2016); Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola (2016); Linguagem oral e escrita na Educação Infantil: práticas e interações (2016); Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender (2016); Currículo e Linguagem na Educação Infantil (2016).

Concordo com Macedo (2009), quando diz que é no cotidiano que o currículo ganha feição pela ação dos professores com os bebês. As narrativas desses sujeitos que estão na escola são fontes de conhecimentos que ainda precisam ser acessadas, quando se pretende compreender o que é um currículo para bebês.

Assim como Macedo (2012), Penin (2011, p. 39) também afirma que “[...] é no âmbito da análise do cotidiano que podemos melhor entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola e com isso alcançar a natureza dos processos constitutivos da realidade escolar, tendo em vista a sua transformação”.

Nessa mesma direção, a professora Nilda Alves (2012, p. 43) sinaliza que as suas “pesquisas com o cotidiano têm mostrado as forças de movimentos existentes em escolas de Ensino Fundamental”. Creio que essa mesma força se manifesta no cotidiano de escolas de Educação Infantil, nas quais é possível encontrar crianças e adultos (docentes e não-docentes) burlando e reinventando o instituído, com a criação de atalhos político-pedagógicos e teórico-metodológicos que extrapolam a lógica disciplinar do *aprenderensinar* e rompem com a hegemonia do conhecimento.

É no cotidiano da escola que as pessoas, as culturas, as coisas, as emoções, os sentimentos, os conflitos, as disputas e os sonhos se encontram, são problematizados, são narrados, se despedem e são esquecidos. As potências e as fragilidades da conjuntura política se mostram e camuflam com intensidade no dia a dia da escola. Basta olhar para as escolas para ver a capacidade de criação das crianças e dos professores frente às condições de trabalho a que são submetidos, o número de crianças por professor, a infraestrutura do espaço físico e a materialidade necessária para a ação pedagógica e a concretude do currículo. Esses elementos interferem diretamente na efetivação do projeto educativo, na qualidade das relações e dos percursos formativos. Para Lefebvre (1991, p. 23), “[...] a vida cotidiana oculta o misterioso e o admirável que escapam aos sistemas elaborados”.

O currículo não se restringe ao cotidiano, mas é nele que seu desenho ganha sentido, interfere no destino de quem está na escola e serve de parâmetro para tomada de decisões no âmbito das políticas públicas em nível local e nacional. “É do cotidiano que emergem as grandes decisões e os instantes dramáticos de decisão e de ação”, diz Penin (2011, p. 43).

Na perspectiva de Sá (2015, p. 233),

Na condição de *ser* de possibilidades, desenvolvemos nossa compreensão do mundo, imersos nesse mundo, interpretando-o continuamente, desocultando-o, desvelando-o. No mundo do currículo, o estudante [...] vai desvelando suas potencialidades e atualizando-as. É preciso que experimente, se exercite em suas possibilidades.

Assim sendo, prestar atenção no que está acontecendo no cotidiano não significa ignorar o que está ocorrendo fora dos muros da escola, tampouco na vida dos sujeitos. Para Heller (2004, p. 20), "A vida cotidiana não está 'fora' da história, mas no 'centro' do acontecer histórico: é a verdadeira 'essência' social". Já para Lefebvre (1991, p. 35), "tratando-se do cotidiano, trata-se, portanto, de caracterizar a sociedade em que vivemos, que gera a cotidianidade (e a modernidade)". Portanto, é estudando o cotidiano e a vida cotidiana que se torna possível compreender não só os currículos praticados pelos seus praticantes, mas a sociedade que vivemos. Compreender a vida cotidiana da escola é fazer história, é tecer e tornar pública a história de um currículo já vivido, já tecido por muitas mãos, mentes e corações, localizado no tempo e no espaço, especialmente quando se trata de um currículo para bebês, um campo de conhecimento que ainda está dando seus passos iniciais.

Penin (2011, p. 42), a partir dos estudos do filósofo Lefebvre, considera a vida cotidiana como um nível da realidade, e afirma que

[...] a vida cotidiana não se reduz ao conhecimento de situações circunscritas apenas a este nível da realidade. Estamos, ao mesmo tempo, na vida cotidiana e fora dela. Isso significa que nível cotidiano não é um tempo fechado, mas liga-se a outros níveis da realidade, assim como a globalidade.

Olhar para a vida cotidiana da escola significa olhar para dentro e para fora da escola concomitantemente, compreender que, nos fazeres e dizeres dos bebês e de suas professoras, encontram-se marcas das políticas públicas, do projeto de estado-sociedade e de educação de uma nação e do que ainda precisa ser feito.

Quanto mais nos aproximamos da vida cotidiana, numa relação eu-outro-mundo, mais chance teremos de acessar e transitar pelos labirintos que constituem um currículo para bebês. Labirintos desconhecidos, longos e com muitos pontos de conexão e intersecção com a realidade social e com a vida desses sujeitos. Para Heller (2004, p. 17),

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se "em funcionamento" todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias.

Para descer e acessar os labirintos dos currículos praticados com bebês, é necessário abrir-se para o desconhecido e colocar à disposição sentidos do ser humano pouco explorados e valorizados, historicamente, no processo de produção científica do conhecimento. É preciso sentir os cheiros do currículo,

degustar os sabores curriculares, tocar e se deixar tocar pelas infinitas texturas, formas, temperaturas, contemplar as paisagens sonoras do currículo, labuzar-se com a diversidade de tons, de raças e etnias que compõem os currículos para bebês, e conectar-se com toda hipertextualidade que os currículos produzem. Percorrer os caminhos labirínticos de um currículo requer, de quem constrói cotidianamente o currículo e está nele por inteiro, olhar para dentro e para fora sem pressa, com respeito, acolhimento, sutileza, generosidade, amorosidade, conhecimento e solidariedade.

Acredito que a matéria principal do currículo são as pessoas. Toda escola tem gente. Toda escola tem currículo. Não existe escola sem currículo. Cada uma tem o seu. Reconhecido ou não, o currículo existe, está vivo e vive, queiramos ou não, pela ação dos sujeitos que estão na escola. Cada escola produz e vive o seu currículo, não só pelas características de cada etapa, nível de ensino e modalidades da educação que oferta, mas porque a presença e a ação dos sujeitos que frequentam a instituição de ensino (estudantes e trabalhadores da educação) são singulares, diversas, marcadas por uma materialidade e historicidade que fazem do currículo escolar de cada instituição singular. As diferenças entre um currículo e outro estão no sentido e no significado que cada sujeito dá àquilo que faz e vive no cotidiano da escola.

Pensar o currículo na perspectiva do cotidiano significa reconhecer que, por mais que se prescreva o que deve ser feito com os bebês, é no chão da escola que se pode ver, de fato, quais são os currículos praticados com os bebês. Pisar no chão da escola não significa necessariamente adentrar o espaço físico da escola. O ato de escutar as narrativas das professoras que trabalham com os bebês, fora do espaço da escola de Educação Infantil, também é um modo de mergulhar nesse cotidiano.

Discutir o currículo sem considerar o cotidiano é minimizá-lo e aprisioná-lo ao que está escrito no papel. Por mais controle que se queira ter do currículo, as palavras fogem, escorregam, saltam do papel fazendo piruetas, rolando pelo chão e pelas escadarias da escola até encontrar abrigo no coração e nas mãos de quem faz a escola, professores, bebês, outros profissionais da educação, famílias. É por meio das pessoas que o que está escrito no papel como currículo deixa de ser promessa e se transforma em ação, sai do estado de dormência e se movimenta com toda sua força e potência. Como disse Lefebvre (1991, p. 39), "quando as pessoas, numa sociedade assim analisada, não podem mais continuar a viver sua cotidianidade, então começa uma revolução. Só então. Enquanto puderem viver o cotidiano, as antigas relações se reconstituem".

O currículo a partir do cotidiano extrapola o pretendido, pois ali estão conhecimentos, experiências, vozes, culturas, sonhos, saberes invisibilizados, ignorados, considerados desnecessários, supérfluos na história do currículo e da Educação Infantil brasileira. A riqueza do cotidiano está na multiplicidade de experiências, de descobertas e de aprendizagens construídas cotidianamente pelos bebês e suas professoras. É por meio do relato das experiências de vida na escola que o currículo pode se tornar mais democrático, inclusivo e esteticamente enraizado nas diferenças e nas culturas.

Atribuem-se nomes ao currículo como se fosse possível diminuir as tensões e as disputas experienciadas dentro e fora da escola, mas sua complexidade permanece inalterada. Dar nomes ao currículo é uma forma de loteá-lo para que grupos, com suas filiações teóricas, valores e crenças fiquem com o seu pedaço e digam o que tem ali, o que pode ser feito e o que pode deixar de ser feito.

As tensões, os dilemas, as contradições e os afetos não são atributos do currículo, mas das pessoas que, por meio de sua ação relacional, tecem esse currículo no cotidiano. Esses elementos são da natureza humana e não do currículo. A identidade do currículo é a identidade do ser humano que torna currículo *currículo* todos os dias, com os seus conhecimentos, experiências, memórias, sentidos, relações e afetos. O currículo é o que nós somos e fazemos na escola em cada momento histórico.

A pretensão de se ter um currículo universal pode ser necessária para justificar uma ação do Estado, mas é inútil do ponto de vista do controle pretendido por esse Estado em relação à escola, pois o que se tem são diferentes currículos tecidos mediante a ação humana e as relações humanas em cada escola e em cada grupo de crianças.

Os currículos praticados com os bebês revelam a existência de diferentes currículos em cada escola, constituídos de microcurrículos tecidos no interior de cada grupo de bebês. A cada dia, diferentes concepções se mostram, seja pela ação do professor e do bebê, seja pela reação dos dois, e até mesmo da família e de outros profissionais da escola que acompanham o trabalho do professor, e de órgãos municipais responsáveis pela gestão da educação.

Por mais que se deseje um currículo como política oficial de um município ou país, as tramas, os fluxos e os percursos, os desejos, as histórias, as condições materiais e as diferenças vividas pelos sujeitos tecem muitos currículos. É verdade que esses diferentes currículos não são neutros, tampouco são isentos de ideologia e de interesses de quem nele está implicado, tanto na escola quanto fora dela.



3

**“ACHADOUROS”
DA PESQUISA**

*Sou hoje um caçador de achadouros da infância.
Vou meio dementado e enxada às costas cavar no
meu quintal vestígios dos meninos que fomos
(Barros, 2003, XIV).*

A ideia que estava dentro em mim, nasceu. Na verdade, antes de nascer, foram muitas ideias transeuntes até uma delas pulsar mais forte, tornar-se mais nítida, desejar vir ao mundo, ser noticiada e conhecida. A ideia sobre currículos praticados com bebês levou algum tempo até ser iniciada. Foram tempos de sensações e sentimentos (in)ensos que me fizeram experimentar a (in)certeza, a coragem-medo, o amor-ódio, o acolhimento-repulsão, a alegria-tristeza, o cheio-vazio, o avanço-recuo, a reflexão-ação. Esses pares de opostos nos constituem como humanos.

O caminho para onde fui levada para *viverfazer* a pesquisa realizada, eu nomeei de **caminho narrativo**. Vi nele uma possibilidade de maior aproximação e compreensão dos significados e sentidos das narrativas de seis professoras da Educação Infantil que trabalham com bebês sobre os currículos praticados com crianças de 0 a 18 meses e dos fenômenos sociopolíticos, histórico-culturais e pedagógicos a eles vinculados.

Este caminho narrativo me possibilitou caminhar lado a lado com essas professoras, usar e escutar a palavra de forma democrática, dialogar, compartilhar aprendizagens, acolher/respeitar diferentes concepções e pontos de vista (inclusive os contrários) e produzir conhecimento de modo colaborativo.

Essa compreensão das docentes da Educação Infantil como integrantes e não apenas como informantes. Para Amorim (2004, p. 29), "sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de compreensão e diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa".

O uso e a escuta da palavra, de forma democrática, movimentaram a mim e as professoras em direção à alteridade e à construção de algo que ainda não se sabia bem ao certo o que seria, pois o que foi desenhado, só sendo "finalizado" como resultado de um processo. Na visão de Geertz (2012, p. 83) "você percebe o que está fazendo (se é que chega a perceber) depois de tê-lo feito".

Usar a palavra para narrar histórias e tornar público experiências e aprendizagens sobre os currículos praticados com os bebês foi uma decisão de cada professora. Essa decisão foi um ato de coragem e de generosidade, pois narrar aquilo que lhe afetou, tocou, que sentiu, que aprendeu, que viveu para "estranhos"

é uma atitude generosa e, ao mesmo tempo, política, porque as narrativas das professoras são histórias que, ao serem lidas, podem (ou não) tocar quem está lendo e provocar reflexões e tomadas de decisões sobre um currículo para bebês, tanto em nível micro (escola e grupo de crianças) como macro (sociedade e órgãos responsáveis pela educação).

Escutar a palavra das professoras, além de ser um gesto de acolhimento, significou reconhecer o valor que a palavra expressada por elas tem, tanto para quem ouviu como para quem falou. Significou ainda retirá-las da condição de invisibilidade criada pela sociedade pelo fato de serem professoras de bebês, de terem como sujeitos de sua ação profissional, crianças, como elas mesmas mencionaram em seus relatos.

Eu acompanhei a turma do Berçário, que hoje é a de um ano e a professora fica impressionada com o desenvolvimento dos meninos, que foram muito mais estimulados do que a turma anterior. [...] Então isso contribui muito, a gente vê que o nosso trabalho começa a surtir efeito, por mais que tenha algumas pessoas que não acreditem, que Berçário não é tão importante... (Brites, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 14).

A palavra produziu ondas em quem a escutou, como uma pedra jogada na superfície de uma lagoa com água parada, que se expande para a sua margem. Cada palavra escutada fez vir à tona memórias, sensações, sentimentos, encontros, cheiros, sabores, cores, paisagens, sons, sonhos, ideias, conexões e tantas outras manifestações, como escutei das professoras:

[...] quando você [Marlene] tocou no assunto que som é esse que a gente traz e ela [Brites] comentou sobre Andrea Bocelli, que eu gosto muito também, eu lembrei de uma apresentação que teve lá [no CMEI] essa semana (Patrícia, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 29).

É porque ela [Brites] trouxe algo bem bacana que eu já tinha pensado e eu vinha pensando hoje a questão da infância: a infância feliz (Kátia, 4ª Tertúlia Narrativa, p. 21).

É maravilhoso tudo. Eu estava só escutando e me reconhecendo na fala de cada uma (Patrícia, 4ª Tertúlia Narrativa, p. 24).

Pati traz uma coisa bem bacana que eu acho também que é: quem mais me ensina a trabalhar com o Berçário são as crianças (Kátia, 8ª Tertúlia Narrativa, p. 15).

A palavra fez conexões e penetrou em cada professora, produzindo diálogos internos e externos, mesmo quando elas ficaram em silêncio, pois nem sempre é preciso articular os músculos faciais para pronunciar palavras. O movimento e a

expressão facial e corporal, por si só, manifestam sentidos e significados atribuídos às palavras escutadas. Logo, as palavras foram acolhidas de modo que o narrar histórias e o compartilhar aprendizagens deram ao caminho narrativo leveza, alegria, movimento, fluidez, intensidade, invenção e autoria, bem como trouxeram a pessoa das professoras e as professoras com as suas diferentes concepções e pontos de vista sobre os currículos praticados com bebês. Para Geertz (2012, p. 48),

As pessoas, como tais, são sem dúvida praticamente as mesmas em qualquer lugar. É por isso que você se empenha em chamá-las de pessoas, em vez de egípcios, budista ou falantes turcos. Mas os papéis que elas desempenham, os papéis que se encontram disponíveis para o seu desempenho, são bem diferentes.

Interessei-me pela professora e por sua pessoa porque o interesse pelo Outro deve ser manifestado por ele ter uma história que pode ser contada e não porque ele tem uma informação.

O caminho narrativo propiciou também uma aproximação dos currículos praticados com bebês de modo colaborativo e criativo, pois enquanto caminhamos, sonhamos, desejamos, refletimos, observamos, narramos, choramos, rimos, planejamos, aprendemos, nos surpreendemos, nos inspiramos, discordamos, criamos, nos indignamos, silenciemos.

Como disse, desde o momento inicial, as palavras foram imprescindíveis para dizer o que e como pretendia fazer, e onde queria chegar. Achar as palavras para dizer o que precisava ser dito, de modo legível e inteligível, foi um trabalho que mexeu com o que há de mais íntimo em mim. Achar palavras é achar memórias, lembranças, histórias, saberes, conhecimentos, experiências e tudo que eles produzem de sentimentos em quem está buscando palavras. Carlos Drummond de Andrade (2017) já dizia, em *Procura da Poesia*: "Chega mais perto e contempla as palavras. Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível, que lhe deres: Trouxeste a chave?" e Manoel de Barros (1916-2014) continua: "Palavras têm espessuras várias [...]" (2003, s/p).

Então, que palavras, com suas faces secretas e espessuras, poderiam traduzir nosso trabalho? Algumas palavras do meu repertório linguístico e de outros autores se mostraram mais desejosas de fazer parte da composição e reflexão sobre o caminho narrativo, e eu as abracei e passei a caminhar com elas.

Escolhi Manoel de Barros como meu acompanhante poético porque, quando eu li pela primeira vez sua poesia, fiquei encantada com a beleza, leveza,



sutileza, criatividade e cotidianidade de seus escritos. Fui tocada, me reconectei com as minhas raízes, com os meus lugares de infância, como disse Cecília Meireles (2001, p. 174) em sua *Crônica Infância*: “Nós temos a nossa infância conosco. E ela conosco morrerá, se acaso não ficar sendo a decoração de alguma sobrevivência que nos aguarda para lá da morte. Temos paisagens de nossa infância imortalizadas em nós [...]”

O meu encontro com Manoel de Barros aconteceu mediado por uma amiga-irmã de Campo Grande-MS, uma apaixonada pela Arte. Foi ela quem me apresentou a sua obra e, logo em seguida, em 2012, comprei a obra completa de Barros. De lá para cá, suas poesias me acompanham. Quando leio Manoel de Barros meus olhos brilham, uma energia começa a vibrar dentro de mim, que me põe em contato comigo mesma e, se estou conectada comigo, também estou conectada com o Outro e com o mundo. Foram as suas poesias que acalentaram o meu coração, a minha mente e a minha alma nos momentos mais duros. Foi a poesia que me salvou da angústia, que me reconectou com o texto, que colocou as asas da minha imaginação e criatividade para alçar voos quando estava quase parando. Foi a poesia de Manoel de Barros que me deu inspiração para escrever quando achava que as palavras tinham me abandonado.

O caminho estava traçado no papel: um caminho narrativo. No movimento de criação e escrita do texto, coloquei palavras pelo avesso, de cabeça para baixo, chacoalhei-as e dissequei-as para conhecer seus significados. Nesse contexto, dicionários também foram consultados, artigos e textos literários lidos, músicas escutadas, filmes assistidos. Tudo em busca de uma inspiração, de uma palavra, de algo que, pelo menos, me deixasse, primeiro satisfeita e, segundo, tivesse coerência com o caminho narrativo anunciado. Foi assim, nesse movimento de fitar, remexer e entrar nas palavras, de ler, de escutar, de assistir, que apareceu a palavra **Tertúlia**. A palavra Tertúlia me deixou com os olhos brilhando, com o coração pulsando mais forte, com um frio na barriga, mas também evocou em mim inquietação: será que é essa palavra mesmo? Não fui soberba, a acolhi, deixei-a bem perto de mim e continuei com a minha escrita.

Fui em busca de seus significados. Dentre eles, destaquei: Tertúlia é assembleia literária; reunião familiar; reunião de gente para discutir ou conversar (Houaiss; Villar, 2001, p. 2.707). A Tertúlia, pela sua definição, é reunião, assembleia entre pessoas.

Para Manoel de Barros (2010, p. 362), “inventar aumenta o mundo”. Já Vigotski (2014, p. 3) diz que,



Se a atividade humana se reduzisse apenas à repetição do passado, então o homem seria um ser voltado somente para o passado e incapaz de se adaptar ao futuro. É justamente a atividade criativa humana que faz do homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica seu presente.

Se a criação e a invenção são capacidades do ser humano, ao realizar uma pesquisa e ao escrever um livro, o autor também cria, inventa e, conseqüentemente, aumenta e modifica o mundo enquanto escreve, encontra o Outro e produz conhecimentos.

A Tertúlia, nesse sentido, poderia ser trazida para a pesquisa compartilhada neste livro como uma estratégia de encontro entre pessoas. Para esse novo lugar que atribuí à Tertúlia, denominei de **Tertúlia Narrativa**. Tertúlia porque constituiu-se um lugar de encontro entre a autora e seis professoras da Educação Infantil que trabalham com bebês na Rede Municipal de Salvador. E Narrativa porque as histórias narradas duram, não envelhecem (Benjamim, 2012b). As histórias que as pessoas têm para narrar não são informações e não têm prazo de validade. As informações passam, as histórias ficam. A narrativa se completa no movimento entre o narrador e o leitor/ouvinte da narrativa, pois como disse Benjamin (2012b, p. 217), "O narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes."

As Tertúlias Narrativas foram encontros em que cada professora relatou suas histórias, escutou as narrativas de seus pares, teve seus gestos, expressões, palavras e silêncios acolhidos e tensionados, ampliando seu repertório narrativo e a sua experiência como narradora-ouvinte. Cada Tertúlia Narrativa, matizada por poemas, poesias, músicas, histórias, relatos e reflexões sobre currículos praticados com os bebês, tornam esse livro mais leve, mais interativo, mais horizontal no sentido da valorização das diferentes identidades, concepções e papéis desempenhados pelas narradoras e pela escritora. As Tertúlias foram muito além de uma reunião de corpos físicos em um mesmo espaço. A beleza das Tertúlias Narrativas fixou-se no fato de que cada professora, ao encontrar o Outro, teve um lugar disponível para ser o que é e ser vista com toda a complexidade, beleza e contradição que constitui o ser humano.

As Tertúlias Narrativas também foram almeçadas pelas professoras, desde os primeiros contatos, quando manifestaram o desejo e a importância de reunir todas as professoras de Educação Infantil (Berçário) da Rede Municipal de Ensino de Salvador para se conhecerem, primeiro, e segundo, para partilharem suas aprendizagens, desafios e conquistas no exercício da docência com os bebês.

Só o fato de você reunir todas as professoras do Grupo 0 da Rede Municipal de Ensino de Salvador já será uma coisa muito importante, muito boa mesmo (Patrícia, Reunião CMEI Rafael Oliveira, 2016).

Eu acho que foi uma oportunidade ímpar, principalmente, porque a gente está reunindo professores de uma mesma turma para estar discutindo... porque é uma turma relativamente nova para a Prefeitura, porque o Grupo 0 está iniciando. Então, a gente está aprendendo demais. Primeiro que a maioria chegou simplesmente sem saber nada em termos práticos mesmo, porque, às vezes, a gente tem o aporte teórico, mas que a gente vê que na prática voa muito. Então, foi uma oportunidade que a gente teve de estar trocando experiências, de estar trocando informações, de estar discutindo a nossa própria prática. Então, eu achei que foi super enriquecedor a discussão..., conhecer novas pessoas, conhecer novas ideias, discutir o que a gente faz, o que dá certo, o que não dá certo e o que a gente pode estar fazendo. Então, para mim, foi super significativo (Íris, 8ª Tertúlia Narrativa, p. 10).

Narrar é contar histórias, e a vida de cada sujeito está sempre em busca de um narrador. Quantos de nós vivemos uma vida inteira e não narramos as nossas histórias? Penso que toda vida, independentemente do tempo de existência, é uma história em potencial. A história não está situada no final da vida, quando supomos ter mais experiência e aprendizagens, nem no início, quando somos considerados inexperientes. A história está com o sujeito no tempo presente, onde ele estiver. Por esta razão, narrar é debruçar-se sobre si, é trilhar em busca da compreensão de si, mas é também voltar-se para o *outromundo*.

O relato de uma vida, para Ricoeur (2009, p. 52, grifo meu), é uma “[...] *qualidade pré-narrativa da experiência humana*. Graças a esta qualidade temos o direito de falar da vida como uma história em estado nascente e, em consequência, da vida como uma atividade e uma paixão em busca de relato”. A vida é uma história que precisa ser contada, se desejamos nos tornar melhores e contribuir para a humanidade ser mais humana, ética, solidária e amorosa com a vida de cada ser vivo que habita esse planeta. O desejo de narrar habita em nós, pois como afirma Bruner (2003, p. 55), “[...] parece que já desde nosso nascimento temos uma certa predisposição, um conhecimento íntimo da narrativa”.

O relato como uma qualidade pré-narrativa da experiência humana coloca os sujeitos em condição de igualdade no que diz respeito ao direito de falar, de dizer, de narrar sobre sua história. Quem decide se vai narrar, o que vai narrar, como vai narrar e para quem vai narrar é o próprio sujeito. Narrar uma história é dar sentido ao *saberfazer*, é sair do anonimato, é deixar sua marca impressa na história da humanidade. Por isso, para Ricoeur (2009, p. 44), “[...] a história relatada sempre

é mais que a enumeração, em uma ordem simplesmente seriada ou sucessiva, dos incidentes ou dos acontecimentos que ela organiza em todo inteligível". Ela é uma ficção narrativa e a ficção não se concretiza senão na vida. Nas palavras de Ricoeur (2009, p. 53), "se é certo que a ficção não se consuma senão na vida e que a vida somente se compreende através das histórias que narramos sobre ela, resulta que uma vida examinada [...] é uma vida narrada".

Uma vida narrada não se restringe ao mundo particular de quem a narrou, ela contém elementos universais da condição humana (Ricoeur, 2009; Abrahão, 2003). "Narrar uma história já não equivale a um convite para ser como aquela é, senão a ver o mundo tal como se encarna na história" (Bruner, 2003, p. 41). As histórias narradas pelas professoras sobre os currículos praticados com os bebês não são histórias particulares, elas contêm traços de um modo de pensar, de ser e de estar na profissão e na sociedade que são universais. Quando uma professora relata suas experiências como professora de bebês, independentemente de onde ela esteja e de que época seja, marcas universais da cultura da docência com bebês poderão ser notadas. Essas marcas universais dizem respeito aos elementos comuns da docência, que permitem às professoras se reconhecerem no *saberfazer* de outras professoras.

Conhecer também o que cada uma passa, o que na verdade é tudo muito próximo, nós temos mais ou menos as mesmas angústias, as mesmas dificuldades. Claro, a gente se sente também um pouco privilegiada de estar lá no CMEI Yeda por conta de que somos mais, somos quatro, na verdade, somos cinco hoje que tem mais uma pessoa lá com a gente dividindo. Então, talvez, estejamos um pouco menos solitárias do que como vocês mesmas dizem [...] (Soraia, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 15-16).

Cada uma falou aqui e eu me reconheci num momento muito parecido, de todas as falas aqui, incrível, sabe? Situações que eu passei no meu dia a dia, nesses 5 anos que eu estou trabalhando, desde o Grupo 1 ao Berçário. Situações muito parecidas (Patrícia, 4ª Tertúlia Narrativa, p. 23).

[...] a cada relato você encontra uma novidade que faz parte de sua realidade, aquela surpresa de você perceber quanto do seu dia a dia tem em comum com o de outras pessoas que até então você pensava: gente, será que tudo isso que eu estou fazendo é feito em outras salas de Berçário? E hoje eu encontro essa novidade na minha vida: de saber que, praticamente tudo que eu tenho feito, sem ter tido nenhuma referência de nenhum outro Berçário, além de alguém que estivesse me dando uma orientação, a curiosidade de estar pesquisando, de estar me inteirando de como está fazendo tudo aquilo, é eu perceber que é feito também por outras pessoas que trabalham com a mesma faixa etária e isso me traz felicidade [...] (Patrícia, 4ª Tertúlia Narrativa, p. 39).

Algumas marcas universais da docência com bebês foram captadas das narrativas escutadas: início do exercício da docência muito solitário (professoras com poucos ou nenhum colega do CMEI e da Rede para dialogar e refletir sobre suas práticas e experiências); atitude investigativa (professoras estudam, pesquisam e buscam em *blogs*, *sites* e no *Facebook* dicas de atividades e de materiais para fazer o planejamento das atividades para os bebês); invisibilidade do exercício da docência com bebês (professoras sentindo-se desvalorizadas e invisibilizadas pela sociedade e pela própria categoria docente); reconhecimento de que os bebês ensinam as professoras a ser professoras e dão elementos para organizar a ação pedagógica (professoras reconhecem que os bebês ensinam e dão pistas para o exercício da docência com eles).

Para Certeau (2013, p. 133, grifo do autor), "o 'retorno' dessas práticas de narração [...] está ligado a um fenômeno mais amplo, e historicamente menos determinado, que se poderia designar como *estetização do saber* implícito no saber-fazer". Esse *saberfazer* é um conhecimento que não se conhece ainda, é um *saber não sabido*, que pode ser compreendido melhor por quem está fora da escola, se for narrado por quem o vive e faz no cotidiano. Certeau (2013, p. 143) tem razão quando diz que "[...] o saber-fazer das práticas cotidianas não seria conhecido senão pelo próprio intérprete que o esclarece no seu espelho discursivo, mas que não o possui tampouco". Às vezes acontece que nem mesmo quem vive e tece esse *saberfazer* sabe desse saber não sabido, e é no ato de narrar que ele também se apropria e passa a conhecê-lo, como aquele que está no papel de ouvinte e/ou leitor.

O *saberfazer* como um saber não sabido pode vir a ser um saber sabido, se este for narrado por quem viveu a ação pedagógica com os bebês. O *saberfazer* não se conhece ainda porque é na ação, na mediação dos processos pedagógicos, na relação com os bebês que ele vai se tornando saber sabido para o narrador. Já para o ouvinte, esse saber sabido chega com a narrativa:

Quando eu cheguei no Berçário, eu achava que eu ia encontrar aqueles brinquedos coloridos que vendem, importados, que são caríssimos e tal. E quando eu vi que não tinha tanto acervo, que não tinha tanto material, eu pensei em fazer, eu pesquisei na internet e vi a questão da caixa, de uma caixa forrada de presente, que a gente ia tirando vários objetos e aí eu peguei papel celofane de várias cores, canudo colorido, eu peguei aquelas rolhas de vinho coloquei dentro de um vaso transparente, fui pegando botão colorido e colocando no vaso transparente. E eu vi que, às vezes, você pode não ter um brinquedo tão sofisticado, mas a relação que ele tem com esse objeto é tão importante, quanto ele ter um brinquedo, sabe? E, às vezes, até mais. Assim, quando eu sentei com a caixa surpresa eu vi, os meninos, um ia para lá, outro ia para cá e eu dizia: gente, eles

não vão prestar atenção em mim. E aí eu comecei a fazer isso todos os dias. Eu falei: eu vou fazer isso todo dia e nesse momento eu descobri que quando eles viam a caixa, eles já se sentavam. Eu fiquei surpresa (Brites, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 10).

[...] agora que eu sei mais ou menos quais atividades que dão certo, eu sento e executo as atividades de uma maneira mais tranquila, mais segura. Mas no começo era uma dificuldade, porque você pegava o livro e aí você vai ler e a maioria nem olha para você, está com um brinquedo na boca, está muito concentrado com o brinquedinho na boca e aí se alguém chega no portão, eles olham, aí eles adoram ficar no portão, lá tem o portãozinho na sala e esse portãozinho dá acesso à passagem no corredor, então, se passa alguém lá fora, eles levantam. Aí se levanta 1, vão 3, 4 atrás e fica no portão e você está aqui lendo a história (Patrícia, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 22).

E outra coisa que eu percebi muito forte nos bebês, acho que todas, é a questão do vínculo. Quando você chega, você tem que primeiro conquistar eles, quando você conquista, tudo flui. Porque no início é resistência se você sentar com o livro, ele vai ficar de lá desconfiado, agora quando ele tem a confiança, você sentou, já vem tudo. A gente já sabe, eu sentar aqui para fazer qualquer coisa, vem todo mundo em cima, porque já tem o vínculo, já criou a confiança. Isso facilita muito o trabalho (Íris, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 23).

É a ação que faz o *saberfazer* tornar-se um saber sabido tanto para o narrador como para o ouvinte. Esses trechos das narrativas das professoras mostram conhecimentos e aprendizagens produzidos no exercício da docência com os bebês, mostram um *saberfazer* aprendido no trabalho pedagógico com os bebês. Aprender a exercer a docência com os bebês e com as suas ações no cotidiano foi um dos temas que pulsou forte nas Tertúlias Narrativas.

As Tertúlias Narrativas tiveram os currículos praticados com bebês como tema central. Dele, temas foram sendo destacados no acontecer de cada uma das Tertúlias Narrativas. O papel de sublinhá-los foi tanto da autora deste livro como das professoras. Cada uma, em seu papel, ouvinte-narrador, fez suas narrativas sobre temas de seu interesse. Como as palavras narradas provocam no ouvinte conexões com suas memórias e experiências, os temas sobre os currículos praticados com os bebês trazidos por uma professora, por exemplo, foram incorporados às narrativas das demais integrantes da pesquisa. Esses são sinais de que o ato de narrar é do sujeito que tem uma história para contar e de que o conteúdo da narrativa inscrita no mundo contém elementos universais. É por esta razão que, quando uma pessoa conta uma história, a outra, que escuta, dentro de si, faz diversas conexões com a sua história e suas experiências. As manifestações dessas conexões podem vir

em forma de riso, da cabeça balançando para cima e para baixo fazendo um gesto de “Sim”, de uma caneta ou lápis deslizando sobre um papel para anotar o que foi lembrado, de um dedo levantado para dizer “eu quero falar”, de uma palavra pronunciada num tom mais alto no meio da fala do outro para dizer o que lembrou, ou até mesmo de todas as pessoas falarem ao mesmo tempo, porque ouviram algo que tocou a memória coletiva daquele grupo e aquele acontecimento não pode ser deixado para depois.

Do meu papel de pesquisadora e escritora, também contei histórias sobre os currículos praticados com os bebês, mas fiquei mais no papel de ouvinte, escutando e acolhendo o que foi narrado por cada uma das docentes, fazendo “reflexões/mediações”.

3.1 “ACHADOUROS” DA ESCUTA: AS PROFESSORAS

O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos. A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som. Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira (Barros, 2010, p. 301).

As possibilidades de compreensão dos currículos praticados com bebês são muitas e podem ser matizadas por diferentes vozes e diversos campos de conhecimento. As professoras que trabalham com bebês são pouco escutadas no âmbito da formulação das políticas públicas e da produção de conhecimentos sobre o currículo. Assim, este livro narra o que foi escutado de todas as professoras que trabalhavam com bebês na Rede Municipal de Ensino de Salvador, no ano de 2016.

O meu contato inicial com esse coletivo de professoras foi feito por meio da Gestora dos CMEI, que gentilmente aceitou agendar uma reunião com as professoras que trabalham com bebês. Em um dos CMEI, a reunião aconteceu com as professoras do Grupo 0⁹, a gestora e uma das coordenadoras pedagógicas;

9

O Grupo 0 refere-se ao agrupamento etário de crianças de quatro a 18 meses de idade matriculadas em instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador. No Brasil esse nome pode mudar de um município para outro. Aqui na tese usei, assim como as professoras integrantes da pesquisa, o termo Grupo 0 como sinônimo de Educação Infantil (Berçário).

em outro CMEI a reunião foi realizada apenas com a professora que trabalhava com o Grupo 0; e no terceiro CMEI, a reunião não se concretizou em virtude das condições de insegurança apresentadas, naquele momento, no bairro onde a escola está localizada, inviabilizando a minha ida ao local. O contato com essa professora foi feito via telefone, e ela aceitou com muito entusiasmo.

A disponibilidade de um CMEI em colaborar com a organização dos horários das professoras para que elas participassem das Tertúlias Narrativas foi instantânea e muito bem-vinda. Essa atenção, disponibilidade e cuidado foi um gesto de reconhecimento da importância da pesquisa apresentada neste livro.

Antes da primeira Tertúlia Narrativa, enviei por e-mail uma carta para cada professora, reiterando o convite e solicitando que levasse para o primeiro encontro algum objeto e/ou material referente ao seu percurso de vida-formativo-profissional para compartilhar com o grupo.

Foram seis professoras responsáveis pelos quatro grupos de bebês (Grupo 0 – crianças de quatro a 18 meses) da Rede Municipal de Ensino de Salvador, em 2016. Esses grupos estavam distribuídos da seguinte forma: dois no CMEI Yeda Barradas Carneiro, da Gerência Regional de Educação (GRE Centro); um no CMEI Rafael Oliveira (GRE Cajazeiras) e um no CMEI Dália de Menezes (GRE Orla). Cada grupo de bebês tinha uma professora regente 1 (P1)¹⁰, uma professora regente 2 (P2) e duas Auxiliares de Desenvolvimento infantil.

O grupo tinha quatro professores regentes 1 (P1), uma professora regente 2 (P2) e uma professora regente 1 (P1) com restrição de sala de aula¹¹. Somente uma professora regente 2 (P2) participou das Tertúlias Narrativas. Ela trabalha com os dois Grupos 0 do CMEI Yeda Barradas Carneiro (Grupo 0A e Grupo 0B). As Professoras regentes (P2) dos outros dois CMEI trabalham com grupos de crianças

10 A Secretaria Municipal de Educação de Salvador, conforme a Portaria nº 251/2015, adota a nomenclatura 1º regente e 2º regente nas seguintes situações: Art. 16. As turmas de Educação Infantil em Tempo Parcial e Integral terão dois professores pedagogos (área de atuação Educação Infantil ao 5º ano), por turno, sendo: um professor 1º regente por 13 (treze) horas e 20 (vinte) minutos e um professor 2º regente por 6 (seis) horas e 40 (quarenta) minutos. §1º Para cada duas turmas, da Educação Infantil – Tempo Parcial e Integral, por turno, serão necessários três professores de 20 (vinte) horas, dois deles atuarão em uma única turma e um deles atuará em 2 (duas) turmas. §2º Deve-se garantir que o professor 1º regente sempre comece a semana com os alunos. Na tese me referi ao 1º regente como professora regente 1 e ao 2º regente como professora regente 2.

11 Essa professora estava de licença médica na ocasião da reunião no CMEI, mas a gestora informou que ela retornaria no mês seguinte. Mesmo ela estando de restrição de sala, considerei importante a presença dela, uma vez que ela era a professora regente 1 de um dos grupos de bebês e trabalhava com os bebês desde a época em que as creches estavam sob a responsabilidade do Estado. De fato, ela retornou para a escola no período informado pela gestora, mas ainda estava com restrições para a realização do trabalho pedagógico com os bebês. Essa professora iniciou sua participação a partir da segunda Tertúlia Narrativa, pois na primeira ela ainda não tinha retornado à escola.

de 0 a 3 e de 4 e 5 anos de idade e, por esta razão, não tiveram disponibilidade para participar das Tertúlias Narrativas.

A professora regente 2 (P2) assume a ação pedagógica com os bebês no horário de planejamento e estudo da professora regente 1 (P1). Essa configuração trabalhista foi implantada na Rede Municipal de Ensino de Salvador, em 2016, garantindo um direito dos professores da rede pública de ensino previsto na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. O § 4º do Art. 4º da referida Lei diz: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Portanto, 1/3 da carga horária de trabalho do professor deve ser destinada ao planejamento, à elaboração de materiais e ao estudo, interno e externo à escola. Os professores do Ensino Fundamental já gozavam desse direito, mas as professoras da Educação Infantil passaram a acessá-lo somente em 2016, mesmo com esse direito previsto desde 2008.

Todas as professoras que participaram das Tertúlias Narrativas possuem graduação em Pedagogia. Cinco são funcionárias públicas concursadas do município de Salvador e apenas uma é contratada pelo Regime Especial de Direito Administrativo. O tempo de serviço se diferencia entre elas, variando de 7 a 28 anos na educação, e com os bebês, de 7 a 14 anos.

A publicação do nome dos CMEI foi autorizado pela Secretaria de Educação, mediante ofício, assim como a divulgação dos nomes das professoras também foi autorizado por elas. Os nomes de bebês, de gestoras e coordenadoras pedagógicas citados nas narrativas das professoras, por questões éticas, foram substituídos por nomes fictícios.

Algum leitor pode até indagar o porquê não incluí os bebês neste livro. De fato, eles não foram observados no cotidiano dos CMEI. No acontecer das Tertúlias Narrativas, a presença e o diálogo com os bebês foram intensificados com os relatos das professoras, quando elas narraram as minúcias da ação pedagógica, as suas experiências e aprendizagens com os bebês no dia a dia do CMEI. Do mesmo modo, as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil também não foram convidadas para participar presencialmente das Tertúlias Narrativas, mas elas foram “trazidas” pelas professoras em suas narrativas.

A escuta das histórias das professoras sobre os currículos praticados com os bebês envolve também outros sujeitos e outras histórias que têm pontos de conexão e interfaces entre si, como as narrativas foram revelando.

3.2 REVELANDO “ACHADOUROS”

Como traçar um caminho narrativo que tem a Tertúlia Narrativa como estratégia de encontro entre as professoras? O que fazer com os relatos das professoras? Como preservá-los sem prejuízos no conteúdo da narrativa? O uso de máquinas de filmar e fotografar, bem como gravador de áudio já estavam previstos, mas como articulá-los entre si e com outros elementos desse caminho narrativo?

Para armazenar as narrativas, na íntegra, recorri aos artefatos tecnológicos (gravadores de áudio (celular e gravador de voz), máquina fotográfica, máquina de filmar), ao caderno de anotações e aos relatos escritos feitos pelas professoras, que chamo de instrumentos de registro. O direito de uso de conteúdo e de imagem foi cedido pelas professoras já na primeira Tertúlia Narrativa, tendo sido documentado.

Alguns equipamentos ficavam fixados na parte exterior do círculo onde estávamos sentadas e outros eram movimentados, para evitar que as professoras ficassem incomodadas e tímidas para falar.

O caderno de anotações, como o próprio nome já diz, serviu para fazer anotações pouco sistematizadas enquanto as professoras faziam seus relatos. Foram palavras, frases e reflexões que saltaram das narrativas para serem grafadas no caderno de brochura deitado sobre o braço de uma cadeira universitária. Nele, também anotei palavras e frases sobre temas que queria retomar após as falas das professoras para retirar uma dúvida, para fazer uma pergunta, para acrescentar um comentário e/ou reflexão sobre o que tinha sido dito, bem como temas que queria inserir na escrita do texto. Foi um caderno de anotações com palavras e frases-lembretes.

Já os dois relatos escritos feitos pelas professoras foram sendo agregados no caminhar da pesquisa, com a intenção de ampliar o repertório de instrumentos, possibilitando às docentes mais opções para fazer suas narrativas. O primeiro relato solicitado por mim foi sobre “O dia de ontem”, isto é, sobre o que tinha sido feito com os bebês no dia anterior à Tertúlia Narrativa. Esse foi um movimento de captar o passado do currículo, uma vez que a expressão “praticado” explicitada no título deste livro remete à ideia de passado, daquilo que foi feito, daquilo que foi vivido ontem, anteontem, uma semana atrás, algum tempo atrás no cotidiano da escola e narrado pelas professoras. Reconheço que, ao olhar para o passado do currículo, não é preciso ficar preso ao dia de ontem, pois o que é presente agora, daqui a um

segundo já é passado, mas em se tratando de uma produção acadêmica, dei esse corte temporal: ontem, para facilitar a escrita por parte das professoras.

Dias depois, refletindo sobre essa solicitação, avaliei que as professoras foram muito generosas, pois após de um dia de trabalho com os bebês, elas se dispuseram a escever sobre as suas práticas com os bebês e a compartilhá-las na Tertúlia Narrativa do dia seguinte. Esse ontem poderia ser qualquer dia passado, e não necessariamente o dia anterior à Tertúlia Narrativa, como fez a professora Brites, que estava em restrição de "sala de aula" e escolheu um dia do ano 2015 para fazer seu relato escrito. É importante mencionar que esse foi um convite e que as professoras poderiam ou não aceitar a proposta de fazer o relato escrito, como, de fato, nem todas fizeram. Todas nos brindaram com suas narrativas, mas um grupo minoritário optou em não trazê-las escritas.

O segundo relato foi sobre ações pedagógicas experienciadas com os bebês que as professoras consideraram satisfatórias. Nesses relatos, as professoras incluíram fotografias dos bebês em ação referentes às atividades selecionadas por elas. Aqui, neste livro, não há fotos, mas elas foram importantes para visualizar e compreender, após as Tertúlias Narrativas, o contexto das práticas descritas pelas professoras.

Os relatos escritos, assim como as fotografias das salas dos bebês, foram importantes na tecitura do texto. Também foram importantes as 14 horas, 48 minutos e 32 segundos de gravação de áudio e filmagens das oito primeiras Tertúlias Narrativas, que foram transcritas, e ao ser impressas resultaram em mais de 300 páginas.

As Tertúlias Narrativas, depois de transcritas, foram lidas à décima potência. As reflexões sobre elas chegavam sem pedir licença, em qualquer lugar e em qualquer hora do dia, como um beija-flor que visita as flores e vai embora rapidamente. Quando elas chegavam, escrevia à mão em papel rascunho, no bloco de notas do celular, gravava áudios no celular. Não importava onde estivesse, se viesse alguma ideia, palavra, ela era anotada ou gravada para não escapulir da memória. Algumas até davam passos para fora, mas eu as puxava pelo braço para dentro da memória. Outras vezes, não dava nem tempo de pegar uma caneta e um pedaço de papel ou o celular para apertar o botão do gravador de voz e registrar uma palavra. Os *insights* escapuliam mesmo. Outras vezes chegavam sem pressa e dava tempo até de devanear e me perder por dentro das ideias e das palavras.

O grande desafio se impôs exatamente quando as narrativas, impressas em mais de trezentas páginas, com palavras cheias de gente, tiveram que ser

destacadas, selecionadas, porque elas não podiam ser transportadas na íntegra para este texto. Como todo autor precisa tomar decisões e fazer escolhas do que trazer para o texto, o principal critério foi buscar trechos das narrativas que mais dialogassem com o que tinha sido pretendido com esta obra. Assim, foram a escuta e o olhar sensível que prevaleceram.

No que tange à interpretação dos sentidos e significados das narrativas das professoras, fiz reflexões sobre cenas descritas, temas anunciados, fatos e fenômenos evidenciados à luz de diferentes leituras teóricas, mas também deixei, ora intencionalmente, ora inconscientemente, aspectos dos relatos transcritos em aberto, como ecos que, quando lidos, possibilitam ao leitor também fazer suas interpretações.

As duas últimas Tertúlias Narrativas (9 e 10, realizadas em 2017) foram registradas com o gravador de voz do celular, totalizando 4 horas, 9 minutos e 30 segundos de áudio gravado. O objetivo principal dessas Tertúlias com as professoras foi apresentar o texto elaborado, como tinha sido acordado no início. Os áudios não foram transcritos, mas foram escutados muitas vezes e algumas narrativas foram transcritas e incorporadas ao texto deste livro com a indicação (s/p), como pode ser visto na descrição das respectivas Tertúlias Narrativas.

O *cesto de tesouros* fez parte das Tertúlias Narrativas, e chamei-lhe instrumento de mediação. Mediação porque ele permitiu que as professoras dialogassem entre si e entre elas e a autora sobre os currículos praticados com os bebês. O cesto de tesouros chegou às Tertúlias Narrativas no primeiro dia em que esse coletivo se reuniu. As professoras brincaram de caça ao tesouro e encontraram o tesouro escondido, um cesto de palha que seria o nosso cesto de tesouros.

A presença do cesto de tesouros nas Tertúlias Narrativas veio de uma inspiração da abordagem pikleriana¹², que propõe em sua pedagogia o respeito à singularidade e à atividade autônoma de cada criança em seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. O cesto de tesouros, proposto por Elinor

12 A abordagem pikleriana consiste em concepções e princípios sobre o desenvolvimento infantil e sobre a ação pedagógica com bebês e crianças pequenas. Foi desenvolvida pela pediatra austríaca Emmi Pikler a partir de seu trabalho como diretora do Instituto Lóczy, fundado em 1946, para acolher crianças órfãs da Segunda Guerra em Budapeste-Hungria. Em 1986 o Instituto passou a ser chamado de Instituto Emmi Pikler, nome de sua fundadora. Nessa instituição, Pikler com sua equipe desenvolveu pesquisas observando, longitudinalmente, crianças em seu processo de desenvolvimento, o que contribuiu para a sistematização de proposta de educação para bebês e crianças pequenas. Pikler, desde o seu tempo de estudante e de recém-formada, que já desenvolvia um trabalho diferenciado com as crianças e suas famílias no que diz respeito ao reconhecimento das potencialidades das crianças e da valorização de suas ações, sem a necessidade de tanta intervenção dos adultos para o desenvolvimento das mesmas. Para saber mais sobre a abordagem sugiro o livro: FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

Goldschmied e Sonia Jackson (2006), colaboradoras de Pikler, é um cesto de vime com uma rica variedade de objetos do cotidiano, artesanais e manufaturados, de diversos tamanhos, comprimentos, formas, texturas, temperaturas e pesos para os bebês que já se sentam sozinhos explorarem cada um dos objetos com todos os seus sentidos, no seu tempo e do modo como quiserem. Nas palavras das autoras, “o Cesto de Tesouros oferece uma oportunidade para observar a interação social entre bebês em uma idade na qual se costumava dizer que eles não teriam interesse uns pelos outros” (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 119).

O cesto de tesouros vem sendo divulgado e utilizado em diversas instituições de Educação Infantil como uma estratégia que facilita a interação entre os bebês e a exploração de objetos e materiais com diferentes características. Logo, potencializar essas interações com estratégias pedagógicas e diferentes situações de aprendizagens no contexto da instituição de Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento integral dos bebês.

O cesto de tesouros no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil propicia, sem dúvida, a interação entre os bebês e a exploração dos objetos. Já no âmbito da pesquisa realizada, afirmo que ele foi um instrumento rico e potente para a escuta das narrativas das professoras, pois ajudou a enriquecer a interação entre as professoras e entre elas e a ação pedagógica com os bebês, bem como com os objetos e materiais disponibilizados para os bebês no cotidiano dos CMEI.

Cada professora foi convidada a trazer objetos, textos, documentos, brinquedos e/ou materiais de sua ação pedagógica com os bebês para colocar no nosso cesto de tesouros. No início de cada Tertúlia Narrativa, o cesto de tesouros era colocado na roda vazio, no centro, para receber o que as professoras tinham trazido (quando traziam), mas em algumas Tertúlias, foram as palavras e as memórias que preencheram o cesto. Ao final, depois de cada professora ter apresentado e ter feito seu relato sobre o objeto e/ou material, cada um era fotografado e devolvido, pois muitos objetos e brinquedos eram usados pelos bebês no cotidiano do CMEI. A análise dos objetos, materiais, brinquedos e documentos trazidos pelas professoras para o cesto de tesouros foi feita em diferentes capítulos, pois considerei a necessidade de contextualizá-los no enredo das narrativas.

Esse movimento de pensar sobre o encher e esvaziar o cesto ecoou em mim e fez lampejos de poéticas:



O cesto vazio

Vazio para ser preenchido
Vazio para continuar vazio
Vazio para ser contemplado
Para ser vivido
Vazio, vazio, vazio
Vazio para ser sentido
Vazio para respirar
Vazio para viver, para sobreviver
Vazio para ter esperança
Vazio, vazio, vazio
Vazio para mirar, olhar adiante
Vazio para continuar vazio
Vazio para não morrer
Vazio para sonhar
Vazio, vazio, vazio
Vazio para se esvaziar
Vazio para se encher
Vazio para ser eu
Vazio para ser o outro
Vazio para ser nós
Vazio, vazio, vazio.
(Marlene dos Santos)

Nesse movimento vivido, de trazer coisas e levar coisas, que currículos praticados com bebês foram sendo mostrados. Diria que algumas facetas, porque o currículo nunca se mostra por completo. Não porque o currículo se governe e não queira se mostrar, mas porque só se torna currículo mediante a ação humana. Portanto, quem o viveu e o praticou pode ou não desejar revelar o feito, o vivido e o sentido. Reconheço que silêncios compõem os currículos, mas aqui estou me referindo aos silêncios de currículos praticados com bebês anunciados pelas professoras em suas narrativas, porque como diz Manoel de Barros (2010, p. 477) “Com as palavras se podem multiplicar os silêncios”.

E o cesto, o que representa para as professoras? Eis um trecho dos diálogos da primeira Tertúlia Narrativa:

Íris: Um recipiente para se guardar algo, onde a gente pode depositar alguma coisa.

Soraia: Quando a gente estava montando que o cesto apareceu na imagem, associando aos bebês, a primeira coisa que me veio na cabeça foi envolver, não sei por que, deve ser por conta do aconchego, do proteger, não sei, mas veio isso. Na verdade, não somente do proteger, mas do envolver mesmo.

Patrícia: Eu lembrei logo quando estava formando que o meu bebê que vai fazer 5 anos esse ano, ao nascer, o primeiro lugar que ele dormiu foi um cesto moisés, não sei se vocês conhecem. Depois foi que ele passou para o cercado. Mas me remetendo à sala, pelo menos é o que eu faço na sala de vez em quando, é aquele momento que eu trago a novidade para a criança, um cesto ou uma caixa com as coisas novas, aquele momento de trazer um tesouro para sala de aula, aquela coisa que as crianças quando veem, correm. Então, o cesto me lembra, me remete a esse momento em que eu trago uma novidade para os bebês.

Soraia: Não é à toa que eles adoram uma caixa para entrar, para puxar.

Patrícia: Eles amam. Caixa lá na minha sala não falta [risos com a mão na boca].

Soraia: Então essa coisa do envolver remete muito a essa coisa do materno ainda, do próprio..., mas tem uma coisa aí de envolvimento mesmo (Íris; Soraia; Patrícia, 1ª Tertúlia Narrativa, p. 16).

O cesto também envolve, guarda objetos, materiais, brinquedos, documentos e palavras depositadas pelas professoras. Deixar o que foi posto no cesto dormir ou acordar é uma escolha de cada uma de nós. De certa forma, o cesto, aqui, nesse contexto, é mesmo um lugar de novidade.

O cesto de palavras, isto é, as palavras-destaque, compõem o que considere o último instrumento, utilizado para síntese. As palavras-destaque expressam uma síntese das experiências das professoras em cada Tertúlia Narrativa. Ao final de cada encontro, as professoras retiravam de seu repertório e/ou do que foi escutado palavras para grafar com canetas coloridas em pedaços de papel vergê bege, cortados em forma de retângulo. Cada palavra veio acompanhada de outras palavras carregadas de significados e sentimentos. Cada professora tinha o seu avatar que a identificava no papel grafado. Esse avatar, criado na primeira Tertúlia Narrativa, acompanhou as professoras até a última Tertúlia.

Foram palavras cheias de gente dentro que ecoaram em uma sala de paredes brancas e piso cinza, localizada no segundo andar da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A janela de vidro da sala,

com sua moldura branca, como uma espécie de quadro em destaque, rompia com a frieza do cimento e do concreto do espaço físico e trazia para o cenário, a terra vermelha do paredão em frente à janela, as árvores e os arbustos de diferentes tonalidades de verde que, com seus galhos e folhas dançantes, conforme a intensidade e a direção dos ventos, tornavam as horas das tardes de quinta-feira, em que aconteciam as Tertúlias Narrativas, mais intensas e marcantes.

3.3 AS TERTÚLIAS NARRATIVAS EM SI

As dez Tertúlias Narrativas aconteceram em dois períodos distintos. Oito delas aconteceram no período de agosto a novembro de 2016, e as outras duas, uma em julho e a outra em agosto de 2017, com duração de cerca de 2 horas cada. A periodicidade variou entre semanal, quinzenal e a cada 20 dias. Essa diferença aconteceu porque considerei o calendário de atividades dos CMEI e os feriados instituídos no mês de outubro de 2016.

As Tertúlias Narrativas tinham um desenho de planejamento que permitia que o roteiro traçado fosse alterado a qualquer instante. O primeiro momento era o do acolhimento, sempre feito com uma poesia ou poema, uma história do mundo da literatura infantil ou uma música. Em seguida, era feito um movimento de olhar a Tertúlia anterior para dar continuidade aos relatos. Aquelas professoras que traziam algum objeto, documento e/ou brinquedo para o cesto de tesouros começavam suas histórias a partir deles. Parecia que os objetos puxavam os fios da memória das professoras. As outras faziam seus relatos a partir de marcadores de suas memórias desconhecidos até o momento em que as palavras começavam a ser pronunciadas. Esse era o momento de cada professora falar e escutar as outras narrativas. Enquanto uma professora contava suas histórias, as demais entravam e saíam do enredo narrado, trazendo também suas histórias, fazendo comentários e perguntas concordantes e/ou discordantes. Já caminhando para o final da Tertúlia Narrativa, outros dois momentos foram desenhados: o do encaminhamento para a próxima Tertúlia e o da escrita e socialização das palavras-destaque. Antes da despedida, dos abraços e do “até a próxima Tertúlia Narrativa”, tinha mais poesia e a nossa merenda da tarde nos aguardando.

3.3.1 O ACOLHIMENTO DO GRUPO E O ENCONTRO COM O OUTRO

Eis que o dia da primeira Tertúlia Narrativa chegou. Flores. Comidinhas. Água. Café. Cadeiras amarelas e cinzas organizadas em círculo. A imagem de um cesto na porta da sala com a inscrição “Sejam bem-vindas” foi fixada. Frases de Manoel de Barros (“Aonde eu não estou as palavras me acham”; “há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas”; “Não gosto de palavra acostuada”; “As palavras me escondem sem cuidado”; “Uma palavra abriu o roupão pra mim. Ela deseja que eu a seja”; “Quero a palavra que sirva na boca dos passarinhos”; “Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria”) foram coladas na porta de entrada da sala e no quadro de giz. Equipamentos de vídeo e de áudio foram testados. Havia uma mandala com um espelho circular no meio, e a frase “Os currículos praticados com os bebês” no seu lugar (no centro do círculo sobre uma esteira). O coração batendo mais forte, pensamento positivo e algumas perguntas que insistiam em permanecer na minha cabeça: Será que elas vêm? Como vai ser? Será que vai dar certo? Esse foi o cenário até as cadeiras serem ocupadas, depois de abraços afetuosos, cumprimentos e palavras de boas-vindas. O coração que batia acelerado foi acalmado; depois, um suspiro profundo de alívio. Elas vieram, inclusive a orientadora da pesquisa.

Eis que a primeira poesia de Manoel de Barros (2010, p. 392-393) entra na roda:

“Palavras”

Veio me dizer que destruturo a linguagem. Eu destruturo a linguagem? Vejamos: eu estou bem sentado num lugar. Vem uma palavra e tira o lugar de debaixo de mim. Tira o lugar em que eu estava sentado. Eu não fazia nada para que a palavra me desalojasse daquele lugar. E eu nem atrapalhava a passagem de ninguém. Ao retirar de debaixo de mim o lugar, eu desaprimei. Ali só havia um grilo com a sua flauta de couro. O grilo feridava o silêncio. Os moradores do lugar se queixavam do grilo. Veio uma palavra e retirou o grilo da flauta. Agora eu pergunto: quem destruturo a linguagem? Fui eu ou foram as palavras? E o lugar que retiraram de debaixo de mim? Não era para terem retirado a mim do lugar? Foram as palavras pois que destruturaram a linguagem. E não eu.

Para esse primeiro dia, a poesia *Palavras* foi a que quis ser lida porque a poesia *Achadouros*, a primeira a ser selecionada, não quis ser achada e ficou escondida no livro *Memórias Inventadas*, em minha casa. Um Caminho narrativo que tem a Tertúlia Narrativa como estratégia de encontro, as palavras juntamente com outros elementos da linguagem e da ação humana foram as tecelãs daquilo

que chamamos de narrativa. Em nossas Tertúlias Narrativas, era a poesia ou um outro texto literário que recebia as professoras no início das tardes de quinta-feira.

Após a leitura do roteiro previsto para o primeiro dia (1. Chegada... A alegria de recebê-las!; 2. Quem somos nós...; 3. O que nos moverá nas Tertúlias Narrativas...; 4. O tema... Os currículos praticados com os bebês; 5. O que virá depois... E depois?; 6. Palavras da primeira Tertúlia Narrativa), fiz o convite para a apresentação de si com o objeto, brinquedo, documento e/ou material que havia sido solicitado, previamente, via e-mail. Algumas professoras trouxeram o objeto de casa, outras produziram na hora e outras ainda trouxeram suas memórias para falarem de si e de seu percurso como docentes. Os objetos colocados pelas professoras ao redor da mandala que estava no centro do círculo para falar de si foram: Livro de literatura (*A bonequinha preta*); pedaço de papel com o e-mail da professora Kátia; avião de papel (dobradura); caderno pequeno (brochura).

Cada objeto, enredado de histórias, produziu em quem narrou e em quem escutou alegria, entusiasmo, esperança, encantamento, afeto e um olhar, ora marejado, ora altivo e firme, para si e para o Outro, para o mundo. Foi uma Tertúlia de muita emoção, pois encontrar o Outro e encontrar-se consigo mesmo, seja pelo que o Outro disse, seja pelo que foi dito por si mesmo, revela a inteireza do ser e ganha força quando a pessoa reconhece que não está mais sozinha exercendo a docência com os bebês, que tem mais professoras vivendo e sentindo as dores e as delícias de ser professora de bebê na Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Chegou a hora de se levantar da cadeira e brincar de caça ao tesouro. Com as pistas em mãos, as professoras foram em busca dos esconderijos forjados na própria sala. Encontrar o tesouro escondido envolveu todo o grupo, e depois de um quarto de minuto, as professoras já tinham descoberto as 5 pistas e o tesouro já estava no centro do círculo, o cesto de tesouros.

Retomei a palavra para lembrar as professoras do que havíamos conversado em nosso encontro inicial nos CMEI e por telefone. Dedicamos um tempo para falar do caminho narrativo, elucidando as poucas dúvidas que surgiram e convidando as professoras para construírem comigo esse caminho.

Já estava quase na hora de ir, mas, antes, fiz os encaminhamentos de ordem prática para a próxima Tertúlia e orientei a elaboração das palavras-destaque. As palavras-destaque chegaram anunciando *flashes* das histórias de cada professora:

LUZ. MUDANÇA. ESPERANÇA. CRIATIVIDADE. ENCANTAMENTO. SABEDORIA.
APRENDIZADO. DESCOBERTA.

Disse e repito: “Que luxo estar aqui, no dia 11 de agosto de 2016, reunida com as professoras que trabalham com bebês na Rede Municipal de Salvador” (A autora, 1ª Tertúlia Narrativa, p. 14). Finalizamos a primeira Tertúlia Narrativa afirmando que o seu olhar melhora o meu, com a canção *O Seu olhar* de Arnaldo Antunes:

O seu olhar lá fora

O seu olhar no céu

O seu olhar demora

O seu olhar no meu

O seu olhar, seu olhar melhora

Melhora o meu

Onde a brasa mora

E devora o breu

Como a chuva molha

O que se escondeu

O seu olhar, seu olhar melhora

Melhora o meu

O seu olhar agora

O seu olhar nasceu

O seu olhar me olha

O seu olhar é seu

O seu olhar, seu olhar melhora

Melhora o meu

3.3.2 MEMÓRIAS DE CURRÍCULOS PRATICADOS COM BEBÊS

Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas (Barros, 2010, p. 347).

A segunda Tertúlia Narrativa aconteceu em um dia de muita chuva e sol, de muito sol e chuva. Com essa frase de Manoel de Barros transcrita acima, fixada na porta de entrada de uma das salas de aula da Faculdade de Educação da UFBA, juntamente com uma fotografia das professoras, o ambiente estava organizado para receber cada docente. Chegou quem estávamos esperando: a professora do CMEI Yeda Barradas Carneiro, que estava voltando da licença médica. O grupo agora estava completo. Sentadas em círculo com o cesto de tesouros no centro da roda esperando as histórias de cada professora, dei início à segunda Tertúlia Narrativa lendo o plano dos cinco momentos que havia esboçado: “Olha nós aqui de novo!” (1º momento); “O cesto do tesouro está na roda” (2º momento); “O cronograma das Tertúlias” (3º momento); “O que virá depois” (4º momento); “As palavras que quero destacar” (5º momento).

Naquele dia, quem apareceu também para dialogar com as professoras foi um menino chamado Guilherme Augusto Araújo Fernandes¹³, um caçador de memórias, que veio perguntar e lembrar o que é uma memória. As professoras quiseram responder ao menino que não era tão velho assim, contando as histórias de suas memórias sobre os currículos praticados com os bebês:

Eu trouxe um livrinho, inclusive do uso deles, vocês podem observar que está todo meio rasgadinho. A gente tem lá vários cestos de livros que a gente deixa à disposição e alguns que deixa guardado. [...] Então, eu trouxe isso aqui porque é significativo e está todos dias à disposição deles (Íris, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 5).

Quando ela [Marlene] pediu para trazer algo, eu pensei numa série de coisas, eu pensei no livrinho, eu pensei na bolinha, mas aí eu disse assim: nossa, eu vou levar uma coisa que não foi pensada por mim, foi pensada por eles, porque esse paninho [toalha de bebê de algodão] é o paninho que a gente utiliza na hora que eles vão comer. Então, a gente usa para limpar a boquinha, para colocar neles. Quando eu percebi eles começam a brincar com esse paninho. Eles brincam, eles puxam, eles colocam neles, eles se escondem, a gente brinca de achou, colocam no outro. Então, o paninho é uma sensação. [...] Eles querem puxar, eles tentam subir na mesa, para tentar pegar o paninho e aí eu passei

13

Esse livro de literatura infantil se chama *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, escrito por Mem Fox e ilustrado por Julie Vivas, da editora Brinque-book (1995).

a colocar o paninho também como um momento. Às vezes, eu brinco de achoouuu, se escondeu, a pró se esconde, a ADI se esconde, cadê fulano? Aí eles ficam bem quietinhos, aí achou, então, é uma festa (Kátia, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 14).

Eu acompanhei bem a mudança de contexto do Berçário, sabe? Porque eu fui terceirizada pelo Estado, quando as creches não eram da Prefeitura e aí a gente tinha um Berçário que era interessante. Era um monte de berço, sabe? As crianças chegavam e a maioria das vezes ficavam no berço, tomavam mamadeira deitada. Eu fiquei um tempo coordenando o Berçário. Eu falava: gente, como é que pode a criança chega, come, dorme e você alimenta a criança e vai para casa. E aí quando a Prefeitura chegou, a gente teve essa questão de tirar desse contexto de Berçário, de o tempo todo a criança ficar dormindo. Mandaram tirar todos os berços, vieram os tapetes, que a gente colocou. Foi surpreendente como esses meninos conseguiam avançar em termos de coordenação motora, de andar mais cedo, de ter esse novo contato. Essa nova visão de Berçário que a gente não tinha, achava que Berçário era só para alimentar a criança, colocar para dormir e entregar para a mãe, porque a mãe precisava trabalhar. Hoje a gente vê esse conto de história. A questão da música que é muito importante, a musicalização. Eu falo que quem trabalha com o Grupo 0 tem que cantar. Eu não consigo conceber um professor que vai para o 0 e não cante, que não sente na roda e cante com os meninos. Porque assim, é impressionante como a música influencia eles, a questão de você fazer o chocalho com essas garrafinhas pet. Eu levei um monte. Eu colocava arroz, feijão e a gente balançava e cantava, então, isso faz com que a criança se desenvolva muito mais rápido, na questão motora e na questão cognitiva (Brites, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 13-14).

[...] desde que eles chegam uma coisa que a gente percebe que eles gostam muito de sons. Além da música que a gente está ali todos os dias sempre em tudo que a gente faz. Vai lancha a gente canta, eles tentam imitar os movimentos que a gente faz durante as músicas, é na hora do banho, é na hora de lavar as mãos, é na hora de escovar os dentes. Não estou dizendo que todos os dias na hora de escovar os dentes canta. Não, tem aqueles momentos que a gente já prepara, até mesmo aquele momento... Não, hoje a gente vai cantar a musiquinha de escovação dos dentes. Mesmo porque nem todo dia dá para cantar escovado os dentes, porque é um momento que eles querem dormir também. Aí a gente quando eu falo escovar os dentes é a higienizinha bucal mesmo, porque tem uns que nem escova usa, usa aquele dedozinho de silicone para fazer a higienizinha só mesmo da boca. Eu percebi que uma coisa que eles gostam, é o som. Aí você [Brites] falou dos chocalhinhos, chocalhos e garrafinhas sensoriais, isso eu pesquisei bastante porque há todo tipo de garrafa sensorial: com brilho, com água e é uma coisa que eles amam. Lá a gente não tem baús, nem nada, algumas caixas eu forro, mas eu também uso baldes porque lá tinha sobrando. Bom, está faltando

baú, mas tem balde sobrando. Então, eu peguei os baldes e comecei enfeitar identificando o que eu coloco em cada um. Eu tenho balde com as garrafinhas sensoriais, tenho balde com chocalho e foi isso aqui que eu trouxe, chocalhinhos (Patrícia, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 18).

Eu trouxe esse brinquedo de empilhar que, ultimamente, eu estou vendo interesse deles. Quando chegam já querem pegar a caixinha com o brinquedo de empilhar e, às vezes, um corre atrás do outro para querer tomar, para querer pegar. Eu fico me perguntando: por que desse interesse? E essa semana eu percebi que dois, pode falar o nome? Vinicius e Marcos [nomes fictícios] eles brigam muito e correm um atrás do outro por causa do brinquedo. Eles descobriram que colocando um dentro do outro que se encaixam, que um fica dentro do outro. Eu percebi que um pegou o brinquedo maior, o outro foi pegou, ficaram se olhando, um voltou, o outro pegou o maior e colocou, sentaram os dois e ficaram um tempão brincando e eu só observando: Meu Deus! Essa semana toda eles só ficaram nesse brinquedo e eu tentando descobrir o porquê (Daniela, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 20-21).

Esse depoimento de Brites foi para mim fantástico, porque quando eu trouxe a bola, querendo trazer um pouco de cada coisa que a gente faz e de cada objeto que tem nas salas, foi pensando justamente nisso. O que é que a gente faz? Às vezes, a gente pega um livro e vem uma grande parte para escutar a história, mas eu tenho lá criança que prefere brincar com a bola, tenho criança que prefere o brinquedo de empilhar, ou com os chocalhos que a gente faz, em material reciclável, enfim (Soraia, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 24).

Foram muitas histórias contadas sobre os currículos praticados com bebês. De tanto Guilherme Augusto Araújo Fernandes ficar perguntando “o que é uma memória”, as professoras foram enchendo o cesto de tesouros com as suas memórias sobre o trabalho com os bebês no cotidiano de cada CMEI.

As histórias contadas não couberam no espaço do cesto, e elas foram sendo espalhadas nos vários textos deste livro. Aqui, destaquei somente os trechos das narrativas que faziam menção aos objetos trazidos pelas professoras.

E assim, a segunda Tertúlia Narrativa foi chegando ao fim, com as palavras anunciadas por cada professora:

APRENDIZAGEM. SOCIALIZAÇÃO. CONHECIMENTO. TROCAS.
DESCOBERTAS. AFETIVIDADE. INTERAÇÃO. NOVIDADE.
ESPERANÇA. ANSIEDADE.

Coloquei um ponto de segmento nas histórias contadas nesse dia sobre os currículos praticados com os bebês porque o tempo não esperou a gente dizer tudo que tinha para dizer.

3.3.3 "ONTEM EU FIZ ESSA ATIVIDADE"¹⁴

Em uma tarde de final de inverno, mais uma Tertúlia Narrativa (3ª) aconteceu com a presença de todas as professoras. As professoras foram chegando, se abraçando e se acomodando nas cadeiras organizadas em círculo. Exceto uma, sentaram abraçando suas bolsas no colo, como se ali tivesse algo precioso para mostrar ou dizer.

Algumas docentes, durante a Tertúlia, deslocaram a bolsa para o encosto da cadeira, e outras permaneceram até o final com suas bolsas no colo. Com essa cena inicial fotografada no meu imaginário, fiz o convite ao grupo para a leitura do poema *Achadouros*, de Manoel de Barros (2003). A professora Kátia aceitou o convite e leu o texto. Esse poema foi escolhido porque fiz uma analogia a esses achadouros de infância do poeta com a minha busca de achadouros de palavras junto às narrativas das professoras. Assim como os holandeses cavavam buracos para esconder moedas de ouro (achadouros), andei cavando buracos no caminho narrativo da pesquisa realizada, em busca de palavras-ouro sobre os currículos praticados com os bebês.

As palavras-ouro dessa terceira Tertúlia Narrativa foram sobre um dia dos currículos praticados com os bebês no cotidiano dos CMEI. Cada professora fez o seu relato, algumas lendo o que tinham escrito e outras narrando oralmente, com o apoio de anotações. Cada narrativa escutada produziu ecos em quem ouviu, porque a partir da fala de uma professora, cenas e situações descritas se transformavam em hipertextos¹⁵, que conectavam as falas entre si e abriam outras narrativas.

Um dos assuntos trazidos para o cesto de tesouros a partir das narrativas foi o papel das professoras e das ADI em relação ao *educar* cuidar dos bebês:

Íris: São 12 bebês e 3 adultos. A gente fica assim: às vezes uma está ocupada fazendo uma coisa. Vou limpar. Tem esse daqui que está de cocô. Está sujo. Eu limpo. Fica nessa dinâmica, quem tiver mais fácil, vamos logo.

14 Os títulos dos tópicos que estão entre aspas foram captados das narrativas das professoras.

15 Um dos significados de hipertexto é: "apresentação de informações escritas, organizadas de tal maneira que o leitor tem liberdade de escolher vários caminhos, a partir de sequências associativas possíveis vinculados por remissões, sem estar preso a um encadeamento linear único" (Houaiss; Villar, 2001, p. 1.536).

Brites: Interessante que a gente conseguiu desmistificar que professor não faz a questão do cuidar, sabe? Quando eu cheguei, as meninas [as ADI] tinham uma questão assim: não pró, eu limpo, deixa que eu limpo. Eu disse: eu vou limpar e elas estranhavam muito, sabe? Elas estranhavam essa questão do professor limpar. Elas achavam que o professor é só o pedagógico. Quando eu cheguei mesmo: gente, o pedagógico envolve o cuidar. No momento que eu trocar, eu vou conversar com eles. Isso é pedagógico. Eu vou dizer a ele: a água está fria, vamos pegar na água, vamos sentir. Isso é pedagógico. A gente precisa entender que o cuidar é também pedagógico, mas elas não estavam acostumadas, elas estranhavam.

Kátia: Mas tem professor que também resiste, entendeu? A gente lá também faz essa troca. Às vezes, assim, se está numa brincadeira livre ou se é em uma atividade que eu não estou centrada, se eu encontrar sujo, eu levo para o banho. Fica muito assim, quem acha sujo, leva para o banho, porque a gente fica observando e tudo. Sempre faço questão de participar desses momentos porque inclusive é a fala de algumas [ADI] lá da escola, que elas vêm do Estado: “a professora que ajuda a gente, a gente ajuda no pedagógico, porque se não ajudar, a gente não vai ajudar no pedagógico”. Então, quando a gente tiver no pedagógico, elas saem. Elas têm muito isso. Elas ainda acham que o delas é o cuidar devido a toda questão do histórico mesmo.

Íris: Ainda tem a resistência, mas é complicado, a gente tem uma equipe, porque o pedagógico da gente requer muito. Eu sozinha não consigo botar esses blocos de espuma e tomar conta de todos para não se machucarem, eu preciso da ajuda delas. Tanto que eu falo: gente, Oh! Agora vou precisar de vocês que é com a gelatina, enquanto eles estão brincando aqui, vou estar de olho para ver se um escorrega (Íris; Brites; Kátia, 3ª Tertúlia Narrativa, p. 11).

Cada narrativa desencadeou muitas reflexões e posicionamentos em relação à ação pedagógica com os bebês descrita nos três CMEI pelas docentes. Quem cuida e quem educa foi um desses assuntos, e outro foi sobre a definição do horário pela equipe gestora de um dos CMEI para acordar todos os bebês da soneca depois do almoço. Buscando compreender o sentido e origem dessa orientação, indaguei à professora Patrícia:

Autora: De quem foi essa orientação?

Patrícia: Da gestora.

Autora: Essa foi uma orientação da Rede?

Patrícia: Não sei.

Autora: Mas essa é uma orientação da gestora ou da rede?

Patrícia: Não sei. Não sabemos. É a especulação do momento lá na escola (3ª Tertúlia Narrativa, p. 19).

Diante da resposta da professora, a conversa se ampliou e outras docentes também participaram do diálogo:

Soraia: Não é da Rede.

Patrícia: É a especulação do momento.

Kátia: Não é da Rede. Lá na escola, Berçário, Grupo 0 e Grupo 1, a orientação é a gente não acordar, é deixar a criança acordar livremente. A gente, por exemplo, quando dá 1:30 na hora que chega o lanche, o que acontece? A gente acende a luz, mas deixa eles dormindo. Às vezes, o que acorda vai lá e chama os outros.

Patrícia: Eles mesmos vão se acordando. Exato. Era assim que a gente fazia. Aqueles que acordam primeiro acabam acordando os demais.

Kátia. Inclusive, se você pegar os materiais dos Referenciais Curriculares da Rede...

Patrícia: Eu já li, eu já li.

Kátia: Tem que eles podem dormir tanto de manhã como pela tarde.

Patrícia: Sim

Kátia: E a gente não tem o direito de empatar o sono deles.

Patrícia: Sim. De interferir. Isso que Íris falou de algumas dormirem pela manhã, a gente claro que permite, que tem algumas que acordam muito cedo e quando chegam na escola que a gente percebe que querem dormir, às vezes, antes da mamadeira chegar já começam a tirar um cochilo. A gente deixa, aí quando a mamadeira chega é que a gente oferece. E a hora do descanso era assim também. A gente tinha o livre arbítrio de deixar as crianças dormirem, mesmo assim se passasse das 2h, a coordenadora chega: Oh! Professora Patrícia, por que que tem criança dormindo ainda? E eu dizia: é porque ela está se sentindo cansada, ela está se sentindo mais cansada hoje. Talvez tenha sido o momento lá no parque, correu muito, tomou sol. Porque, às vezes, elas brincam correndo na grama, brincam chutando bolinha, brincam de velotrol. A gente leva vários brinquedinhos para brincar na área externa e nesse dia que a gente faz isso, elas voltam para a sala extremamente cansadas. Na segunda que ainda não tinha chegado esse horário elas dormiram quase até 2h e as que foram acordando é que foram acordando as outras. [...] mas parece que isso estava incomodando e hoje nós temos que 1h da tarde acordar já as crianças.

Soraia: Agora deixa eu perguntar uma coisa, colega, você concorda com isso?

Patrícia: Não. De jeito nenhum.

Brites: Você não tem autonomia na escola não?

Patrícia: Mas é aquela coisa. Dentro da escola existe uma hierarquia. Tanto que o que foi que eu fiz. Gente, eu vou investigar para ver o que está acontecendo se isso foi em todos os CMEI ou se foi unicamente lá. Se foi a GRE ou se foi a Secretaria de Educação que já mandou essa... porque dentro do que eu já li, eu sei que a gente tem que respeitar o limite da criança em tudo, no sono, nas atividades que nós propomos para elas. Algumas atividades que eu proponho se eu percebo que não é do interesse delas fazer, a gente passa para uma outra coisa, a gente vai fazendo adaptações, mas infelizmente tem situações que... (Soraia; Patrícia; Kátia; Íris; Brites, 3ª Tertúlia Narrativa, p. 19-20).

A autonomia docente emergiu desse diálogo e de muitos outros construídos pelas narrativas das professoras durante as Tertúlias Narrativas. Esse tema foi abordado em diferentes textos deste livro, pois parti do princípio de que é a autonomia que move o professor em direção à sua emancipação profissional, à apropriação do seu *saberfazer* e à produção de conhecimentos.

Cada história narrada sobre um dia dos currículos praticados com os bebês nos CMEI, ora representada por um livro de literatura, ora por uma flor de pelúcia, ora por animais em miniatura, ora pelas memórias trazidas no discurso, foi evidenciando singularidades nas ações pedagógicas experienciadas com os bebês.

Foi nessa Tertúlia que as diferenças entre os currículos praticados com os bebês nos três CMEI começaram a ser explicitadas nas narrativas das professoras, não só do ponto de vista da organização da ação pedagógica no cotidiano, mas também do ponto de vista da gestão administrativo-pedagógica da escola, dando pistas de que a compreensão dos currículos praticados com os bebês pode ser feita também a partir da escuta de outros profissionais da educação que estão na escola, como os coordenadores pedagógicos e gestores escolares.

Após os encaminhamentos para a próxima Tertúlia, as professoras anunciaram e colocaram no cesto de tesouros as suas palavras-destaque.

AUTONOMIA. TROCAS. INQUIETAÇÃO. SATISFAÇÃO. PRÁTICA.
INTENCIONALIDADE. DESCOBERTAS. APRENDIZAGEM. DÚVIDAS.

Como nas outras Tertúlias Narrativas, cada palavra-destaque veio encharcada de histórias, crenças, valores e posicionamentos.

3.3.4 “EU GOSTEI DE TER FEITO ISSO”

Tudo pronto para começar a quarta Tertúlia Narrativa. Foi com o *Homem que roubava horas*, de Daniel Munduruku e Janaina Tokitaka (2007), que aprendi a roubar horas das professoras. A cada 15 ou 20 dias eu roubava cerca de duas horas do tempo de cada professora para escutar as suas narrativas sobre os currículos praticados com os bebês. Elas também gostavam de ter essas horas roubadas, pois as Tertúlias Narrativas se tornaram um momento de olhar, de fora da escola, para suas concepções, práticas e desejos em relação à ação pedagógica com os bebês. É como disse o personagem da história lida coletivamente, “Quem vive seu tempo, faz história”. Viver o tempo da Tertúlia Narrativa significou, dali daquela sala da Faculdade de Educação da UFBA, olhar sem pressa para si mesma, para os bebês e para a sociedade enquanto cada história era contada e escutada.

As histórias narradas pelas professoras nessa Tertúlia começaram por atividades que elas gostaram de fazer com os bebês e que, mediante observação feita por elas, notaram que os bebês também se sentiram satisfeitos. Cada docente fez a sua narrativa e as atividades que elas mais gostaram de fazer com os bebês foram: rodinha; exploração de macarrão e de gelatina; contação de histórias; brincadeiras na área verde e pintura em papel metro.

Outros temas constitutivos dos currículos praticados com os bebês também emergiram mais de uma vez das narrativas, como: planejamento pedagógico, rotina, formação inicial e continuada, condições de trabalho e docência com os bebês.

Mais uma vez, a bolsa no colo das professoras captou meu olhar enquanto uma das professoras fazia sua narrativa.

Cheguei até a ensaiar para dizer algo na terceira Tertúlia Narrativa sobre essa cena captada pelo meu olhar, mas não disse. Naquele contexto, em que histórias estavam sendo narradas pelas professoras, parecia que as bolsas traziam também palavras e histórias. E traziam mesmo, como disse a professora Patrícia, na primeira Tertúlia Narrativa:

Acabei só encontrando algo que me remeteu a uma dificuldade que tive quando cheguei no Berçário, **coloquei aqui na bolsa**, mas daqui a pouco eu mostro, não é nada demais não, um pedacinho de papel (Patrícia, 1ª Tertúlia Narrativa, p. 3, grifo meu).

Se consideramos que a voz das professoras que trabalham com bebês é muito pouco escutada na sociedade brasileira, as bolsas que essas professoras



trazem consigo estão mesmo cheias de histórias para serem narradas. Antes do término da Tertúlia, disse para as professoras que se elas quisessem apoiar a bolsa no encosto ou em outra cadeira, que ficassem à vontade.

O ponteiro do relógio anunciava que o nosso tempo estava acabando, mas antes, cada professora foi dizendo assim:

Kátia: Hoje foi PRAZER, acho que foi muito prazeroso escutar vocês, a emoção de cada uma que trouxe, isso foi me dando assim ALEGRIA [risos].

Íris: A minha foi DIVERSIDADE, a gente falou muito sobre diversidade e OLHARES. Cada um com o seu olhar.

Daniela: A minha foi TROCAS e ALEGRIA. A troca pelo que a gente está tendo e alegria da gente estar conversando sobre o que a outra faz e alegria também porque eu estou tomando um curso e nesse curso eu ouvi uma professora dizer que na Rede Municipal não tem escola de Berçário. Eu olhei para ela, e uma outra falou tem sim. Eu só conheço uma que é a Yeda Barradas e eu sou a Pró do Berçário e me olharam com a cara estranha e disseram: vixe! [risos]

Brites: A minha foi INFÂNCIA. Eu acho muito significativa. Eu pensei muito durante essa semana sobre a infância e MEMÓRIA. Às vezes, eu fico me lembrando, quando você pergunta assim: vocês planejam baseado em quê? Em muitas coisas, referenciais e tal, mas eu planejo muito baseado na minha infância, baseado muito no que vivi, de chegar o ponto de chupar uma manga e lavar o caroço da manga e cortar os cabelinhos do caroço da manga e fazer os olhinhos, a boquinha, o nariz, eu acho que a gente precisa de criatividade para eles, sabe? Eu planejo baseado na minha infância.

Soraia: Eu trouxe de novo TROCAS, mas, assim, antes de pensar em trocas eu pensei em uma outra palavra, a primeira hoje foi SONHOS. Porque assim por muitos momentos aqui hoje, e depois de ouvir os relatos me veio muito forte na cabeça: gente, eu estou me reapaixonando por educação, porque houve um momento da minha vida profissional que eu disse: não tem mais jeito. E, assim, eu volto a sonhar, e eu volto a me apaixonar. Eu acho que você está sendo muito bacana [Marlene]. [risos]

Patrícia: Eu coloquei NOVIDADE e FELICIDADE. Novidade porque eu passei a maior parte do tempo hoje ouvindo, falei só em alguns momentos e a cada relato você encontra uma novidade que faz parte de sua realidade. Aquela surpresa de você perceber o quanto do seu dia a dia tem em comum com o de outras pessoas que até então você pensava: gente, será que tudo isso que eu estou fazendo é feito em outras salas de Berçário? E hoje eu encontro essa novidade na minha vida de saber que, praticamente tudo que eu tenho feito, sem ter tido nenhuma referência de nenhum outro Berçário, além de alguém que estivesse me dando uma

orientação, a curiosidade de estar pesquisando, de estar me inteirando de como estar fazendo tudo aquilo, é eu perceber que é feito também por outras pessoas que trabalham também com a mesma faixa etária. Isso me traz felicidade, de certa forma, porque antes eu tinha insegurança, por mais feliz que eu estivesse ao lado de meus bebês, não há como você trabalhar com essa faixa etária que nós trabalhamos, tão pequenininhos, e nos ensinando tanto e você não se sentir feliz, mas era uma felicidade acompanhada de uma certa insegurança. Sempre me questionando o tempo inteiro, é o melhor o que eu estou fazendo? Acho que esse questionamento vai me acompanhar para o resto da vida. Eu sempre vou estar querendo, acho que todas nós, sempre estaremos querendo oferecer o melhor para os nossos alunos, independentemente da idade que eles tenham, mas quanto mais pequenininhos, essa insegurança bate forte, até por conta que é algo muito novo para a área da Pedagogia, porque antes estava voltado para o cuidar mesmo (Kátia; Íris; Daniela; Brites; Soraia; Patrícia, 4ª Tertúlia Narrativa, p. 38-39).

3.3.5 “EU TROUXE O PLANEJAMENTO”

*Não quero saber como as coisas se comportam,
quero inventar comportamento para as coisas
(Barros, 2010, p. 395).*

A quinta Tertúlia Narrativa foi diferente. Foi uma Tertúlia entre a professora Patrícia e esta autora. As outras docentes não puderam comparecer: uma por motivo de doença, e as outras, devido a atividades no CMEI. De qualquer modo, a professora Patrícia não estava sozinha: a sua imagem projetada no espelho da mandala conectou-a simbolicamente às professoras ausentes.

Foi com os despropósitos de *O menino que carregava água na peneira*, de Manoel de Barros (2010), que iniciei a Tertúlia Narrativa. Inspirada nesse olhar poético e com o desejo de fazer peraltagens com as palavras, passei a palavra para a professora Patrícia continuar as suas narrativas sobre os currículos praticados com os bebês. Como disse antes, os temas de cada Tertúlia Narrativa emergiram do que as professoras anunciavam em seus relatos. O tema do *planejamento pedagógico* foi citado desde a primeira Tertúlia Narrativa como um grande desafio para todas as professoras. Por esta razão, ele foi eleito pelo grupo de docentes para ser tematizado com mais amplitude em uma das Tertúlias.

Foi na quinta Tertúlia Narrativa que o planejamento com suas múltiplas dimensões se mostrou com mais força na narrativa da professora Patrícia:

Como hoje o tema era planejamento, eu trouxe o planejamento. Eu aproveitei e trouxe o planejamento da semana. Na nossa unidade nós fazemos esse planejamento digitado. Quando eu cheguei, ele era feito em caderno. Cada professora fazia o seu e o compartilhamento do que que era feito em cada sala era muito pouco. A gente não sabia exatamente como cada sala estava trabalhando certo tema ou o que estava sendo feito durante a semana e aí depois que chegaram as coordenadoras, porque quando eu cheguei no primeiro ano não havia coordenadora na escola, aí a gente começou a fazer os nossos planos de aula, nossos planejamentos semanais digitados e compartilhados em um grupo de e-mail, e aí isso nos dá a possibilidade de não só compartilhar o nosso, mas ter acesso ao de todas. [...] quando eu falo que o nosso planejamento é semanal não significa que a cada semana, do nada, a gente tira o tema. A gente tem um projeto institucional e, geralmente, a gente também tem projetos. Às vezes, é um projeto que permeia o ano inteiro, às vezes, é um projeto por semestre, às vezes, é um projeto por trimestre, a depender do ano. Esse ano a gente preferiu ter só o projeto institucional norteando o currículo de todas as salas por conta desse Programa Nossa Rede¹⁶ que nós recebemos esse ano e a gente ainda está tendo encontros de formação para poder compreender melhor a forma de trabalhar esse material com as crianças, está ainda se familiarizando com esse material (Patrícia, 5ª Tertúlia Narrativa, p. 2 et seq.).

A gente, no nosso dia a dia, se utiliza da observação, dos registros, seja num caderninho ou mesmo através de fotos, algo que precisa ser escrito, a gente escreve. Eu faço muito registro, mais através de fotos, mas é claro que têm situações muito específicas que a gente precisa chegar em casa e já estar digitando alguma coisa para não esquecer porque a gente faz a avaliação principal, semestralmente, através de relatórios. [...] tem outras formas de a gente estar avaliando a criança que também são sugeridas nos próprios documentos que a SMED [Secretaria Municipal de Educação] disponibiliza para a gente, mas aquele que eu poderia dizer que é oficial, que é compartilhado com a família, que vai ficar guardado na pasta do aluno, é esse relatório. É um relatório que avalia a aprendizagem, o desenvolvimento da aprendizagem da criança durante o semestre. A gente tem um para o primeiro semestre e tem outro para o segundo semestre. Antes, além desses relatórios, a gente tinha também o relatório inicial, que era um relatório que avaliava como a criança chegava. A gente descrevia nesse relatório como é que a criança chegou, como foi seu momento de adaptação. O relatório de avaliação inicial, era assim que a gente nomeava. Só que com a chegada dessa documentação do Programa Nossa Rede, o próprio Portfólio que é para o grupo de 2 a 5

16

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

anos. No meu caso como é Berçário ele não chama Portfólio, ele chama Álbum de Desenvolvimento. Esse Álbum de Desenvolvimento¹⁷ substituiu o relatório de avaliação inicial porque ele vem trazendo perguntas, questionamentos sobre a criança que substitui esse texto corrido. Então, a gente faz isso de uma outra maneira, através de fotos, desenhos e respostas às perguntas (Patrícia, 5ª Tertúlia Narrativa, p. 8-9).

[...] no primeiro semestre mesmo, autonomia é algo que eu trabalho, mas não tão intensamente quanto no segundo semestre. Então, eu sei que dentro de meu plano, autonomia é uma coisa que, apesar de que no meu planejamento, ultimamente, eu nem tenho colocado porque já é algo quase preestabelecido como atividades diárias, tipo: a hora da alimentação, que a gente dá uma liberdade maior para as crianças sentarem progressivamente e ir tentando se alimentar sozinhas, na hora de tirar a roupinha, a gente já estimula a troca de roupa. Então, isso tudo, de certa maneira, eu sei que eu trabalho com as crianças, mas não necessariamente eu coloco aqui. Tem essa coisa de que existem situações que nós trabalhamos na sala de aula diariamente, mas que, às vezes, não está presente aqui. Aqui o que está mais presente é o que, como é que eu poderia dizer? [silêncio]. É o que está mais documentado, tipo os temas das datas, o que está estabelecido nos documentos do referencial que nós temos agora, enfim (Patrícia, 5ª Tertúlia Narrativa, p. 17).

Porque em sala de aula, não gosto de chamar esse nome sala de aula, porque eu acho que não tem nada a ver com os bebês. Eu gosto de chamar de sala de convivência. Na sala de convivência, no nosso dia a dia com os bebês, é quase que automático algumas coisas que nós fazemos, tipo: aquele diálogo constante com os bebês, eles não falam ainda, então, a maioria está iniciando algumas palavrinhas agora, eles balbuciam ainda, eles apontam, eles usam muitos gestos. Então, no nosso dia a dia nós já fazemos quase que automaticamente esse estímulo da oralidade junto às crianças. Então, eles apontam, por exemplo, uma coisa muito corriqueira, para a bandejinha onde ficam com os copos. Então, a gente automaticamente fala: oi João [nome fictício], está com sede? Você quer beber água? Então, esse estímulo da oralidade junto à criança é algo que a gente faz o tempo inteiro, mas que, de certa forma, aqui eu coloco como desenvolvimento oral [olhando para o plano nas mãos] no conteúdo. Esse desenvolvimento oral é algo que está permanente aqui, porque eu sei que, mesmo que não tivesse aqui, a gente trabalha isso todos os dias, cantando, conversando com as crianças, mas esse desenvolvimento oral se eu for olhar aqui na situação didática, eu vou talvez enxergar esse desenvolvimento oral apenas na rodinha musical, no momento que a gente canta, que a gente está conversando com eles,

17

O Álbum de Desenvolvimento é uma pasta individual de registros, que documenta, ao longo do ano, aspectos do desenvolvimento e aprendizagens das crianças que frequentam os Grupos 0 e 1 na Rede Municipal de Salvador, o que corresponde à faixa etária de 4 meses até 1 ano e 11 meses e está organizado por semestre (Salvador, 2015ª, s/p).

mas a gente sabe que, além desse momento da rodinha musical, durante todo o dia a gente tem esse diálogo com a criança. As meninas estão trocando a fralda, por exemplo, eu não vou dizer a você que é 24 horas assim: vamos trocar a fralda? Até porque tem aqueles momentos que a gente está naquele corre-corre, tem alguma situação que faz a gente ter que correr um pouco mais e, às vezes, as meninas trocam a fralda sem falar uma palavra com os bebês, mas, na maioria das vezes, eles mesmos estimulam diálogo, essa troca com a gente, sabe? (Patrícia, 5ª Tertúlia Narrativa, p. 17-18).

Às vezes, sai plano de aula por conta da cultura já de professor sempre chamar aula, mas a gente sabe que lá não cabe muito, pelo menos lá com os meus bebês. Talvez os grupos quatro e cinco consiga, de certa maneira, se adequar a essa nomenclatura, aula. Mas lá quando eu falo eu sinto que não tem nada a ver com os meus. Eu não dou aula para os meus bebês [risos] (Patrícia, 5ª Tertúlia Narrativa, p. 21).

Esses primeiros trechos da narrativa da professora Patrícia abordam o modo como o planejamento era e é feito, os conteúdos que constam no plano, os que são experienciados com os bebês, mas que não constam no documento escrito, os detalhes das relações e interações com os bebês, bem como o reconhecimento de que a nomenclatura “aula” não é adequada no contexto da docência com os bebês.

A professora Patrícia chegou com uma sacola cheia de materiais, brinquedos e objetos para contar como o planejamento é experienciado no cotidiano com os bebês. Aqui captei um pequeno fragmento, mas foram muitos detalhes, alguns descritos abaixo e outros em diferentes partes deste livro:

Eu só trouxe um aqui, mas tem outros. Eu mostro o caranguejinho, mostro o peixinho, depois que eu acabo a música, eu deixo eles brincarem. Essa do pintinho, eles amam, amam [mostrando um pintinho amarelo de pelúcia]. Quando veem o pintinho já fazem assim [dedo indicador na palma da mão] porque eu: será que vai caber na mão de Mariana [nome fictício do bebê]? Cadê a mão? Nesse momento eu já sei que ela identifica o que é a mão. Ela vem com a mãozinha, abre a mãozinha para eu colocar o pintinho na mãozinha dela e assim todos os outros. É um momento que eu não estou só cantando, mas mostrando a eles quem é o pintinho, trago o sonzinho do pintinho. Eu não gosto só de cantar, mas de trazer algo que concretize o que eu estou falando com eles: sapinho, jacaré. Essa musiquinha do jacaré mesmo, quando a gente vai falar sobre as partes do corpo, ao mesmo tempo, a gente está apresentando um bichinho, nomeando o bichinho para eles, mostrando, enriquecendo o bichinho com o vocabulário deles com o nome de bichinhos novos, como também a gente trabalha as partes do corpo. A musiquinha fala: “eu conheço um jacaré que gosta de comer, esconda seu nariz senão o jacaré come o seu nariz e o dedão do pé”. Eles já colocam a mãozinha no nariz



e seguram o dedão do pé, porque o jacaré vai comer. Eu vou assim com todas as partes do corpo e, ao mesmo tempo, eu estou apresentando o bichinho, concretizando o jacaré (Patrícia, 5ª Tertúlia Narrativa, p. 23).

A professora Patrícia falou ainda sobre o sentido de fazer o planejamento, e sobre a sua autonomia na escola em relação aos processos pedagógicos, incluindo a elaboração do planejamento da ação pedagógica com os bebês.

Eu acho que o planejamento nos guia, sabe? Para a gente não ficar solto, não ficar... De certa forma, é uma maneira de a gente se organizar no que a gente pretende, nas nossas propostas, porque eu acho que no Berçário, como é o começo de tudo, a gente quer experimentar de tudo com eles. Então, para a gente não se perder nas nossas propostas, para que a gente tenha noção, tenha uma visão do que nós estamos fazendo, o planejamento nos ajuda talvez nesse sentido, mas eu acho também, quando estivermos todas aqui juntas, que talvez as meninas [as outras professoras] tenham até um posicionamento diferente. Talvez até discordem, mas eu acho que esse planejamento é uma necessidade do professor sim, mas eu acho que também é uma forma de cumprir também uma regra da instituição [...] (Patrícia, 5ª Tertúlia Narrativa, p. 27).

Essa autonomia que talvez algumas meninas [referindo-se às professoras do CMEI Yeda Carneiro Barradas] aqui tenham, até porque trabalham em grupo. Elas têm o apoio uma da outra, coisa que lá, de certa forma, eu ainda não tenho essa segurança de ter alguém me apoiando, dizendo: não, a gente vai fazer assim. Sou eu e eu não tenho ainda essa força toda. Às vezes, faz com que elas tenham um olhar um pouco crítico, então, isso tem me feito pensar um pouco no que que eu posso falar, no que eu que não posso falar. Errando ou acertando, tudo o que eu falei aqui hoje é o que eu faço. Sei que, talvez, muitos erros, mas também muitos acertos (Patrícia, 5ª Tertúlia Narrativa, p. 29-30).

Mesmo a quinta Tertúlia Narrativa acontecendo somente entre uma docente e a autora deste livro, o tempo de duas horas foi tomado pelas palavras pronunciadas pela professora Patrícia com firmeza e lucidez, sobre o planejamento da ação pedagógica com os bebês.

A palavra expressada pela professora Patrícia para traduzir a sua experiência nessa Tertúlia foi LIBERDADE. Liberdade também de inventar e brincar com as palavras, como fez o menino criado pelo poeta Manoel de Barros (2010), que carregava água na peneira, que fazia a pedra dar flor, que criava peixe no bolso, que pegava o vento e mostrava ao irmão, que colocava chuva na tarde.

3.3.6 PLANEJAMENTOS E ROTINAS DA AÇÃO PEDAGÓGICA COM OS BEBÊS

*[...] o que nos resta é uma religião de lembranças
(Dourado, 2016, p. 17).*

Lembranças. Palavra que acalentou quem estava na sexta Tertúlia Narrativa. Cada professora presente foi tecendo suas narrativas sobre os currículos praticados com os bebês, dando ênfase ao planejamento da ação pedagógica, assim como fez a professora Patrícia, na Tertúlia anterior.

Na segunda feira (11 de julho de 2016) a gente tem todo um processo de acolhimento. A gente organiza o primeiro horário, que é de sete meia a oito horas, o acolhimento, como eles são acolhidos, qual é o objetivo do acolhimento, tem o momento do café, da refeição, vem tudo descrito, bem descrito porque a gente também é muito orientada pela coordenadora [...]. A primeira atividade, na sequência didática, é "Vivência geradora de aprendizagem" foi que forramos o chão com papel metro branco e com a supervisão dos adultos nós deixamos eles rabiscarem, observamos a forma como pegavam. Os objetivos. Vou só ler um: possibilitar o contato com novas texturas e novos materiais. Foi um dos objetivos. A gente bota sempre quais são as linguagens exploradas. Aqui a gente colocou a questão da linguagem corporal. Foi uma das linguagens. Existem outras aqui, depois vocês podem ver com mais tranquilidade. Qual a avaliação? Qual o objetivo que a gente estava avaliando. A gente colocou: a avaliar a reação da criança ao ver seus rabiscos, a forma como manipula o lápis de cera e a aceitação da atividade. Pronto, tudo isso foi o que a gente avaliou. Tem o momento do almoço, tem o momento do descanso, do lanche e à tarde tem outra atividade: "Vivência geradora de aprendizagem!" Nesse caso fizemos uma brincadeira com a lanterna. Forramos um cantinho da sala e ficamos iluminando para ver a curiosidade, estimulando a imaginação, a criatividade. Isso foi na segunda. Todos os dias são duas atividades oficiais, fora as atividades de acolhimento (Íris, 6ª Tertúlia Narrativa, p. 2-3).

Uma das atividades que eu trouxe, que foi o planejamento, como eu disse, do período de 11 a 15 de abril desse ano [2016]. Íris já falou de toda essa rotina, inclusive eu trouxe também a rotina como a gente faz, porque ela é organizada por nós na parceria com a coordenação da escola, que aliás, ao receber esse planejamento que feito por nós, ela tem sempre uma devolutiva, algo a acrescentar ou a validar, mas é uma pessoa, como é que vou dizer, muito participativa e muito envolvida mesmo conosco nessa prática. Então, a nossa rotina, por exemplo, que a rotina de uma sexta-feira, que é o planejamento que eu vou ler aqui. Essa é uma atividade que acontece, inclusive, diariamente. A criança chega pela manhã e tal... A chegada e a troca de roupas, depois ela tem o café da manhã na escola, depois ela pode tirar um sono, aquelas que desejarem dormir, depois a gente leva as crianças para o solário, área verde.

Na verdade, eu não levo, mas as meninas que estão pela manhã, porque eu só estou à tarde. Depois de nove e meia às dez horas é o momento do banho, das dez às onze horas a gente começa a trabalhar com o projeto que a gente já pensou, que está lá organizado, que nós construímos juntas para desenvolver com elas. Então, no primeiro semestre, nós trabalhamos com a sequência didática “Descobrimo o mundo” e com o outro projeto “Canto e encanto” das onze às doze horas, isso em dias intercalados. Na segunda a gente trabalha sequência, na quarta e na sexta. Na terça e na quinta a gente trabalhava, trabalha ainda com projeto porque agora é outro. Das onze às doze o almoço, depois das doze às quatorze horas é o momento que eles dormem mais, eles têm um tempo maior de descanso. Depois eles têm das quatorze às quatorze e trinta um lanche, que é um suco que a gente oferece na creche. Depois disso, cada dia da semana a gente pensa uma atividade que é um dia a caixa de surpresa, outro dia é a manipulação de livros, outro dia é a contação de histórias, outro dia a gente trabalha com música e movimento e aí a gente usa também jogos de encaixe, brinquedos diversos, enfim, cada dia da semana a gente propõe uma situação de aprendizagem. Das quinze às quinze e quarenta tem o lanche 2, que a gente chama de lanche 2, mas é uma sopa que eles tomam antes de ir para casa. Das quinze e quarenta às dezesseis e trinta é o momento mais livre, mas, ao mesmo tempo, sob a nossa supervisão, onde a gente oferece brinquedos ou sei lá canta com eles, enfim, desenvolve mesmo, tanto a coordenação motora, atividades psicomotoras como desenvolvimento da oralidade, da percepção auditiva e da oralidade, enfim. A partir das dezesseis e trinta já o momento de saída. [...] Isso aqui é o planejamento da sexta-feira, onde a gente coloca a sequência didática “Descobrimo o mundo” e nele a gente tinha pensado a seguinte atividade: com um cobertor ou uma toalha macia, você colocar a criança ali dentro, ali no cobertor, envolve a criança e sai andando com ela na sala, depois você deixa a criança ali, gira o corpinho dela para um lado, gira para o outro. Isso aqui era em abril, então, a maioria delas, nesse momento, algumas já sentavam, outras não, mas só tinha uma criança andando, os demais ainda estavam nessa fase. Então, a gente para e pensa atividades de acordo com as possibilidades delas, mas com a possibilidade também de ampliação desses movimentos, desse desenvolvimento, mais ou menos isso. Não se eu esqueci alguma coisa. Porque a gente começa a falar, falar, enfim (Soraia, 6ª Tertúlia Narrativa, p. 4-5).

Isso que eu queria falar também, que no início a gente teve que dar o suco para os meninos, dar a comidinha, dar sopinha. Agora, nessa evolução dos meninos, eles já tomam o suco sozinhos, a maioria. São poucos os que não tomam, eles já tomam o suquinho sozinho, a gente pede a eles para sentarem, eles já sentam, eles já esperam, a gente dá o copo, eles já tomam sozinhos, alguns já comem sozinhos. A gente ver a evolução do primeiro semestre, do início, para agora a evolução de muitos lá. Tem alguns que já estão até falando, já repetem a musiquinha que a gente canta (Daniela, 6ª Tertúlia Narrativa, p. 5).

[...] a gente tem todo um planejamento, eu quase não participei esse ano com as meninas, mas eu tinha um planejamento que, na verdade, eu fazia sozinha e depois chegou Íris, e aí ficamos nós duas, mas a gente traça o planejamento e, às vezes, acontece muitas eventualidades. E o que é que a gente faz com isso? A gente, na verdade, planejava quinzenalmente, então, quando a gente não conseguia fazer a atividade, a gente remanejava, pegava de uma semana, que estava lá planejado, jogava e trocava, entendeu? Por isso, a gente não imprimia no início, a gente, às vezes, deixava no celular e acompanhava (Brites, 6ª Tertúlia Narrativa, p. 8).

As narrativas das professoras mostram minúcias do planejamento pedagógico e da rotina com os bebês ao praticarem o currículo no cotidiano do CMEI. Na medida em que as docentes foram relatando sobre como e porque praticam o que foi planejado e o que não foi planejado, trouxeram também para o cesto de tesouros histórias sobre seus percursos de vida e formativos, como sobre se tornaram professoras e, posteriormente, professoras de bebês. São conexões entre a vida privada, a vida acadêmica e a vida profissional que só a história narrada pode fazer.

Diante da riqueza e da potência das narrativas das professoras, o tema do planejamento da ação pedagógica com os bebês se constituiu em um dos eixos estruturantes dos currículos praticados com os bebês e das reflexões feitas no acontecer da pesquisa. No quadro que o grupo pintou com as lembranças de suas histórias anunciadas nesse dia, tinha as palavras:

HISTÓRIA. FORMAÇÃO. SAUDADE. IMORTALIDADE. MEMÓRIAS. VIDA.
ENCANTO. ALEGRIA. LEMBRANÇAS. FAZER.

3.3.7 MAIS HISTÓRIAS DE CURRÍCULOS PRATICADOS COM BEBÊS

Comecei a sétima Tertúlia Narrativa com música. A música alcança as dimensões mais profundas do ser humano e o conecta com suas memórias e histórias. Para esse dia montei um móbile musical com estrofes de músicas que possuíam, em suas letras, alguma relação com o tema e com o caminho narrativo da pesquisa: *Unimultiplicidade* (Tom Zé), *Infinito particular* (Marisa Monte), *Diversidade* (Lenine), *Memórias* (Pitty), *Simples assim* (Lenine), *Todos os olhos* (Tom Zé), *Tocando em frente* (Almir Sater-Maria Betânia), *Ser diferente é normal* (Vinícius Castro e Adilson Xavier- Lenine), *Eu sou a multidão* (Marcelo Quintanilha-Vânia de Abreu). Pendurado em uma das paredes da sala, o móbile compôs o cenário montado com uma cortina de filó com as cores do arco-íris, e com a mandala com as fotos das professoras.

Sentamo-nos em círculo e, logo depois da acolhida inicial, convidei as professoras para escolher um dos fragmentos das músicas que estavam no móbile. Após a escolha das estrofes das músicas, algumas professoras perguntavam “que música é essa?”, outras entoavam baixinho a música escolhida, outras pesquisavam no celular para saber que música era aquela que estava em suas mãos. As estrofes das músicas escolhidas foram lidas e cantadas pelas professoras. Aquelas que não sabiam, as colegas foram ajudando, como fez a professora Íris. A intenção foi trazer mais uma linguagem para as Tertúlias Narrativas, a música, na continuação das narrativas sobre os currículos praticados com os bebês.

O cesto de tesouros que estava no centro do círculo foi, aos poucos, se enchendo de histórias com os objetos, brinquedos e documentos trazidos pelas professoras para contar sobre a sua ação pedagógica com os bebês. A professora Íris, com um Cd de músicas infantis nas mãos, foi a primeira a falar como a música é experienciada pelos bebês no cotidiano do CMEI: “O dia a dia da gente é composto por essas cantigas aqui, são ótimas. Eles amam. Então, eu trouxe isso aqui para representar o que a gente trabalha muito com eles: música” (Íris, 7ª Tertúlia Narrativa, p. 3). E a música continuou no enredo das histórias, agora na voz da professora Brites, que mostrou um par de luvas pretas usadas por ela como fantoche, quando canta a música *Dona Aranha* para os bebês:

E o Berçário tem isso, sabe? Muito da questão lúdica, de você precisar mostrar alguma coisa para eles. Eu fiz uma maleta de fantoches e a gente trabalhava muito essa questão dos fantoches com eles e eles ficavam fascinados e queriam colocar na mão e foi uma coisa que marcou muito foi essa aranha (Brites, 7ª Tertúlia Narrativa, p. 3).

As luvas mostradas pela professora Brites também foram utilizadas, nessa mesma semana da Tertúlia, pelas professoras Daniela e Soraia, em um momento de musicalização com os bebês. Elas cantaram músicas, como a da *Dona Aranha*, usando o fantoche da luva caracterizada de aranha, e a da *Chuvinha* utilizando um borrifador para fazer chuva imaginária para os bebês. Para representar essa experiência, a professora Daniela trouxe o borrifador para o cesto de tesouros:

Eu disse: então, eu vou levar o borrifador para poder falar um pouquinho que a gente trabalhou muito essa semana essa questão da chuvinha, do Sol, da aranha e eu senti muito que tem alguns, como Brites falou, que ficam encantados com essa questão da novidade [...] (Daniela, 7ª Tertúlia Narrativa, p. 4).

Eu não sabia o que as professoras narrariam em suas histórias sobre os currículos praticados com os bebês, mas a música foi uma das linguagens

do currículo mais mencionadas pelas docentes em seus relatos nessa Tertúlia Narrativa, conectando-se com o móbile musical usado para acolhê-las no início das atividades.

A voz que ecoava na roda, agora, era a da professora Kátia, que trouxe em sua narrativa o desafio de preencher o “Álbum de Desenvolvimento do Grupo 0 e 1”, que tinha acabado de chegar ao CMEI (mês de novembro), depois de alguns meses de espera. No seu relato, apresentou um álbum em branco, explicando o que continha em cada página.

Disse assim: eu acho que Marlene vai gostar de conhecer o portfólio da gente, como é que a gente trabalha, as fichas que a gente manda para as famílias, aqui são as legendas. Aqui é o professor que faz (Kátia, 7ª Tertúlia Narrativa, p. 4).

Esse é um documento individual de registro e acompanhamento dos processos de desenvolvimento do bebê com a participação da família, pois no Álbum tem fichas que devem ser preenchidas pelos responsáveis pelos bebês. Além dos dados cadastrais dos bebês, tem espaço para fotografias, cartas contando a história do desenvolvimento dos bebês, relatórios sobre as aprendizagens e vivências individuais e do grupo de bebês por semestre, dentre outros itens. Quase todas as fichas são orientadas por perguntas ou enunciados que remetem ao que foi vivido pelos bebês. Esse Álbum de Desenvolvimento integra o conjunto de materiais para as crianças de 0 a 6 anos de idade do *Programa Nossa Rede Educação Infantil*.

No olhar da professora Brites, a chegada desse documento na Rede e nas mãos das docentes foi importante porque, a partir de então, elas têm começado a registrar mais os processos de desenvolvimento dos bebês, que servem tanto para o acompanhamento do percurso educativo dos bebês, como para a continuidade da ação pedagógica no grupo seguinte, como mostra esse diálogo entre ela e a professora Kátia:

Brites: O que eu acho interessante no portfólio é a questão de ele servir para o ano que vem. Esse portfólio deve estar na escola e o professor que vai receber a criança pode ter acesso a esse portfólio.

Kátia: Isso.

Brites: Então, é um retrato da criança para o professor que vai receber. Eu acho que, às vezes, a gente se preocupa muito, sabe Kátia, com essa questão que a gente precisa terminar o portfólio, porque precisa fazer, mas, para mim, se eu conseguir no portfólio mostrar quem foi essa criança para o outro professor...

Kátia: Já é o bastante.

Brites: [...] acho que já é 50% da meta do que está aí. Acho que tem essa questão de a família ver, mas do outro professor ter esse portfólio como uma referência também (Brites; Kátia, 7ª Tertúlia Narrativa, p. 5).

As narrativas foram sendo tecidas durante algum tempo em torno do Álbum de desenvolvimento nos três CMEI, especialmente sobre a participação da família no preenchimento e devolução do material para a professora.

Os outros temas que surgiram nessa Tertúlia Narrativa se inscreveram no campo do planejamento, da avaliação, da rotina, da materialidade do currículo, da formação e da docência com os bebês. As histórias contadas não couberam no cesto de tesouros, que transbordou para o seu entorno.

SAUDADE. ESCUTA. SERENIDADE. APRENDIZAGENS. DESEJOS.
ROTINA. FLEXIBILIDADE.

Essas foram as palavras que as professoras destacaram de suas narrativas e das narrativas que escutaram. A sétima Tertúlia Narrativa foi concluída com um fragmento da música *Tocando em Frente*, de autoria de Almir Sater, e cantada por Maria Betânia: “todo mundo ama um dia todo mundo chora um dia a gente chega no outro a gente vai embora cada um de nós compõe a sua história e cada e cada ser carrega em si o dom de ser capaz de ser feliz”.

3.3.8 UMA DESPEDIDA PROVISÓRIA

Ao som do canto de pássaros e do balé das folhas, o chão da praça nos acolheu e nos conectou com a terra para a oitava Tertúlia Narrativa. Era uma tarde ensolarada de novembro de 2016. Panos coloridos e esteiras foram estendidos por cada professora que chegava, dando mais cor à grama da praça. Sentamo-nos embaixo de uma grande árvore. Protegidas pela sua sombra, sentindo a força do sopro do vento e a grama roçando nossas pernas, de vez em quando, histórias continuaram a ser contadas.

Essa Tertúlia foi se desenrolando com o desejo de que o fim da tarde retardasse, ou quiçá o sol não fosse para o outro lado do hemisfério. Muitas histórias ainda precisavam ser contadas, mas o sol teimou e foi.

Nesse dia poemas, poesias, músicas, mensagens e textos de diversas naturezas foram narrados por diferentes tipos e timbres de voz. Cada professora

trouxe pelo menos um texto. Essa foi a Tertúlia Narrativa que as professoras mais poetizaram suas histórias e trouxeram reflexões sobre os currículos praticados com os bebês pela via poética. A professora Patrícia, em virtude das atividades no CMEI, não trouxe, no momento inicial, um texto para compartilhar com o grupo, mas fez reflexões importantes a partir do que escutou das colegas.

Um dos momentos também significativos desse encontro foi a escuta de cada uma das professoras sobre as Tertúlias Narrativas. Poetizar, narrar, refletir, festejar e trocar presentes foi o que fizemos nessa Tertúlia. Cada professora produziu um presente para os grupos de bebês. Foram presentes confeccionados, em sua maioria, pelas próprias professoras, e poderiam ser de uso tanto das professoras como dos bebês no cotidiano. Essa foi uma sugestão dada pela professora Brites e aceita com muito entusiasmo pelo grupo. Após o sorteio dos nomes entre as professoras, os presentes foram trocados.

Escutar a palavra das professoras significou reconhecer, primeiro, que elas têm palavras e que estas têm valor. Uma palavra de valor é uma palavra preciosa. Palavra preciosa não estraga, não mareia, não perde a validade, não sai da moda, não é descartável. Palavra preciosa embeleza, afeta, toca, sensibiliza, ama, acolhe, cria, tem eco, valoriza a diferença... A palavra, em determinados momentos da história, não precisava ser escrita para ter valor. Ela pode até sofrer de abandono, como disse Manoel de Barros (2010), em seu poema *Ruína*, mas independentemente de como ela será dita, ela tem valor e significado. A palavra era uma espécie de ente sagrado que, quando alguém dizia “Eu dou a minha palavra”, o outro aceitava, respeitava e confiava.

Nessa Tertúlia Narrativa, assim como nas outras, encontrei “achar-ouros” de palavras que me aproximaram de currículos praticados com bebês. Encontrar o(s) Outro-Outros é um dos sentidos relevantes neste livro. Um Outro, no nosso caso, as professoras, que têm palavras, muitas palavras para dizer, mas que nem sempre, ao serem anunciadas, produzem eco em nível local, nacional e internacional. As professoras, com suas palavras, me tocaram, disseram o que já foi dito por outras pessoas de modo diverso, mas apresentaram também o inusitado, o não-dito até aqui, sobre o currículo para bebês.

Fomos nos despedindo da brisa fresca da tarde enfeitada de sorrisos com as palavras-destaque:

CONTINUIDADE. DESEJO. SAUDADE. TRANQUILIDADE.
GRATIDÃO. RETORNO. DESCONSTRUÇÕES. CONSTRUÇÕES.
LEVEZA. NOSTALGIA. ALEGRIA.

3.3.9 ENCONTRO DAS NARRADORAS-OUVINTES COM SUAS NARRATIVAS

Depois de alguns meses sem encontrar o grupo de professoras, aconteceu a nona Tertúlia Narrativa, com a presença de Soraia, Kátia e Patrícia, em uma das salas da Faculdade de Educação da UFBA. Dessa vez, encontrei-me com as professoras para colocar diante do grupo, como em um espelho com imagens refletidas, as narrativas, as minhas e as delas, ora trançadas numa só narrativa, ora cada uma com as suas narrativas. Para mim, essa Tertúlia Narrativa, mais do que um momento de validação do que tinha escrito junto às professoras, foi a continuidade de um processo de reflexão e de produção de conhecimento sobre os currículos praticados com bebês. Foi um momento de ler em voz alta as narrativas das professoras e de ler o que escrevi sobre o que elas relataram, destacando alguns trechos e as reflexões feitas em diálogo também com o pensamento de autores de diferentes campos de conhecimento. Na medida em que a leitura foi acontecendo, as professoras foram fazendo reflexões, comentários, perguntas e expondo seus sentimentos em relação ao que estavam ouvindo.

Quem vai participar da banca? (Kátia, 9ª Tertúlia Narrativa, s/p).

Eu estou sentindo desde sempre [sobre o tom poético do texto] e eu acho isso muito bacana. Eu sou apaixonada pela poesia. Acho que vai ficar bem legal (Soraia, 9ª Tertúlia Narrativa, s/p).

Eu acho que essa sua última fala [sobre professoras como pesquisadoras] representa maravilhosamente bem esse momento da gente com as crianças pequenas. Estar o tempo inteiro pesquisando como fazer melhor o nosso trabalho, o que mostra que o que foi colocado, o que foi posto para a gente não atendia as nossas necessidades no dia a dia com as crianças, o que está ali posto como currículo, não era bem aquilo que atendia a gente, tanto que a gente tinha que estar buscando. Eu acho que todas aqui tiveram essa mesma angústia de estar em busca de algo que atendesse melhor (Patrícia, 9ª Tertúlia Narrativa, s/p).

E isso aí [sobre a invisibilidade dos bebês na Rede Municipal de Ensino de Salvador] foi mostrado logo depois dessa pesquisa conosco. Várias salas de Berçário já foram fechadas. Lá na escola mesmo já foi retirada (Patrícia, 9ª Tertúlia Narrativa, s/p).

Ao ler sobre o trançamento de diferentes tendências teóricas nos currículos praticados com os bebês, captado das narrativas das professoras, a professora Soraia disse:

Você vê que foi um conflito. Eu, por exemplo, entro em conflito com isso o tempo inteiro. Semana passada, por exemplo, eu conversei com



a coordenação da escola justamente sobre o mesmo ponto. Eu estou sempre tocando nesse ponto que é essa questão de uma tendência mais diretiva, em função de atender uma necessidade da própria coordenação, do que está nos projetos, no projeto pedagógico da escola, no regimento da escola, enfim, o que a sociedade, na verdade, deseja e exige que eu não concordo. Aí é onde eu fujo de tudo isso porque eu parto muito do olhar, da escuta e do que eu observo mesmo das crianças, além da concepção de criança e de infância. Mas eu continuo com essa questão (Soraia, 9ª Tertúlia Narrativa, s/p).

Sentidos foram sendo atribuídos ao texto, tanto por mim como pelas professoras, nessa relação narrador-ouvinte. Nesse dia, sentadas ao redor de uma grande mesa, os textos foram projetados na tela, e com a barra de rolagem do computador, fui fazendo a leitura e as pausas para comentar sobre o que tinha escrito. As professoras também foram fazendo seus comentários, ora nesse momento, ora durante a leitura, mesmo. A finalização da leitura do texto aconteceu na última Tertúlia Narrativa. Foi um encontro matizado de emoção e de alegria, tanto pelo reencontro com as professoras quanto pelo que ficou das palavras lidas.

3.3.10 "AS NOSSAS VOZES ESTÃO LÁ TAMBÉM"

Eis que a décima e última Tertúlia Narrativa aconteceu. Ao entrar na sala para aguardar as professoras, me vi com a mesma expectativa de quando aconteceu a primeira Tertúlia Narrativa, em agosto de 2016. Também estava alegre por ter chegado naquele ponto do caminho narrativo tendo a parceria entusiasmada das professoras. Das seis docentes, somente duas não compareceram, por motivos de saúde.

Contando com os intervalos entre o primeiro ciclo, com as oito Tertúlias Narrativas; e o último, com as duas Tertúlias finais, foi um ano de trabalho e de convivência com as seis professoras. Nesse dia, as docentes foram chegando aos poucos e, para aquelas professoras que não compareceram na Tertúlia anterior, fiz um relato sucinto do que tínhamos feito, projetando inclusive os textos apresentados.

Agora os textos não estavam mais separados, cada um em seu arquivo. Fiz a leitura de trechos que continham as narrativas das professoras e a minha narrativa com as interpretações do que escutei. Em vários momentos, tanto eu como as professoras, nos emocionamos ao ler, em voz alta, as narrativas. Cenas de todas as Tertúlias Narrativas chegavam, sem pedir licença, tornando cada palavra pronunciada em ventania, afetando os sentimentos e as emoções de quem estava ali no recinto.

As professoras que desejaram se pronunciar fizeram comentários, ora ratificando o que estavam ouvindo, ora atualizando as narrativas com os acontecimentos do cotidiano nos CMEI e na Rede Municipal de Ensino de Salvador, como essa narrativa da professora Patrícia, sobre o horário estabelecido pela escola para acordar os bebês às 13h, após o almoço: “Mas continua assim, a gente acorda as crianças todos os dias. E agora a gente tem funcionários da escola que passam de sala em sala quando dá uma hora da tarde” (10ª Tertúlia Narrativa, s/p).

Em um outro momento, falando sobre o Álbum de Desenvolvimento de cada bebê, as professoras Kátia, Patrícia e Brites se manifestaram:

Patrícia: Esse ano nem veio.

Kátia: É.

Brites: Lá também não chegou.

Kátia: Lá na escola a gente xerocou um em branco e estamos fazendo. [...] A gente está fazendo dessa forma (10ª Tertúlia Narrativa, s/p).

Quando li as narrativas das professoras Brites e Kátia, conectadas entre si por um quadro de giz recebido de presente por seus pais, sobre de onde veio a inspiração para ser professora, me dei conta de que, do grupo de docentes, somente essas duas professoras desejaram ser professoras desde a infância. Segui com a leitura, mas não quis colocar o ponto final, pois as professoras ainda quiseram se manifestar, narrando o que sentiram e pensaram ao ver suas narrativas:

Eu achei bem diferente, sabe? Porque eu não imaginava que fosse ter tantas falas. Eu achei mais ousado em você colocar isso. Porque eu pensava que ia ser o que você achava da nossa fala, mas não a nossa fala transcrita mesmo como a gente falou até, às vezes, redundante, sabe? Eu fiquei, poxa, diferente. Quando eu crescer eu quero ser assim [risos] (Brites, 10ª Tertúlia Narrativa, s/p).

Algumas falas me fizeram até voltar ao tempo que a gente estava nas Tertúlias, porque você relatou bem o que a gente falou. Eu achei maravilhoso, mesmo. Tem até aquela palavra que a gente estava aqui falando que eu nunca tinha visto, micropedagogia. São palavras novas que a gente vai descobrindo. Ficou bastante interessante (Daniela, 10ª Tertúlia Narrativa, s/p).

Eu pensei num livro mesmo que servisse de referência para as professoras de Berçário. Porque quando a gente chega no Berçário, que a gente tem tanta dúvida, eu acho que se eu encontrasse um material desse eu teria como começar a caminhar dentro da perspectiva de cada professor de Berçário. Eu acho que é dando voz mesmo ao professor do Berçário (Brites, 10ª Tertúlia Narrativa, s/p).

Perfeita a voz de Brites. Porque quando a gente entra no Berçário a primeira coisa que a gente pensa é: tem um manual que nos mostre como é que começa e como dar continuidade a esse trabalho com criaturinhas tão frágeis no início de suas vidas? Então, existe algo, existe algum material que nos dê esse direcionamento? E outra coisa que Brites falou que talvez tenha sido o aspecto novidade da sua forma de escrita, é justamente as nossas falas estarem lá integralmente. Eu também não vou mentir que eu não esperava que estivesse assim. Eu também tive, inicialmente, essa ideia de seria uma interpretação sua de tudo que nós estaríamos trazendo, a sua forma de ver a nossa forma de trabalhar, enfim, a sua interpretação do que nós estávamos trazendo referente ao nosso trabalho, mas a gente percebeu que além de sua posição referente a tudo que nós trouxemos, as nossas vozes estão lá também presentes (Patrícia, 10ª Tertúlia Narrativa, s/p).

E, assim, uma coisa, viu Pati, que eu achei interessante também é a sensibilidade que você [Marlene] tem de enxergar a gente, não só na fala, mas enxergar nossa forma de segurar bolsa, o nosso olhar para o Outro, toda essa questão, a questão da infância. Então, essa sensibilidade que, nem todo autor, por melhor que seja, tem essa sensibilidade de ver o Outro, de enxergar as angústias e as alegrias do Outro (Brites, 10ª Tertúlia Narrativa, s/p).

E eu vou falar, uma sensibilidade poética porque tem poesia em toda a escrita (Patrícia, 10ª Tertúlia Narrativa, s/p).

Encantou. Vai ser um livro, quando se transformar, porque vai se transformar, gostoso de ler. Não vai ser aquele livro, aquela tese técnica, chata que, às vezes, a gente não sente vontade. É aquele livro que a gente vai pegar e vai se enxergar, vai querer continuar. Eu amo poesia, então, esse lado poético é até um estímulo para mim porque eu ficava, às vezes, muito, poxa, tem que escrever isso, tem que escrever aquilo e, às vezes, a experiência que eu tive não podia ser assim, de uma escrita mais poética, exigia uma escrita mais técnica. Então, ver essa possibilidade nos encoraja a seguir. Muito lindo! (Kátia, 10ª Tertúlia Narrativa, s/p).

O processo foi rico, instigante e surpreendente. As palavras das professoras foram ditas de um lugar diferente, isto é, ditas do seu lugar. Dizer palavras do seu lugar é considerar e valorar o que existe naquele lugar, bem como tornar público os saberes e as experiências para que os leitores possam atribuir diferentes sentidos e significados sobre os currículos praticados com bebês.

3.4 TERTÚLIA NARRATIVA: UM POTENTE DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

As Tertúlias Narrativas revelaram-se um potente dispositivo de formação continuada. As concepções de formação continuada e as possibilidades teórico-metodológicas que fundamentam as políticas públicas e as ações de formação de professores, no Brasil e no exterior, são inúmeras, mas aquelas que têm dado lugar às narrativas sobre os percursos de vida-educativo-profissional dos professores têm sido validadas por esses profissionais como uma experiência formativa relevante, com tendência de influenciar na atualização de suas concepções e práticas.

A intenção das Tertúlias Narrativas não foi implementar um processo formativo com as professoras que trabalham com bebês. Por outro lado, também não neguei a possibilidade de ser um *locus* de experiências formativas. Acredito que toda experiência é formativa. Formativa para mim, como autora, e formativa também para aqueles que contam suas experiências.

Entender que as pessoas que participam de uma experiência como essa não têm apenas um dado para informar, mas que cada pessoa tem histórias para contar sobre si, sobre seu percurso educativo e sua profissão para um livro que pretenda afetar o percurso formativo do sujeito, inscrevendo-o num contexto que olha para o cotidiano do CMEI, para práticas, saberes e experiências do professor. Quando uma experiência como a das Tertúlias Narrativas inclui esses elementos no seu caminho, ela abre um canal de escuta e de diálogo entre os participantes e entre eles e o autor, o que aumenta as chances de a dimensão formativa experienciada ser reconhecida e validada. Vejamos o que as professoras narraram:

Foi muito pertinente essa oportunidade que estamos tendo de conhecer outras colegas e de até estar com uma pessoa que já estuda um pouco mais para nos enriquecer (Íris, 1ª Tertúlia Narrativa, p. 9).

Para mim está sendo fantástico, está sendo muito bom, estar o tempo inteiro assim, são as descobertas, é o enriquecer da minha prática e eu acho que a prática de todas nós. Isso está sendo muito significativo (Soraia, 3ª Tertúlia Narrativa, p. 47).

[...] essa formação também está preocupada com a subjetividade do professor, porque esse professor também tem angústias, ele tem certezas, ele tem dificuldades, tem trabalho com o outro. Então, fica muito em cima da didática e esquece que aqui é uma pessoa, é um sujeito com emoção, que também precisa ser cuidado, ser acolhido (Kátia, 6ª Tertúlia Narrativa, p. 15).

[...] eu realmente fiquei maravilhada com as aulas, quer dizer, com as Tertúlias. Além de Tertúlias, desse conhecimento de diálogo, para mim também foi uma aula, foi um aprendizado (Daniela, 8ª Tertúlia Narrativa, p. 11).

Eu fiquei assim maravilhada [...]. Então, para mim, a Tertúlia foi uma oportunidade de discutir o que eu já acreditava e de me dar forças para lutar por uma coisa que eu acreditei, mas que não tinha um referencial, que não tinha pessoas que pudessem apoiar isso, essa questão do Berçário (Brites, 8ª Tertúlia Narrativa, p. 11).

E aqui [...], sem dúvida, foi enriquecedor e me ajudou a me autoafirmar como professora de Berçário porque, às vezes, eu não me enxergava ainda como professora de Berçário pela insegurança que me rodeava o tempo inteiro. Eu sabia que estava dando o meu melhor, mas eu sempre pensava: será que poderia estar fazendo um pouco mais? [...] adorei mesmo ter participado de todos os outros encontros, das Tertúlias (Patrícia, 8ª Tertúlia Narrativa, p. 13).

[...] foi um momento ímpar conhecer vocês, trocar, aprender. A gente trocar aqui foi bom a questão do pedagógico, de ver, de saber outras maneiras de trabalhar o pedagógico, que, às vezes, como você caminha sozinha, é muito difícil porque você não tem com quem trocar. Eu não tenho nem coordenadora, nem parceira. Então é um caminho solitário. E ver vocês, dialogar com vocês foi muito bom. E o formato? O formato foi dentro do que eu acredito. Porque um dia eu falei que eu acreditava numa formação de professores onde mexesse com a gente, que mexesse com a nossa subjetividade, com o nosso eu e os nossos encontros. Às vezes, Marlene fazia uma pergunta que acabava indo para o nosso eu, para nossa história, sem a gente pensar, acabou sendo também um momento de terapia em grupo. Não teve jeito. Acabou que a gente se conheceu um pouquinho, que ajudou a gente em alguns conflitos que a gente trazia mesmo e que foi muito bom. Vai deixar saudade e eu espero que esse não seja o último (Kátia, 8ª Tertúlia Narrativa, p. 15).

[...] foram trocas muito significativas, foi muito bacana estar juntas, ter compartilhado tudo que compartilhamos (Soraia, 8ª Tertúlia Narrativa, p. 16).

As Tertúlias Narrativas, do ponto de vista das professoras, constituíram-se em um lugar de encontro, acolhimento, descobertas, trocas, atualização das práticas, confirmação de crenças, valorização da Educação Infantil (Berçário), autoafirmação como professora de bebês, conhecimento de diferentes práticas pedagógicas com os bebês, de voltar para si e para suas histórias, de compartilhamento e de um lugar que precisa continuar e que vai deixar saudades. Esses elementos validaram as Tertúlias Narrativas para o campo da educação, e colocaram em evidência a existência de um processo formativo vivido pelas professoras.

A experiência foi tão significativa para as professoras que elas deram mais ênfase em seus relatos ao processo formativo vivido. Uma delas, inclusive, chamou as Tertúlias de “aulas”, e falou de conhecimento de diálogo. O que seria esse conhecimento de diálogo? Um conhecimento construído em diálogo? O que fica evidente é que um “Conhecimento de/em diálogo” foi construído pelas próprias professoras que, do lugar de narradoras de suas histórias, estudaram, analisaram, criticaram, valoraram e apropriaram-se de currículos praticados com bebês e um texto chamado *ação pedagógica com os bebês*. As histórias narradas sobre os currículos praticados com os bebês tornaram-se o texto principal do caminho narrativo deste livro e do processo formativo instituído pelas professoras no acontecer das Tertúlias Narrativas.

A formação continuada é, em primeiro lugar, um direito de todos os professores que deve ser assegurado pelo Estado. Além disso, a formação continuada é um conjunto de ações, processos, aprendizagens que podem dispor de estratégias para os professores voltarem para si, para suas histórias e práticas pedagógicas, produzindo conhecimento e atualizando seus modos de pensar, fazer, ser e estar na profissão e no mundo, e as Tertúlias Narrativas se constituíram nesse espaço.

Outra docente falou explicitamente de um “formato” de formação de professores que ela acredita que é aquele que mexe “com a nossa subjetividade, com o nosso eu”, e nos leva “para o nosso eu, para nossa história”. Talvez por isso essa professora tenha feito referência à terapia de grupo. *Terapia* no sentido de ter encontrado um lugar para falar e ser escutada de forma sensível e crítica. Acolher o que as professoras têm a dizer é dar autenticidade a um processo de formação que vê o sujeito inteiro, e não pedaços dele. É reconhecer que o fatiamento das ações humanas, no contexto da educação para a exploração científica, empobrece a riqueza de experiências e de aprendizagens de cada sujeito, e coloca nos vãos subterrâneos da história, histórias que precisam ser narradas.

As Tertúlias Narrativas foram encontros que permitiram construir referências no que diz respeito à ação pedagógica com os bebês e fortalecer concepções e crenças. Como disse a professora Brites: “[...] foi uma oportunidade de discutir o que eu já acreditava e de me dar forças para lutar por uma coisa que eu acreditei, mas que não tinha um referencial [...]” (8ª Tertúlia Narrativa, p. 12).

O reconhecimento e a validação das Tertúlias Narrativas como dispositivo de formação continuada para professores trazem, também, sinais de insuficiência de políticas públicas para formação de professores na Rede Municipal de Salvador,

especialmente para as professoras que trabalham com bebês e crianças pequenas. As iniciativas de formação existentes, como as que vêm ocorrendo no espectro do *Programa Nossa Rede Educação Infantil*, demandam ampliação e continuidade, independentemente do governo e do partido que estejam assumindo a gestão pública do município.

As professoras que trabalham com bebês vêm exercendo a docência de forma muito solitária, como veremos mais adiante. A formulação e execução de políticas de formação continuada criam esses espaços de encontro para a construção e socialização de aprendizagens e de reflexão sobre a ação pedagógica com os bebês, mas a ausência delas deixa lacunas que acabam sendo preenchidas por ações desenvolvidas por outras instituições, como relatou a professora Kátia: "A gente trocar aqui foi bom a questão do pedagógico, de ver, de saber outras maneiras de trabalhar o pedagógico, que às vezes como você caminha sozinha, é muito difícil porque você não tem com quem trocar".

Permito-me afirmar que as Tertúlias Narrativas propiciaram às professoras experiências de formação. A centralidade desse processo estava nas professoras em relação com os bebês, com outros sujeitos da escola, da Rede Municipal de Ensino de Salvador e de outras instituições e com os currículos praticados com os bebês.

Quando uma experiência provoca reflexões e aprendizados sobre a ação pedagógica com os bebês, se expande e alcança o território da formação, como foi o caso das Tertúlias Narrativas, ele recebe um novo *status* e um novo lugar na educação, o lugar de um potente dispositivo de formação continuada de professores.



4

PRATICANTES DE CURRÍCULOS:

OS BEBÊS,
AS PROFESSORAS
E AS AUXILIARES
DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Os sujeitos praticantes do currículo são aqueles que, no cotidiano da escola, trançam fios de saberes, relações, memórias, tradições, experiências, subjetividades, conhecimentos, desejos, materiais, tempos, espaços e resistências com as suas ações no cotidiano de cada CMEI e de cada grupo de bebês. Esses fios são trançados num contexto sociocultural e político-econômico que afeta a qualidade das ações praticadas por esses sujeitos nas esferas micro (escola) e macro (sociedade). As condições materiais, imateriais e políticas disponibilizadas para o exercício da docência com os bebês nem sempre são favoráveis para o trançamento de um currículo capaz de romper com as lógicas dominantes das políticas neoliberais e neoconservadoras, e de garantir que os bebês aprendam e se desenvolvam integralmente em consonância com as suas características cognitivas e sociais.

Neste livro, considereirei os bebês, as professoras e as ADI como sujeitos praticantes do currículo por entender que eles são os primeiros sujeitos a movimentarem a tecitura do currículo no cotidiano da Educação Infantil (Berçário).

4.1 OS BEBÊS ESTÃO NA ESCOLA: E AGORA?

Demorou, mas eles chegaram à escola. A presença dos bebês numa instituição de Educação Infantil é um direito assegurado constitucionalmente, mas acima de tudo, uma questão de cidadania (Rosemberg, 2015) e de compromisso com a justiça social nesse país ainda tão desigual, onde a riqueza continua concentrada nas mãos de poucos e o acesso aos direitos sociais (ainda não plenamente garantidos) vêm sendo uma conquista recente para a maioria da população.

Dos grupos populacionais, os bebês estão sendo os últimos a terem seu direito de frequentar uma instituição de Educação Infantil assegurado, e isso não por conta da pouca idade, mas porque essa geração (e outras tantas que já cresceram) foi historicamente alijada das políticas públicas de educação, da escola e de um projeto de educação interessado nos bebês e nas crianças pequenas.

Os dados mostram que, no Brasil, 4,8% de bebês frequentam uma instituição de Educação Infantil (IBGE, 2010 *apud* Rosemberg; Artes, 2012). Já na Bahia, o percentual de crianças de até um ano de idade frequentando uma instituição de Educação Infantil é de 0,6% (IBGE, 2010). O número de bebês fora

da escola ainda é elevado, não por opção das famílias, mas devido à ausência de vagas na rede pública de ensino nos diversos municípios brasileiros para o atendimento da demanda manifestada, gerada principalmente pela insuficiência de políticas públicas de financiamento da educação e do reconhecimento pleno do bebê como um cidadão.

A saída dos bebês do espaço privado para o espaço público é um marco importante para a Educação Infantil brasileira por dois motivos. Primeiro, porque agora eles estão na escola, nos provocando a pensar sobre uma educação específica para eles e com eles; e segundo, porque conseguimos colocar o tema da educação dos bebês, invisibilizada historicamente, no centro do debate das políticas públicas de educação, e criar estratégias para a elaboração de referenciais pedagógicos que contemplem os bebês.

Quando um bebê chega à escola, ele traz consigo a possibilidade de construir algo novo para a humanidade. Concordo com Hannah Arendt (2000, p. 247), quando diz que:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

É com esse compromisso de afirmar a educação como um lugar possível de transformar o mundo que o bebê pode ser acolhido na escola. Quando o bebê passa a frequentar a escola, nós nos tornamos responsáveis por ele e por aquilo que ele vai viver e aprender naquele espaço. Responsabilizar-se pelo bebê na escola é deixá-lo ser criança e reconhecê-lo como alguém capaz de fazer coisas inéditas para nós agora, e não no futuro, e ao mesmo tempo, apresentar a ele um mundo que herdou ao nascer. Para Dahlberg, Moss e Pence (2003a, p. 75), "O trabalho pedagógico é o produto de quem pensamos que a criança pequena seja". E quem é o bebê para nós? Como o compreendemos? Pedrosa (2009, p. 17) nos diz que:

Há poucas décadas, a criança, no primeiro ano de vida, era considerada um ser imaturo. Pelo fato de não andar, não correr, não falar, pensava-se que ela não sabia outras coisas. Fazia-se uma generalização inadequada, pois se estendia essa incompletude para todos os outros processos!

Essa visão de bebê como um ser imaturo ainda existe, mas no campo da Educação Infantil, tem se buscado construir e propagar uma concepção de bebê como sujeito rico, competente e potente, inspiração vinda das abordagens pedagógicas de Emmir Pikler (Falk, 2011), Loris Malaguzzi (Edwards; Gandini; Forman, 1999; 2016) e Tonucci (1997; 2008). A riqueza ou pobreza das relações, das ações e dos materiais/objetos presentes e/ou ausentes no cotidiano da instituição de Educação Infantil está estritamente ligada ao modo como concebemos os bebês.

Dahlberg, Moss e Pence (2003a, p. 72) confirmam esse pensamento, dizendo que:

Em vez de um vaso vazio esperando enriquecimento, desde o início da vida, a criança pequena é uma “rica” criança, ativamente engajada com o mundo; ela nasceu equipada para aprender e não pede nem necessita da permissão do adulto para aprender. Na verdade, a criança pequena corre o risco de tornar-se pobre nas mãos dos adultos e, em vez de se “desenvolver”, perder suas habilidades com o passar do tempo.

Se é na educação que decidimos se amamos o bastante as nossas crianças, como disse Arendt, a oferta de uma escola pobre de relações e de experiências é, de algum modo, uma forma de abandono dos bebês. Esse abandono pode ocorrer tanto pela pobreza das relações, de materiais e de atividades ofertadas aos bebês, quanto pelo excesso de brinquedos que os superestimulam. Assim como Tonucci (2008, p. 83), acredito que “a criança está se transformando de criança que brinca em possuidora de brinquedos”, e isso tem começado cada vez mais cedo, desde os bebês. É fato que essa situação se deve às nossas atitudes para com os bebês e as crianças pequenas na escola e fora dela.

O pedagogo Paulo Fochi (2014, s/p) concedeu uma entrevista para Revista *Crescer*, intitulada *Dê tempo ao tempo do seu bebê*, e em suas respostas, ele chama a atenção para a superestimulação a que os bebês estão sendo submetidos na contemporaneidade. Diz ele:

[...] quando falo e critico a aceleração que adultos e a sociedade estão colocando aos bebês, me refiro também, e especialmente, a esses recém-chegados ao mundo. Mesmo os bebês bem pequenos estão vivendo a partir de uma agenda de tarefas cada vez maior, seja na sua experiência na escola, seja em casa com seus pais.

Os bebês e as crianças pequenas “[...] precisam estar cercadas de adultos de verdade, e não de marionetes calorosas e vazias”, como nos alerta Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 12). Para compensar a nossa ausência na vida dos bebês, oferecemos a eles cada vez mais objetos e brinquedos. É bom lembrar que essa

ausência pode ser física, mas também pode ser vivida, mesmo quando o corpo do adulto está presente na escola e ele não está em conexão com o bebê. Fochi (2014, s/p) diz, ainda:

Na prática, dar tempo para o bebê ser bebê é eliminar as agendas de atividades, é garantir um espaço adequado para explorar o mundo, é parar com essa ideia de antecipar algo que pode ser descoberto depois, quando tiver muito mais sentido. [...] Os adultos precisam aprender a escutar aqueles que não são portadores da palavra, portanto, fazer uma escuta muito mais profunda e intensa, que se dá através de um diálogo de olhares, do contato entre os corpos, de sorrisos... Penso que, quando aprendemos a fazer essa escuta, descobrimos a imensa capacidade que as crianças bem pequenas têm de admirar o mundo, de contemplar e entrar em acordo com o tempo, que não é tão horizontal – do antes, agora e depois.

Esse jeito de conceber o bebê ainda é novo para nós, o que tem impulsionado professores, pesquisadores e gestores a buscar inspirações em experiências e estudos sobre a educação dos bebês em diferentes fontes e países.

Uma das primeiras inspirações para organizar uma ação pedagógica para/ com os bebês são os próprios bebês. Eles “[...] nos ensinam a reaprender outros modos de sentir, perceber e agir no mundo”, dizem Barbosa e Richter (2014, p. 84). Essa compreensão de que os bebês ensinam também foi encontrada nas narrativas das professoras. Quando olhamos para um bebê com interesse e atenção plena, se instala uma relação de cumplicidade e de confiança entre quem olha e é olhado. A interação acontece, e somos capazes de acolher e compreender cada um dos gestos e movimentos do bebê para atender o que está sendo solicitado, bem como para apoiá-lo em suas escolhas.

Uma das fontes inspiradoras do trabalho com bebês no Brasil tem sido a abordagem pikleriana, criada pela médica pediatra húngara, Emmir Pikler. Na visão de Pikler (Falk, 2011a), a criança é um ser criativo, competente, capaz de ter iniciativas. A abordagem pikleriana pode ser sintetizada em três ideias básicas:

1. Reconhecer o potencial do bebê e da criança pequena de ser, de escolher e de decidir por si mesmo;
2. Considerar a criança como uma pessoa plena; a atividade autônoma surge do próprio interesse da criança, o que lhe proporciona satisfação e esforço pelos resultados obtidos; e

3. Promover e acompanhar o desenvolvimento autônomo da criança, potencializando suas capacidades.

Essas ideias de Pikler são sustentadas por dois princípios pedagógicos: o valor da atividade autônoma da criança e o valor das relações pessoais estáveis no cotidiano da instituição de Educação Infantil.

Outra abordagem que vem influenciando fortemente as discussões e produções no campo da Educação Infantil e da educação dos bebês no Brasil é a de Loris Malaguzzi. Pedagogo italiano que, na década de 40, após a Segunda Guerra Mundial, juntou-se a outros cidadãos italianos para reconstruir a escola de um vilarejo chamado Vila Cella. Ali ele pôde experienciar princípios fundamentais para a construção de sua pedagogia da infância. Para Malaguzzi, a criança tem cem linguagens, e o trabalho pedagógico deve ser marcado pela colaboração/parceria efetiva entre os pais, os professores e as crianças. “Em Reggio Emilia, a educação é vista como uma atividade comunitária e uma participação na cultura através da exploração conjunta entre crianças e adultos que, juntos, abrem tópicos à especulação e à discussão” (Edwards; Gandini; Forman, 1999, p. 23).

Também há a experiência da *Asociación de Maestros Rosa Sensat*, em Barcelona, na Espanha, que tem sido fonte de inspiração de estudiosos e pesquisadores do nosso país para a construção de um pensamento brasileiro sobre a educação de bebês. Os princípios dessa associação estão muito próximos do que Pikler e Malaguzzi afirmaram em suas abordagens pedagógicas, mas com ações mais direcionadas para a formação continuada dos professores, já que se trata de associação de professores.

Olhar para outros países em uma busca de inspiração epistemológica também é uma possibilidade de valorizar o que já temos de produzido no Brasil sobre a educação de bebês. Hoje já existem em diversas universidades brasileiras, um conjunto de dissertações, teses, artigos e livros de pesquisadores brasileiros sobre a educação de bebês nas suas diversas dimensões. Dentre eles, merecem destaque Coutinho (2002; 2010), Tristão (2004), Cruz (2008), Schmitt (2008), Barbosa e Richter (2010), Barbosa (2010), Guimarães (2011), Gobatto (2011), Ramos e Rosa (2012), Fochi (2013), Gonçalves (2014), Vargas (2014), Cairuga, Castro e Costa (2014) e Siminiano (2015). São estudos que trazem diferentes dimensões da educação dos bebês e das crianças pequenas (fazeres da professora de bebês, identidade da professora de bebê, ação pedagógica com bebês, documentação pedagógica com bebês etc.), mas que partem de uma compreensão comum de bebê como sujeito rico e competente. Esses estudos têm influenciado o debate

nacional sobre a educação de bebês, bem como servido de subsídios teóricos e técnicos no âmbito da formulação de políticas públicas, como podemos visualizar em orientações para a Educação Infantil que ressaltam a especificidade da ação pedagógica com os bebês. As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, acompanhadas do Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009c), são exemplos desses documentos com olhar atento aos bebês.

E o que é específico da ação pedagógica com os bebês? No meu entender, a especificidade do trabalho com os bebês na escola não está no educar, no cuidar e nas interações em si, mas no modo como educamos, cuidamos e interagimos com os bebês (e os bebês entre eles). Esse *modus operandi* de educar-cuidar-interagir é específico em cada idade, segmento e nível de ensino, pois a educação, o cuidado e a interação, como pilares estruturantes do processo educativo, estão presentes na prática pedagógica da Educação Infantil ao Ensino Superior.

A expressão *modus operandi* vem do latim e significa modo de operação. É utilizada para designar uma maneira de agir, operar ou executar uma determinada atividade, seguindo sempre os mesmos procedimentos e padrões nos processos. É óbvio que, em se tratando de educação e de currículos praticados com bebês, não é possível executar procedimentos padronizados com os sujeitos que frequentam a escola, uma vez que estamos tratando de gente, de singularidade, de diversidade, de tempos e de jeitos de aprender, de produzir, de se relacionar e de se comunicar, já que a docência com bebês é interpretativa-relacional.

Por outro lado, também não se pode negar a existência de elementos comuns que constituem a ação pedagógica com os bebês. Será que a especificidade que estamos em busca não reside nesses elementos comuns? Esse *modus operandi* do qual estou tratando tem a ver com esses elementos comuns presentes na ação pedagógica vivida no cotidiano da instituição de Educação Infantil com os bebês.

Refiro-me a um *modus operandi* que se sustenta na relação de alteridade com os bebês e no conhecimento sobre quem é o bebê, como ele se desenvolve e aprende, bem como sobre o que um bebê pode fazer no dia a dia da escola. Esse *modus operandi* é diferente do modo de fazer automatizado, padronizado e em série, como ainda vemos em algumas instituições de Educação Infantil no momento do banho, da alimentação e do sono dos bebês. Todos os bebês sentados em suas cadeiras esperando o alimento que será dado por um adulto, nem sempre o professor, a várias crianças ao mesmo tempo. Ou ainda, todos os bebês sendo preparados para o banho no mesmo horário e sendo postos para

dormir e acordar no mesmo horário, como demonstra a narrativa da professora Patrícia, anteriormente.

A especificidade localiza-se no modo como a ação pedagógica é vivida com os bebês no cotidiano da escola de Educação Infantil. Penso que, quanto mais se esmiuça como se produz e se vive a ação pedagógica com os bebês, mais torna possível conhecer o que é específico da ação pedagógica com essas crianças de pouca idade.

Arrisco-me a anunciar alguns elementos que considero específicos do *modus operandi* da ação pedagógica com o bebê:

- Acolher as diferentes formas de expressão do bebê (riso, choro, gestos, balbucios, silêncios etc.);
- Atender às demandas e necessidades do bebê com olhares, gestos, palavras e ações;
- Conversar com o bebê sem pressa;
- Comunicar ao bebê para onde ele será levado e o que será feito com ele;
- Olhar nos olhos do bebê enquanto estiver com ele em qualquer que seja a situação (troca, alimentação, sono, banho, brincadeira etc.);
- Manter contato físico-afetivo com o bebê para dar a ele segurança nos processos de troca, de banho e de alimentação;
- Esperar o bebê manifestar suas necessidades e não antecipá-las;
- Segurar/tocar o corpo bebê com delicadeza e paciência;
- Apoiar e incentivar os movimentos autônomos e conquistas do bebê;
- Valorizar e respeitar os diferentes jeitos/tempos do bebê explorar e fazer as coisas; e
- Ofertar espaços-ambientes que proporcionem ao bebê se movimentar com liberdade, segurança, bem-estar e alegria.

Esses elementos são específicos da ação pedagógica com os bebês, e quando vividos plenamente pelas professoras e bebês, darão outro sentido à ação pedagógica. Para Monserrat Fabrés (2011, p. 61), "o bem-estar da criança depende, em grande medida, da maneira como o adulto lhe toca e lhe pega. Em dar-lhe

tempo, respeitando-a, oferecendo o tempo que elas necessitam para participar, responder e atuar. Seu tempo, o tempo das crianças pequenas, é diferente do tempo dos adultos”.

O ato de trocar, dar banho, alimentar e colocar um bebê para dormir na escola é diferente do ato praticado em casa. E por que é diferente? Porque existe um conhecimento próprio do fazer docente que sustenta essas ações entre o professor e o bebê no âmbito escolar. Quem troca o bebê em casa pode até conhecer o que significa cada gesto, olhar e movimento do bebê, bem como o tom de voz do adulto que está com o bebê e a maneira de segurar o bebê para o desenvolvimento psicossocial desse ser humano de pouca idade, mas esse é um saber e uma competência do professor que exerce a docência com bebês. Como diz Fabrés (2011, p. 62), em uma escola de Educação Infantil, “no dia a dia, nada é banal, nada é rotina, mas tudo depende do valor que se dá a cada momento da relação com a criança”. Além disso, o tempo que o professor está com a criança precisa ser um tempo de qualidade: “o tempo de qualidade é construído na rotina diária, quando os momentos de trocar fralda, vestir e alimentar a criança se tornam ocasiões para interações íntimas ‘um a um’”, como afirmam as autoras Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 8).

O desenvolvimento e a aprendizagem do bebê, portanto, vão sendo tecidos a partir das relações que são estabelecidas no cotidiano da instituição de Educação Infantil entre a professora e os bebês, entre os bebês e entre bebês e as coisas. Como dizem Dahlberg, Moss e Pence (2003a, p. 72),

Nesta construção da criança “rica”, aprendizagem não é um ato cognitivo individual realizado quase em isolamento na cabeça da criança. A aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo, junto com os adultos e, igualmente importante, a outras crianças: por isso enfatizamos que a criança pequena, como aprendiz, é um co-constitutor ativo.

É essa criança bebê rica, juntamente com as professoras e ADI que tecem currículos no cotidiano. Daí a relevância de escutar mais as narrativas desses praticantes de currículos no contexto das políticas públicas e das discussões acadêmicas.

4.1.1 BEBÊS E PROFESSORAS: DAS RELAÇÕES, SURPRESAS, ENCANTAMENTOS E ENSINAMENTOS DIÁRIOS

Essa semana aconteceu uma coisa muito legal. Eles [os bebês] organizando uma brincadeira. Eu fiquei assim... Não estava nada no meu planejamento. Eu tinha terminado uma atividade e ia estar propondo... Quando eu disse: Gente, parem tudo eu não vou fazer nada. Olhem ali o que é que está acontecendo: um pegava na mão do outro, o outro levantava o dedo, o outro batia palma. Quando um batia palma os outros repetiam. [...] um ficava escondido na casinha, outro chamava. E tinha assim tipo um líder organizando ali a brincadeira. Então, tudo deles. Eu aproveitei e observei esse momento que foi algo criado por eles. Eu achei bem bacana e não estava planejado (Kátia, 6ª Tertúlia Narrativa, p. 8).

O professor, quando se surpreende com as feitura dos bebês, é porque ele está em conexão com os bebês e sabe que eles podem fazer muitas coisas, ou porque ele ainda não reconhece as potencialidades do bebê e do que ele é capaz de fazer. Então, quando acontece aquilo que foge do *script* do professor, do que ele projetou em relação à capacidade do bebê e até onde ele podia ir naquele dia com o seu planejamento, a surpresa se instala.

A surpresa nada mais é do que “eu não sabia que ele podia fazer isso” ou “ele já está fazendo isso?”, como trouxe a professora Daniela:

Essa semana também eu fui para um curso de Pedagogia Waldorf, que estou fazendo, e aprendi uma música também de Bom dia. Eu comecei a cantar com eles. Hoje mesmo eles já chegaram: Bom dia! O som irradia. Eu fiquei: meu Deus! Eles aprenderam! (3ª Tertúlia Narrativa, p. 7).

Surpreender é pegar o outro de susto, sem esperar, não avisar ao outro previamente: *agora eu vou fazer isso*, ou dizer *eu já sei fazer isso*. Os bebês não avisam o que vão fazer, tampouco que horas, nem como vão fazer: eles fazem, criam, exploram e descobrem no seu tempo. O professor conseguirá ver o que está sendo feito pelos bebês se estiver com os olhos e ouvidos bem abertos, com o coração pulsando na mesma sintonia dos bebês, com um olhar sensível e filiado a uma pedagogia da escuta e das relações (Rinaldi, 2016).

Para Rinaldi (2016), escutar uma criança é buscar o significado de suas ações e expressões, e essa busca de significado passa pela interpretação e pela narrativa, tanto de quem fez a interpretação quanto do autor da ação e das expressões. Para ela, “escutar é uma das atitudes mais importantes para a identidade do ser humano, começando no momento do nascimento” (Rinaldi, 2016, p. 237).

No caso da professora Kátia, ela foi surpreendida porque não esperava que os bebês organizassem uma brincadeira naquele momento. Ao notar a cena, ela acolheu a brincadeira dos bebês e passou a observá-los com interesse e atenção, juntamente com as ADI. O ato de não interromper a brincadeira dos bebês revela que existe uma escuta sensível presente na atitude da professora, que interrompe as atividades previstas no planejamento para pôr em evidência a atividade iniciada pelos bebês, e não aquela pensada por ela. Essa atividade iniciada pelos bebês é um exemplo daquilo que Tardos e Szanto-Feder (2011) chamam, na abordagem pikleriana, de atividade autônoma dos bebês. Essas atividades iniciadas pelos bebês são linguagens dos currículos praticados e acontecem diariamente, mas elas são *sufocadas* na maior parte do dia pelas atividades programadas no planejamento e pelos projetos didáticos para a Educação Infantil (Berçário). A surpresa pontual instalada nas professoras por conta das atividades iniciadas pelos bebês deveria ser vista como algo *natural*, que faz parte da vida cotidiana das professoras, pois toda ação de um bebê é inédita e provoca algum tipo de emoção. A surpresa chega quando a professora observa, escuta, valoriza e acolhe o bebê em suas descobertas e conquistas. Segundo as autoras Tardos e Szanto-Feder (2011, p. 52),

quando mostramos um profundo respeito por aquilo que a criança faz, por aquilo por que ela se interessa – mais por ela mesma que por seus atos –, todas as nossas ações se tornam impregnadas de um conteúdo que enriquece a personalidade: desenvolve a segurança afetiva, a consciência e a autoestima da criança.

Respeitar o que os bebês fazem no cotidiano significa encorajá-los a continuar com suas *inventuras* (invenção + aventura) para a descoberta de si e do mundo. Quando uma professora se surpreende com as ações dos bebês, ela também aprende, pois das atividades iniciadas e vividas pelos bebês emergem conteúdos que a ajudam a se tornar professora de bebês, como suas narrativas revelaram:

[...] eles nos ensinam muito mais, eles que nos direcionam a como trabalhar e é aí que entra nossa escuta e nosso olhar sensível, que eu acho que é de fundamental importância. É nesse momento que você basta prestar atenção, basta estar atento aos movimentos, à busca, às descobertas deles que você já encontra a melhor forma de trabalhar com eles. Por isso que eu sempre uso o olhar e a escuta (Soraia, 1ª Tertúlia Narrativa, p. 10).

Conceber que os bebês nos ensinam e que suas ações são fios que podem guiar o trabalho pedagógico é um importante avanço para o campo da docência na Educação Infantil (Berçário). É um avanço tanto do ponto de vista da produção de conhecimento como do ponto de vista das relações entre professoras-bebês-ADI, e da concepção e organização da ação pedagógica. Distanciar-se de concepções

em que o balbucio infantil significava barulho sem sentido (Castoriadis, 1999) em direção ao lugar da compreensão de que os bebês nos ensinam a ser professora representa uma mudança na concepção de quem é o bebê e do lugar atribuído, historicamente, ao bebê no ato pedagógico. Significa retirá-lo da condição de "objeto" e do lugar da passividade, da fragilidade e incompletude para o centro de um currículo, como "[...] seres ativos, competentes e fortes" (Rinaldi, 2016, p. 235).

Essa mudança no olhar da professora em relação ao bebê e às suas capacidades e potências é resultante de seus estudos e aprendizagens em seu itinerário formativo, mas é provocada principalmente pelas ações dos bebês no cotidiano do CMEI. São eles que mais dizem para as professoras como ser professora de bebê, como narrou a docente Soraia:

A verdade é essa, a gente tem isso muito forte, porque é como eu disse, no nosso primeiro encontro, a gente aprende muito é com eles, é na relação com eles, é nessa relação com eles que a gente pode pensar em atividades que realmente sejam significativas [...] (Soraia, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 25).

Nesse novo cenário, os bebês têm se tornado uma referência importante para a constituição do ser professora e para a organização da ação pedagógica na Educação Infantil (Berçário). Vejamos outras narrativas da professora Soraia sobre o reconhecimento de que ela aprende com os bebês:

Eles têm ensinado muito, viu gente! Muitas vezes eu fico eufórica aqui falando, porque eu já passei por essa experiência de mãe, de filho pequeno, mas com as crianças agora parece que é outra história e tenho aprendido muito com eles. O que me chamou a atenção nesse dia, anteontem, quando as meninas [as ADI] começaram a arrumar e eu fiquei também atenta a eles e o cavalinho ainda estava lá e eles iam de um a um e teve uma coisa que eu percebi, que eles pegaram sozinhos um dos blocos de espuma e eles sentaram e começaram a cavalgar, eu acho que eles se tocaram: como só tem um cavalinho, e como tem dois blocos de espumas [fez o gesto com as mãos - espuma reta embaixo e curva para baixo no meio] que é para formar um cilindro, eles vão lá sozinhos, dois deles, na hora eu fiquei meio preocupada, mas deixei para observar, porque eles vão pegar e daqui a pouco vai ficar um tumulto na sala. Só tive o cuidado de ajeitar, porque eles já tinham arrastado, tive o cuidado de colocar um colchão, porque se virarem, caem numa coisa macia. Eles foram, ficaram os três brincando de cavalgar e eu observando. Eu acho uma coisa fantástica (Soraia, 3ª Tertúlia Narrativa, p. 33).

As narrativas da professora Soraia evidenciam os bebês como sujeitos praticantes de um currículo. Mostram, ainda, que ensinar e aprender são dimensões intrínsecas do humano, quando se encontra em relação com um

outro ser humano, não importando qual a idade. Nos estudos desenvolvidos no campo da Sociologia da infância (Sirota, 2001; Quintero, 2002; 2010; Belloni, 2009; Sarmiento; Gouvea, 2009; Müller, 2010; Corsaro, 2011) sobre as infâncias e as culturas infantis, o fator intergeracional é um dos aspectos relevantes para a compreensão da criança como ator social que produz, interpreta e ressignifica a cultura na interrelação com seus pares e com os adultos. É nessa interrelação que bebês e professoras praticam o currículo, aprendendo e ensinando em cada uma das ações empreendidas no cotidiano.

As narrativas também revelam que aprender com as ações dos bebês pode ser o atalho mais curto para captar os interesses dos bebês e propor atividades que sejam significativas para eles. A professora observa, escuta e acolhe as atividades iniciadas pelos bebês, mas também propõe atividades. Essas atividades, para se tornarem significativas para os bebês, precisam chamar a atenção deles e, mais do que isso, serem experienciadas por cada um deles no seu tempo e do seu modo, mas tudo vai depender também de seu estado de humor e de seus interesses naquele momento em que a atividade está sendo proposta pela professora.

Assumir esse lugar de quem olha, observa e escuta o bebê exige “[...] muito mais atenção individualizada e disponibilidade, por parte do adulto, que qualquer programa de atividade pré-estabelecido” (Tardos; Szanto-Feder, 2011, p. 52). A atividade iniciada pelos bebês descrita pela professora Soraia é um exemplo da fala dessas duas autoras sobre a atenção individualizada em direção aos bebês. Focar o olhar em um pequeno grupo de bebês, enquanto os outros bebês estão envolvidos em explorações de seu interesse é, sem dúvida, dar atenção individualizada. Colocar o colchão para os bebês não se machucarem, mais do que um ato de cuidado, é uma atitude de respeito à atividade de um pequeno grupo de bebês que transformam rolos de espuma em cavalinhos para brincar de galopar.

Por que essa atividade e não outra chamou a atenção da professora? Porque o foco de atenção da professora, naquele momento, não era a atividade que estava prevista no planejamento, mas nos bebês em ação, numa atividade iniciada por eles depois de outra atividade proposta pela professora. A criatividade e as capacidades dos bebês e de tudo que eles podem fazer, de fato, não cabem nas páginas de um documento intitulado *planejamento diário*, semanal, mensal, qualquer que seja a periodicidade.

É por essa razão que a compreensão de que os bebês ensinam, surpreendem e nos encantam precisa ser potencializada no exercício da docência com os bebês. São eles que, com suas relações e ações, nutrem o planejamento

e a organização dos tempos, das atividades, dos materiais, dos ambientes e espaços da Educação Infantil (Berçário) e ajudam as professoras a se tornarem professoras de bebês.

4.1.1.1 “Os bebês participam de tudo na escola”

A expressão “Os bebês participam de tudo na escola” foi destacada das narrativas das professoras para esta parte do livro por entender que ela revela princípios e concepções dos currículos praticados com os bebês no cotidiano do CMEI. Em primeiro lugar, cabe dizer que os bebês, como sujeitos que frequentam a escola, têm o direito de participar das atividades desenvolvidas por ela. As questões que coloco em pauta são: os bebês precisam participar de tudo que a escola promove mesmo? As atividades frequentadas pelos bebês são adequadas para sua faixa etária e nível de desenvolvimento? De quais atividades os bebês podem participar? O que significa *participar de tudo*? Para as professoras, *participar de tudo* refere-se às atividades desenvolvidas pela escola, principalmente aquelas com fins festivos, de abertura e/ou de culminância de projetos de aprendizagem, que reúnem crianças, professores, e às vezes, as famílias no mesmo espaço, dia e horário.

Agora na segunda-feira tivemos a culminância do folclore e bota todo mundo, todos os grupos, inclusive, o 0 também. Todos os grupos se apresentam, eles ficam lá vendo, teve o bumba meu boi, teve... eles ficam sentadinhos ouvindo. É claro que naquele ritmo de criança, pega aqui, mas ficam (Íris, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 12)

Então certas atividades, certas situações eu não trago para os bebês em sala porque eu acho meio desnecessário, não acho que seja o momento, mas tem certas coisas que eles participam por ser no coletivo. A gente hasteia a bandeira no final do dia, faz o arreamento da bandeira e eles estão lá perto, porque como todas as outras salas vão participar, eles vão nem que sabe observando, participando. Está passando o hino, eles estão escutando, porque, de certa forma, é algo que faz parte da vida deles (Patrícia, 5ª Tertúlia Narrativa, p. 6)

Às vezes, eu fico espantada com a movimentação que a gente faz hoje no Berçário. Porque na nossa sala eles participam de tudo da escola. Se tem um projeto da escola, os bebês estão envolvidos, por mais que a gente ache, mas ele vai entender isso? Não importa! Mas de alguma forma a gente vai envolver eles no projeto (Brites, 7ª Tertúlia Narrativa, p. 8)

Lá os bebês participam ativamente de tudo que é proposto. Claro que tudo com as suas adequações (Patrícia, 8ª Tertúlia Narrativa, p. 13).

Em segundo lugar, *participar de tudo* significa assegurar que os bebês sejam incluídos nas atividades promovidas pela instituição, e não fiquem de fora. Cuidar para que, de fato, os bebês não sejam invisibilizados e excluídos na escola é uma das tarefas docentes e da equipe de gestores da instituição. Mas será que *participar de tudo* é o caminho mais viável para garantir a integração dos bebês no contexto da escola? Parto do princípio de que levar os bebês para participar de tudo que a escola propõe para as crianças não é sinônimo de integração dos bebês no contexto escolar. Ao contrário, dependendo do tipo de atividade, pode significar desrespeito e equívoco pedagógico, pois expor os bebês a atividades que eles ainda não conseguem acompanhar é provocar mais do que insatisfação, irritação e inquietação. Esses elementos se manifestam em forma de choro, dispersão, corre para lá, corre para cá. Essa é a forma encontrada pelos bebês para dizer que não estão satisfeitos com aquela experiência, mas esse tipo de comportamento chega a ser interpretado pelas professoras e pelas ADI como *desinteresse*, produzindo imediatamente uma ação de controle dos corpos dos bebês, que ao se levantarem, são pegos pelo braço e colocados novamente sentados. Essa cena pode se repetir diversas vezes, mas os bebês vão continuar se levantando, porque a expressão corporal move a sua relação com o mundo. Nesse caso, não existe desinteresse, o que há é inadequação da atividade e pouca compreensão das manifestações dos bebês e do que eles querem fazer.

Em algumas situações, a atividade pode até ser compatível com os processos de desenvolvimento dos bebês, mas o local, o tempo, o horário da atividade, o volume do som (se houver), o tipo de música (se houver) e a quantidade de pessoas no ambiente também interferirão no humor e no comportamento dos bebês. Por isso é preciso ficar atento às manifestações deles, para respeitá-los e retirá-los do ambiente quando não desejarem mais permanecer ali, onde está sendo realizada a atividade, para um lugar que lhes possibilite mais conforto e bem-estar, quiçá a sua sala de referência.

Nem os bebês, nem as outras crianças são obrigadas a participar de tudo que acontece na escola. As atividades devem ser dispostas como itens de um cardápio que podem escolhidas por quem vai consumi-las. O *tudo*, nesse caso, tende a homogeneizar o que é da ordem da diferença e invisibilizar o que é singular de cada grupo. Ao invés de integrar os bebês, o que vai acontecer é um afastamento deles da atividade, pois estarão fisicamente presentes, mas sem conexão e produção de sentido com o que está sendo apresentado. Desse modo, antes de levar os bebês para participar das atividades promovidas pela

escola, é importante avaliar os aspectos supracitados e verificar se a finalidade do deslocamento considera os interesses e o bem-estar dos bebês.

Às vezes, os bebês são levados pelas professoras para determinadas atividades na escola apenas como meros espectadores, para compor o ambiente como números humanos, e não como sujeitos que, naquele momento de seu processo de desenvolvimento, agem e exploram o ambiente conforme suas características motoras e cognitivas. Os bebês devem ser levados para atividades onde eles possam ser eles mesmos, pois ficar quieto e em silêncio para ver e ouvir o que está sendo apresentado, na perspectiva da professora, não é condizente com uma postura ética e pedagogicamente adequada para com os bebês. Um bebê pode até ficar em silêncio, mas quando ele (sozinho e/ou em companhia de outros bebês) está explorando algo que seja de seu interesse.

Exigir de um bebê ficar quieto e em silêncio, em determinados contextos, chega a ser uma ação desumana. O papel de espectador cabe aos bebês quando eles podem transitar pelo espaço, sem controle excessivo das professoras e ADI. Assistir a uma peça de teatro, por exemplo, é algo que os bebês têm o direito de acessar, na escola ou em outro espaço, mas os bebês, como espectadores ativos que são, vão interagir com os atores da peça e com os objetos em cena, olhando, apontando, tocando, mordendo, emitindo balbucios, rindo, chorando, enfim, se expressando corporalmente e gestualmente para demonstrar seus sentimentos.

Integrar os bebês ao contexto escolar, dando visibilidade a eles e à ação pedagógica do Grupo 0 é fundamental, sobretudo num território em que as docentes que trabalham com os bebês ainda são reconhecidas como *babás*. Os bebês não estão proibidos de participar das atividades que a escola propõe para todas as crianças, mas a decisão de levá-los deve ser bastante debatida entre a equipe pedagógica da escola e os professores, para avaliar a adequabilidade da atividade, os benefícios para os bebês e se eles terão conforto e bem-estar. Para tanto, podem ser feitas atividades em pequenos grupos com crianças da mesma faixa etária e/ou com idades diferentes.

A integração dos bebês no contexto escolar passa pela formulação de uma proposta pedagógica e curricular que reconheça o bebê com todas as suas especificidades e capacidades, pela organização de ambientes, tempos, materiais e atividades, pela adoção de uma metodologia condizente com o que os bebês podem e demandam no cotidiano da escola, pela formação dos professores e ADI e pela qualidade das relações entre os professores e bebês, entre os ADI e os bebês.

4.2 PROFESSORAS E BEBÊS: UMA DOCÊNCIA INTERPRETATIVA-RELACIONAL

A docência como profissão existe desde o século XVI (Veiga; Araújo; Kapuziniak, 2005), mas o exercício da docência com bebês em uma instituição de Educação Infantil é algo novo para o campo da educação e para os seus profissionais. A inserção de bebês no sistema público de ensino como *estudantes*, nas últimas décadas, recolocou o tema da docência, da identidade e da formação do profissional responsável pelo educar-cuidar-brincar na escola no centro do debate político-acadêmico. A principal novidade reside no fato de garantir aos bebês o direito de terem um professor como o profissional responsável pelo trabalho pedagógico, pois a presença de bebês em instituições de caráter confessional e filantrópico no Brasil é notada a partir da segunda metade do século XIX, mas sempre à margem das políticas públicas de educação. Os cuidados dispensados aos bebês, nessa época, eram feitos por pessoas que gostavam de crianças, que tinham boa vontade e *jeito* para cuidar delas (Oliveira, 2005; Cerisara, 2002).

Na visão de Cunha (2009, p. 83-84),

[...] a docência é uma atividade complexa, que exige tanto uma preparação cuidadosa, como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões. Ou seja, ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos, que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho.

Assim sendo, ter um professor, com graduação em Licenciatura em Pedagogia, conforme prevê a legislação educacional brasileira atual (Brasil, 1996a), como o profissional responsável pela ação pedagógica com os bebês, é um avanço importante para a configuração e afirmação da Educação Infantil como campo de atuação profissional. Também é um importante passo para a atualização de paradigmas médico-higienista, espontaneísta e escolarizante que sustentaram, durante muito tempo, a ação de guarda e de cuidado de bebês em espaços doméstico-institucionais (Oliveira, 2005), como narrou também a professora Brites:

[...] participei do processo de municipalização das creches e como profissional de educação acompanhei as mudanças ocorridas no Berçário. Antes era um lugar estagnado, lugar de silêncio e sono, onde os bebês eram alimentados e acalentados. Na verdade, a gente só tinha um Berçário cheio de berço e a intenção era só alimentar e acalentar o bebê,

fazer com que ele dormisse. Toda mudança envolve pesquisa, sonho e ousadia. Toda mudança também traz medo, mas é bom nos arriscar, principalmente, quando acreditamos que o risco pode transformar os seres humanos em pessoas preparadas para novas aventuras. Hoje eu enxergo o Berçário como um lugar de troca de energia, um lugar que não mais nos chama ao silêncio. Quando a gente chegava estava escrito SILÊNCIO que o bebê estava dormindo, mas hoje a criança é estimulada a descobrir o mundo, a fazer novas descobertas. Eu consegui ver essa transição de um Berçário parado, estagnado, onde o bebê só dormia para um Berçário em movimento e de possibilidades de atividades (Brites, 3ª Tertúlia Narrativa, p. 3-4).

Mesmo com avanços importantes no marco legal e na produção de conhecimentos sobre a infância, a criança e a Educação Infantil, essas tendências não desapareceram: ainda se mantêm vivas e presentes em orientações, diretrizes pedagógicas, políticas públicas e materiais didáticos, interferindo na autonomia do professor e no trabalho pedagógico com seus princípios e concepções conservadoras.

[...] tem educadores que também criticam você pintar a mão e o pé da criança e imprimir. Eu não sei até que ponto eu critico, porque eles gostam de ver a mãozinha... Quando a gente põe a mãozinha, eles olham, eles olham para mão, olham para o papel e percebem que aquilo ali é a mãozinha deles, mas de maneira diferente, impressa com tinta. Então, eu acho que é um estímulo, é um aprendizado. Talvez não um aprendizado tão grande quanto quando a gente permite que eles façam isso espontaneamente, dando tinta para eles pisarem e saírem fazendo a própria impressão, mas é uma forma de aprendizado também. Eu acho que de tudo que a gente propõe em sala de aula algum aprendizado as crianças tiram. E tem algumas atividades que eu guio a mão deles para pintar. Tanto que se hoje eles seguram o giz de cera e tentam rabiscar foi porque no começo eu guiava a mão deles e aqui eu botei fazer artístico orientado [mostrando o planejamento] (Patrícia, 5ª Tertúlia Narrativa, p. 25-26).

A presença de concepções de educação dessa natureza na docência com bebês ainda no século XXI vem sendo problematizada por pesquisadores e especialistas da Educação Infantil, que têm feito um esforço coletivo para produzir conhecimentos sobre as especificidades da docência com bebês (Tristão, 2004; Ambrosetti; Almeida, 2007; Duarte, 2011; Arruda, 2016) e sobre a formação de professores para a Educação Infantil (Gomes, 2009) numa perspectiva mais construtivista, participativa e democrática, em que professores e bebês assumem papéis de aprendentes e construtores de conhecimentos nos processos pedagógicos.

As transformações sociais, culturais e econômicas da sociedade em cada momento histórico afetam a docência, tanto no que tange à subjetividade do professor quanto às políticas públicas e projetos que versam sobre a garantia dos direitos dos profissionais da educação e das crianças. Por essa razão, a discussão feita ao longo deste livro sobre a docência com bebês não se restringe às questões didático-pedagógicas. Ela está matizada pelas nuances do contexto sociocultural e por um olhar crítico em relação à atual conjuntura político-econômica do Brasil.

Olhar para a docência com os bebês sem compreender o contexto no qual ela é tecida no cotidiano da escola e da sociedade é sinal de cegueira das complexidades e sinuosidades que envolvem ser professor hoje no Brasil, especialmente ser professora de bebês. Logo, a reflexão sobre a docência com bebês está, sem dúvida, entrelaçada com o contexto sociopolítico e cultural de cada época, que também é (re)criado cotidianamente pelas professoras e bebês por meio de suas ações e intervenções no mundo.

A palavra do-cência, com o seu prefixo *do*, remeteu-me à ideia de encontro entre duas ou mais pessoas no ato pedagógico. A etimologia da palavra docência traz outro significado, mas fiz essa interpretação partindo do princípio de que a docência acontece com um Outro ou com Outros. O professor pode se inspirar na sua história de vida para exercer a docência, mas ele não pode ser professor de si mesmo. O conhecimento de si é uma abordagem da formação que considera o ponto de vista do sujeito. Nesse sentido, "a narrativa experiencial serve de base para um inventário de capacidades e competências e traduz-se num *portfolio* que funciona como um recurso que a pessoa poderá utilizar, quer num contexto de emprego, quer num contexto de formação" (Josso, 2004, p. 32).

A docência como profissão tem o professor e a pessoa do professor com toda sua subjetividade, mas ela não pode existir sem o(s) Outro(s). Assim sendo, a docência tem natureza coletiva e se constitui na/em relação com o(s) Outro(s), e são relações humanas, individuais e sociais ao mesmo tempo (Tardif, 2002).

A docência, portanto, é um ato humano para com outros humanos. Esse é o material de trabalho do professor, o ser humano desde a tenra idade. Para Tardif (2002, p. 128), "o objeto de trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo". O ser humano como *objeto* de trabalho do professor introduz pelo menos três características no processo de trabalho docente: são indivíduos e são heterogêneos; os estudantes "são seres sociais e suas características socioculturais despertam atitudes e julgamentos de valor nos professores"; a dimensão afetiva passa a fazer parte do trabalho pedagógico por se tratar de seres humanos (Tardif, 2002, p. 129-130).

A docência, como ato humano e entre humanos, é essencialmente relacional e marcada pelas interações humanas, como destacam Tardif e Lessard (2005, p. 33): o “[...] trabalho sobre e com os seres humanos leva antes de tudo as relações entre as pessoas, com todas as sutilezas que caracterizam as relações humanas”. No caso do trabalho pedagógico com bebês, a dimensão relacional é estruturante e ganha mais força porque são crianças muito pequenas, o que exige do professor uma ação voltada para as minúcias do *fazerfazendo* da docência (Martins Filho, 2013). Em seus estudos, Martins Filho (2013) destaca que a docência com bebês se constitui na vida cotidiana, e que dar atenção às minúcias do *fazerfazendo* na prática das professoras é uma forma de compreender toda complexidade que envolve esse ato.

Para Martins Filho e Delgado (2016, p. 9), “[...] o exercício da docência envolve não somente as professoras, mas os bebês, as crianças bem pequenas e suas culturas constituídas em práticas sociais”. Martins Filho (2016) e outros pesquisadores que estudam sobre a educação de bebês defendem a participação das crianças na construção da docência. As professoras Patrícia e Kátia vão nessa mesma direção, e dizem que mesmo com as pesquisas feitas na internet sobre a ação pedagógica com os bebês, elas aprendem a ser professora junto com os bebês:

E eu aprendi uma coisa: são eles mesmos que nos ensinam no dia a dia. Eu aprendi que no meio de tanta pesquisa que eu fiz e olhe que pesquisei demais, eu assisti vídeos, eu procurei blogs de pessoas que trabalhavam em Berçário, eu li documentos municipais de outros Estados para ver exatamente como é que era organizado e eu vi que o meu aprendizado foi junto a eles. É vivenciando o dia a dia de cada um deles que você percebe exatamente como é que você pode estar aprendendo com eles e, ao mesmo tempo, também, de certa forma, dando a sua contribuição naquilo que tentamos fazer no nosso dia a dia com eles (Patrícia, 8ª Tertúlia Narrativa, p. 13).

Pati traz uma coisa bem bacana, que eu acho também: quem mais me ensina a trabalhar com o Berçário, são as crianças. [...] é como fosse nosso combustível (Kátia, 8ª Tertúlia Narrativa, p. 15).

Esse é um olhar da professora que vê o bebê como um ser potente e capaz que, com seus gestos, expressões, invenções e conquistas, é capaz de influenciar e alterar *despropositalmente* o modo de ser professor e de exercer a docência no cotidiano. Essa perspectiva se potencializa quando o professor compreende os bebês na sua complexidade e potência por meio de um olhar sensível, acolhedor e encorajador. Caso contrário, as experiências e ações dos bebês no cotidiano da escola têm pouco significado, e suas feitura caem no lugar da invisibilidade e da normalidade, pouco influenciando o modo de ser professor do docente que está com eles no cotidiano.

A docência com bebês como prática social e coletiva se constitui mesmo é no encontro com o Outro e num movimento fractal do professor consigo mesmo e com a sociedade. A história de vida do professor, a sua trajetória escolar (Educação Básica e Ensino Superior), a sua relação com os seus pares, com o Sindicato, com os órgãos executivos da educação, com a conjuntura política do país/município e com as famílias e as crianças são fios que compõem o ato da docência com bebês, e deixam marcas no percurso profissional do professor. Eis o que disse a professora Brites:

Eu tive professores que, por exemplo, ele passava uma atividade de Artes, e se ele não gostasse ele amassava e jogava no lixo. Eu tenho imagens nítidas de professores fazendo isso comigo na Educação Infantil. E eu dizia: eu quero ser uma professora que faça a diferença. Eu posso até deixar lembranças, mas eu não quero uma lembrança dessa em uma criança nunca. [...] E na 5ª série eu tive um professor de Matemática que ele me disse: Brites, você é muito inteligente. Gente, vocês não sabem como aquele homem conseguiu transformar a minha vida em tudo, sabe? Profissionalmente, em tudo. E a gente pode ser bom e muito perverso com os nossos alunos. Então, a gente precisa ter essa consciência na Educação Infantil, Fundamental, onde quer que você esteja. Você é a referência naquele momento e você deixa marcas e pode ser marcas que talvez psicólogo nenhum consiga te fazer curar (6ª Tertúlia Narrativa, p. 19).

As palavras da professora mostram que, da sua passagem pela escola, ficaram marcas que até hoje estão presentes na sua trajetória profissional. “[...] cada professor é uma pessoa única e cuja personalidade conta muito” (Tardif; Lessard, 2005, p. 190) na constituição do ser docente. Foram marcas que, independentemente de seu significado, danos e/ou benefícios também colaboraram com a constituição do seu ser docente: “eu quero ser uma professora que faça a diferença”, afirmou Brites. As experiências escolares desde a infância são fontes de inspiração para o exercício da docência.

Essas marcas internas e externas ao professor se constituem uma espécie de genes do DNA da docência, e afetam longitudinalmente o modo de ser e de estar professor de cada sujeito. Assim como o DNA de cada indivíduo é exclusivo, o DNA da docência também é. Cada professor tem o seu. A diferença é que o indivíduo já nasce com o conjunto de genes que define o seu DNA, e o DNA da docência vai sendo construído paulatinamente com as múltiplas experiências pessoais e profissionais do professor, desde a infância.

Das brincadeiras de faz de conta, quando criança, ao exercício da docência real, na vida adulta, o professor tem muitas experiências com diferentes pessoas, espaços e tempos, e cada uma delas deixa sua marca (gene) na composição daquilo que nomeei *DNA da docência*: um conjunto de marcas (genes) que influenciam no modo como o professor exerce a sua docência. As marcas (genes)

são sentimentos, afetos, destratos, elogios, silêncios, olhares, gestos, expressões e incentivos resultantes das experiências do professor, que foram impressos na constituição de seu eu ao longo de sua vida. Nas pesquisas realizadas por Tardif na década de 1990, ele já apontava que “[...] os professores utilizam, em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum, das competências sociais” (Tardif, 2002, p. 136).

As marcas que constituem o DNA da docência de cada professor não desaparecem com a virada de um século para outro, com mudança de uma escola para outra, com a mudança de um segmento para outro ou com a adoção de um novo modelo pedagógico¹⁸. A docência tem sua singularidade, mas ela possui traços comuns também, em qualquer que seja a etapa ou nível de ensino.

As semelhanças da docência com os bebês dialogam com a docência na Educação Básica, pois a profissão é professor, como afirma Nóvoa (1992; 1995). Popkewitz (1992, p. 38) também assinala que “profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam”. Logo, se o tornar-se professor é uma construção pessoal, social, política e histórica, a docência com bebês não é diferente da docência na Educação Básica.

Nas discussões feitas por Tardif e Lessard (2005) sobre a organização do trabalho docente, eles afirmam que existe um *pattern* básico que é comum às escolas e às classes.

Todas as escolas e todas as classes reproduzem, por alto, esse *pattern* básico. Por isso, pode-se dizer que elas se parecem; elas possuem períodos de trabalho em classe, intervalos e atividades de preparação para os professores. [...] Esse *pattern* reproduz-se praticamente da mesma maneira há várias décadas, e até séculos (Tardif; Lessard, 2005, p. 166).

Desse modo, o ser professor não acontece desconectado desse *pattern* básico da escola. As marcas que tecem a docência podem até se tornar mais opacas e/ou mais fortes com o passar do tempo, mas elas não desaparecem tão facilmente. O professor, para onde ele for, em qualquer que seja a época, para qualquer que seja o grupo, ele carrega consigo seu DNA docente. Esse DNA da docência não se cristaliza, ele vai sendo atualizado e modificado com as experiências cotidianas, pessoais e profissionais de cada professor, bem como com as transformações culturais de cada época. É um movimento complexo, não linear e fluído, que torna a docência um ato singular e semelhante ao mesmo tempo.

18 Por modelo pedagógico, entendo “um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 34).

Constatar que existem marcas da docência, ora mais intensas, ora mais opacas, não significa que o DNA da docência seja classificável em bom ou ruim, mas sem dúvida é uma das fontes que nutrem o trabalho pedagógico com os bebês. O professor, com as marcas do seu DNA da docência, torna-se fonte de inspiração de si mesmo, pois o modo como cada professor interage com os bebês, se comunica com eles, toca seus corpos, acolhe as suas manifestações, apoia as suas conquistas e acompanha os seus processos de desenvolvimento e aprendizagem é singular.

São essas singularidades que podem ser chamadas de especificidades da docência com bebês, pois elas dizem respeito a um conjunto de conhecimentos, valores, tradições e costumes que cada professor tem e faz uso, quando se relaciona com os bebês na escola e os apoia em seus processos de desenvolvimento.

O que diferencia a docência de um professor para outro são as suas singularidades. Ele pode ter a mesma formação-titulação, trabalhar na mesma escola, com crianças da mesma faixa etária, mas cada professor exerce a docência de forma diferente, como reconhece a professora Brites: “[...] eu acho que cada Berçário é único. Eu olho para o Berçário de Íris e vejo um Berçário totalmente diferente do meu. Soraia¹⁹ sabe disso” (Brites, 8ª Tertúlia Narrativa, p. 12). Cada Berçário é único porque os seres humanos que estão nesse ambiente em relação entre si são únicos.

Para Duarte (2012, p. 8),

a especificidade da ação docente das professoras de bebês é constituída por dimensões educativas que são organizadas através de íntimas relações no contexto da creche, relações essas estabelecidas entre adultos profissionais e bebês que passam grande parte do dia juntos nas instituições de Educação Infantil.

A docência com bebês, além de relacional, é interpretativa, ou melhor dizendo, é interpretativa-relacional. O professor que trabalha com bebês usa como método a interpretação das manifestações dos bebês não só para atender as suas demandas, mas para tecer relações humanas com maior ou menor qualidade entre eles. Interpretar, hermeneuticamente falando, “[...] não é tomar conhecimento de que se compreendeu, mas elaborar possibilidades projetadas na compreensão” (Heidegger, 1998, p. 206). Interpretar o que significa cada acontecimento, movimento,

19 Soraia é professora regente 2 que exerce a docência com os dois grupos de bebês do CMEI Yeda Barradas Carneiro durante a reserva de vaga das professoras regentes 1, conforme prevê a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (BRASIL, 2008).

gesto, olhar, expressão corporal, choro, riso e silêncio de um bebê é o que fazem os professores cotidianamente. Os choros de um bebê não possuem os mesmos significados. E como saber o que cada um quer dizer? Como o professor sabe se é sono, fome, necessidade de troca da fralda, se é mal-estar, se é insatisfação com a posição em que o bebê se encontra, deitado ou sentado, se é um pedido de colo ou se é outra demanda que o professor nem imagina que seja? Ele pode até tomar como referência marcadores socioculturais do choro, como a intensidade, a cadência, o tempo, o horário do choro, bem como a posição e o local onde o bebê se encontra para atribuir significados ao choro. E como agir diante dos significados captados em cada choro? Os significados atribuídos pelo professor aos choros dirão como ele vai proceder frente a um bebê que chora, ou a vários bebês que choram ao mesmo tempo. Esses significados imediatos atribuídos pelo professor ao choro do bebê são produzidos com base em conhecimentos convocados de sua matriz experiencial, mas uma análise mais profunda do choro com base em diferentes referências pode propiciar novos significados. Nas palavras de Heidegger (1998, p. 207), "a interpretação de algo como algo funda-se, essencialmente, numa posição prévia e concepção prévia. A interpretação nunca é apreensão de um dado preliminar, isenta de pressuposições". Logo, o professor interpreta o choro do bebê com o repertório experiencial e epistemológico que ele possui.

As possibilidades de ação do professor diante do choro surgem concomitantemente à produção dos significados. O professor não espera o bebê calar a boca para decidir o que vai fazer. Enquanto o bebê chora, ele toma iniciativas. Ir em direção ao bebê ou ficar imóvel onde ele está, acolher o choro com palavras de conforto ou ignorá-lo são modalidades de iniciativas que revelam o significado do choro na perspectiva do professor. O *verdadeiro* sentido do choro de um bebê pode não ser descoberto, pois muitos códigos usados pelos bebês para se comunicarem, inclusive o choro, ainda são desconhecidos pelo professor, e isso torna a docência com bebês mais desafiante e complexa. É a interpretação do professor das ações do bebê que dá sustentação ao trabalho pedagógico, mas a busca pela captação do ponto de vista do bebê para a produção de significados também deve estar no horizonte do professor.

A interpretação acontece na tentativa de compreender e de ser compreendido. Já vimos que chegar à origem do que provoca o bebê agir de determinada forma pode ser uma tarefa muito difícil ou até impossível para o professor. Do mesmo modo, a ação do professor, a partir do que ele interpretou, pode não ser compreendida pelo bebê, levando-o a dar prosseguimento ao que estava fazendo ou trazer novos elementos para a cena/situação, como um modo de dizer que a sua necessidade ainda não foi atendida.

Trouxe o choro, aqui, como exemplo, mas o professor, no cotidiano da escola, interpreta as diferentes ações do bebê a todo instante. A interpretação é a visão singular de cada professor diante dos detalhes das ações dos bebês. Isso me permite afirmar que se a especificidade se localiza na singularidade da ação do sujeito, e a interpretação é um olhar de um sujeito para outro sujeito. A interpretação da ação de um bebê é da ordem do instante, por isso nem sempre ela é refletida pelo professor, mas é certo que, para cada ação do bebê há interpretações feitas pelo professor, do mesmo modo que para cada ação do professor também há interpretações pelo bebê.

A docência interpretativa-relacional com bebês tem dimensões que, conectadas entre si, formam um tecido poroso e aberto que se nutre do encontro com os bebês, da solidão profissional, da busca do Outro, das condições materiais, das relações, das interações, das surpresas e encantamentos diários, da formação inicial e continuada, da busca de reconhecimento pela profissão docente.

4.2.1 O ENCONTRO DAS PROFESSORAS COM OS BEBÊS

Quando eu caí numa turma, eu disse: Meu Deus! O que é que eu vou fazer? É o que todos os professores pensam: o que eu vou fazer com o Berçário, com o bebê? O que vou ensinar? E quando eu cheguei lá que eu vi que não era só eu sentar ou cantar, que tinha muito mais além, eu fiquei assim perdida. Se não fosse Íris e vocês para orientar. Brites, então! (Daniela, 8ª Tertúlia Narrativa, p. 11).

Quando uma professora recebe a notícia que assumirá um grupo de bebês para exercer a docência, as reações e os sentimentos são distintos entre os professores. No caso da professora Daniela, ela indagou: "O que é que eu vou fazer? O que eu vou fazer com o Berçário, com o bebê? O que vou ensinar"? Parece-me que essas perguntas elaboradas pela professora Daniela são de outros docentes também. Como ela mesma disse: "é o que todos os professores pensam".

Esse ato de indagar a si próprio sobre o que fazer com os bebês desencadeia, no professor, inúmeros processos mentais, levando-o a buscar elementos que o apoiem no exercício da docência. O primeiro lugar a ser vasculhado são as memórias de suas experiências de vida e acadêmicas. Concomitantemente a essa busca, outras referências também são convocadas para ajudá-lo a organizar informações que lhe possibilitem compreender as questões feitas inicialmente, ou quiçá, respondê-las. Tardif e Lessard (2005, p. 286) ressaltam:

a experiência [docente] denomina as fontes pessoais – história de vida, experiências escolares anteriores, etc. – a partir das quais se edificaram

as representações e as práticas pessoais do professor para com seu ofício. O professor jovem nunca chega totalmente virgem ao seu novo ofício; ele começa a trabalhar possuindo já experiências – muitas vezes fundamentais – do ensino, da classe, dos alunos, etc.

Por mais que ouçamos de um professor que ele *não sabe nada* sobre o trabalho com os bebês, é algo para se pensar e investigar. Será que nada sabe mesmo? Se ele já tem uma trajetória na docência na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, esse profissional já possui conhecimentos e experiências sobre a educação e sobre diferentes processos de ensino e de aprendizagem com crianças. Mas se ele está entrando na sala pela primeira vez como docente, ele já teve alguma experiência na escola como estudante na Educação Básica e no Ensino Superior, como mencionaram Tardif e Lessard (2005).

Do ponto de vista pedagógico, o professor iniciante, pelo fato de nunca ter trabalhado com bebês antes, pode, no exercício da função docente, experienciar diferentes situações no seu encontro com os bebês. A primeira consiste no fato de o professor adentrar a sala dos bebês e se dar conta de que o que ele sabia não é suficiente para exercer a docência com os bebês: “E quando eu cheguei lá que eu vi que não era só eu sentar ou cantar, que tinha muito mais além. Eu fiquei, assim, perdida”, disse Daniela. O professor chega até a esboçar um planejamento com o que ele sabe e com suas pesquisas e conversas com colegas de profissão, mas o planejado não se adequa às potencialidades e demandas dos bebês. O que foi planejado foi o melhor que o professor podia dispor para os bebês naquele momento, e isso precisa ser reconhecido e valorizado, bem como ser tomado como ponto de partida para auxiliá-lo nas suas necessidades e desejos.

A segunda situação diz respeito à inserção do professor em uma escola e/ou rede de ensino que determina o que ele fará com os bebês, cabendo-lhe o papel de executor do planejamento. Ele tenta colocar em prática o que está delineado, mas como o objeto da docência é o ser humano, aquilo que está definido no planejamento não será aplicado *ipsis litteris*, porque a ação-reação do professor e dos próprios bebês desvia as rotas preestabelecidas e outras são criadas, dando outra feição ao planejamento. O papel de executor exigido a um professor (iniciante ou experiente) nunca será cumprido na íntegra, porque seu DNA da docência imprimirá sua marca no trabalho pedagógico com os bebês, dando outros diferentes sentidos e significados à educação dos bebês e à ação pedagógica. Além disso, os próprios bebês, com suas ações e linguagens, também influenciarão na organização do trabalho pedagógico diário, como disse a professora Patrícia em sua narrativa:

No caso, eu aprendi na prática, porque eu vinha pesquisando muita coisa, como falei inicialmente, em blogs, em sites, onde vinham trazendo relato de pessoas que já tinham a algum tempo trabalhando com crianças e ali compartilhavam suas experiências, sempre também demonstrando uma certa insegurança, um pouco de angústia, justamente por não saber ainda como fazer isso, e eu trazia para a sala de aula. Se é que tu podes chamar de sala de aula com bebês? Às vezes, eu falo de sala de convivência e alguém na SMED também um dia trouxe isso. Era lá com eles, convivendo com eles que eu ia descobrindo. Não, às vezes, o que eu buscava nos sites, nos blogs eu via que não era exatamente daquela maneira. Ali no grupo é que eu determinava como tinha que ser feito, de que maneira é que realmente a gente conseguia ver as coisas acontecerem. Então, o documento que foi colocado inicialmente para mim foi só mesmo para cumprir certas exigências, como poderia dizer, exigências da escola, de preenchimento de documentos, mas não que isso interferia realmente na minha prática com as crianças (1ª Tertúlia Narrativa, p. 22).

A terceira situação é quando o professor já tem algum conhecimento sobre o trabalho com os bebês e organiza o trabalho pedagógico de modo a contemplar e valorizar as capacidades dos bebês, fazendo do encontro com os bebês uma oportunidade para o seu desenvolvimento integral. Essa última situação ainda é rara nos grupos de bebês, nas escolas e/ou redes de ensino, pois a narrativa das professoras afirma que iniciaram a docência com os bebês *sem saber nada* sobre o significa ser professora de bebês.

Entrar na sala *sem saber nada*, a princípio, pode não ser um problema. Primeiro porque o não saber nada pode não significar não saber nada, de fato, mas um modo de dizer que coloca o sujeito numa condição de alguém que não sabe tudo e, portanto, numa posição de aprendiz. O importante é saber que já se sabe algo para, a partir daí, buscar outros conhecimentos. A natureza do que já se sabe é que pode ser indagada no sentido da pertinência ou inadequação para o conjunto de conhecimentos que o professor precisa construir para exercer a docência com os bebês.

O encontro com os bebês no cotidiano da escola também provoca medo, insegurança, angústia, entusiasmo, alegria, desejo de conhecer quem são os bebês, como eles se relacionam/interagem, aprendem e se desenvolvem. Vejamos a narrativa da professora Patrícia sobre o início da docência com os bebês:

E nesse meu caminho de angústia eu vivia pedindo à gestora, ao pessoal da Gerência Regional de Educação (GRE) quando ia lá na escola: gente, por favor, me dá o contato de alguém que tenha uma sala de Berçário para eu poder saber o que é que faz na sala, o que está sendo trabalhando,

de que forma ele está sendo conduzido para ver se esse caminho que eu escolhi realmente é o caminho ou se há mais novidades, há coisas melhores para estar sendo feitas (1ª Tertúlia Narrativa, p. 5).

A presença dos bebês na escola (mesmo ainda sendo poucos, em alguns municípios e/ou instituições) tem, de certa forma, instigado os professores na busca de conhecimentos sobre como ser docente de bebês, cobrada dos gestores públicos a formulação de políticas públicas para a Educação Infantil e atizado as equipes gestoras das secretarias de educação para o fomento de ações formativas para esse grupo de profissionais recém-chegados à rede municipal de ensino. Para Tardif e Lessard (2005, p. 185), "os professores noviços parecem que pedem e recebem mais o suporte pedagógico, tanto para o planejamento quanto para a preparação do material", mas não é o que tem ocorrido com as professoras que trabalham com bebês.

O encontro dos professores com os bebês insere-se num espectro bem variado de possibilidades: professores que, por opção e desejo, almejam ser professores de bebês; professores que não pensam em trabalhar com bebês, mas que com a oferta de um grupo de bebês aceitam o desafio; professores que, por falta de opção de grupos da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental na rede e/ou instituição de ensino, são encaminhados pela equipe escolar executiva para trabalhar com os bebês; professores que estão próximos da aposentadoria ou que estão com algum problema de saúde são *premiados* pelo gestor da educação do município e/ou da instituição de ensino para trabalhar com os bebês, como se o trabalho com esse grupo fosse mais *fácil e tranquilo*; professores (concursados ou contratados) que, por conta da perseguição política, são retirados do Ensino Fundamental ou de outros grupos da primeira etapa da Educação Básica e colocados no Grupo 0, como forma de punição por não ter votado ou feito campanha para o candidato eleito; professores que, mesmo não gostando tanto de trabalhar com bebês e crianças pequenas, são *obrigados* trabalhar com bebês para não perder o emprego.

Existem, ainda, outras circunstâncias de encontro entre professores e bebês na escola. Meu intento, porém, não foi listar todas aqui, mas chamar a atenção para o fato de que o encontro dos professores com os bebês não é linear e não está localizado apenas no campo do desejo e do projeto profissional de cada professor. Existem interferências alheias à sua vontade que o levam ao encontro com os bebês, e as circunstâncias desse encontro podem desencadear aberturas ou bloqueios para o exercício da docência com esses seres humanos de pouca idade.

O encontro com os bebês é sempre movimento fractal e dinâmico, em que seus elementos se conectam, se afastam e se misturam, evidenciando possibilidades ou obstáculos para a construção de uma docência que respeite os bebês. Debruçar-se sobre os encontros entre professores e bebês na escola é um modo de refletir sobre como a docência vai se constituindo, de compreender o porquê da ação pedagógica com os bebês é feita da forma que é, e de entender que

[...] as tramas interativas cotidianas entre professores e alunos são complexas, pois, ao mesmo tempo, estão em ação rotinas e fases de iniciativas, de interpretações, de intervenções pontuais, bem como a maioria dos componentes do ser humano: a moralidade, a afetividade, a cognição, a vontade e a capacidade de agir sobre o outro, de seduzi-lo, de dominá-lo, de obter seu respeito, etc. (Tardif; Lessard, 2005, p. 248).

No universo das professoras integrantes da pesquisa realizada, a maioria não escolheu ser professora, nem professora de bebês. Apenas duas tinham o desejo de ser professoras.

O fato de não terem escolhido, inicialmente, ser professoras e professoras de bebês, não representa, em si, uma sentença negativa para o exercício da docência de cada uma delas. O início pode não ter sido desejado, mas a partir do encontro com os bebês, os sentimentos podem ser modificados. Aqueles professores que, mesmo tendo ido parar na sala dos bebês (seja acidentalmente, seja forçadamente) sem ter feito essa escolha, podem, a partir do contato com esses seres humanos de pouca idade, cambiar seus sentimentos e suas opiniões em relação aos bebês e ao trabalho pedagógico com eles. Do mesmo modo, aqueles que escolheram ser professor de bebês podem, com o passar do tempo, desejar mudar de grupo para exercer a docência em outro grupo da Educação Infantil ou em outro segmento da Educação Básica, modalidade de educação e/ou nível de ensino. No caso das professoras que participaram da pesquisa compartilhada neste livro, ao chegarem na sala, elas foram seduzidas pela magia e encanto dos bebês, e estão aprendendo a ser professoras de bebês diariamente com eles, com suas próprias experiências e com outras referências internas e externas à rede municipal de ensino. O encontro com os bebês é um marco decisório porque é ali, com os bebês, que elas decidirão permanecer professoras de bebês ou optarão por outro segmento da educação e faixa etária.

4.2.2 AS PROFESSORAS: DA SOLIDÃO À BUSCA DO OUTRO NA PROFISSÃO

A solidão vivida pelo professor é uma solidão profissional que pode, sem dúvida, afetar a vida pessoal. O professor, quando adentra a escola, ele entra por inteiro, com todas as suas dimensões. Quando ele se encontra com o bebê, a pessoa do professor e o professor, como profissional responsável por aquele ato pedagógico, se fundem, e seus conhecimentos e suas experiências se manifestam em gestos, atitudes, palavras, tons de voz, olhares, intensidade do toque, expressões corporais e faciais que dão o tom da relação entre ele e o bebê durante a ação pedagógica. Não é possível dizer, no momento de interação entre professor e bebê, o que é da dimensão pessoal e o que é da dimensão profissional. A pessoa do professor e o professor se fundem na direção do bebê, que tem o direito de ser respeitado, educado e cuidado sem pressa e de forma sensível, amorosa, afetuosa, atenciosa e gentil. “A própria pessoa do professor (sua personalidade, sua experiência pessoal, seus valores, suas vivências, etc) se tornam, assim, um padrão de medida para definir seu trabalho e suas relações com os alunos” (Tardif; Lessard, 2005, p. 148).

O professor, pela natureza de suas atividades, necessita de alguns momentos de trabalho e de estudo individualmente, mas isso não significa que ele esteja vivendo a solidão por conta disso. Trato, aqui, de uma solidão profissional que atinge o professor devido à ausência de espaços institucionais e coletivos de partilha, de reflexão sobre suas práticas e de produção-socialização de conhecimento de modo sistemático, contínuo e coletivo, como uma responsabilidade do poder público local e nacional.

Sentir-se sozinho, sem pares para estudar, dialogar, trocar ideias e fazer juntos é um sentimento muito frequente entre os professores, especialmente entre aqueles que trabalham com bebês. Vejamos o que as professoras Patrícia e Kátia narraram:

Eu sempre fico encantada quando eu escuto os relatos de vocês porque eu acho que é tão enriquecedor quando você está em um espaço onde você pode, eu já falei isso eu acho que não vou cansar de repetir isso, estar compartilhando essas experiências mesmo que num pequeno grupo, mas tem com quem você compartilhar. Você tem com quem discutir o que você fez, o que deu certo, o que você acha, poxa, não é para agora, talvez para depois a gente pode estar repetindo essa atividade. É o que faltou lá desde que surgiu o Berçário (Patrícia, 8ª Tertúlia Narrativa, p. 12).

Quando você caminha sozinha é muito difícil porque você não tem com quem trocar. Eu não tenho nem coordenadora, nem parceira.

Então, é um caminho solitário. Aí ver vocês e dialogar com vocês foi muito bom (Kátia, 8ª Tertúlia Narrativa, p. 15).

Então, mesmo com P2, eu também me sinto caminhando sozinha no Berçário (Patrícia, 8ª Tertúlia Narrativa, p. 17).

A solidão profissional é consequência da ausência ou insuficiência de apoio pedagógico e de condições de trabalho que levam o professor a buscar esse apoio nele mesmo, assumindo a responsabilidade individual pela construção das condições materiais e intelectuais para o exercício da docência. A professora Patrícia foi bastante enfática ao falar sobre esse assunto:

[...] geralmente, a coordenação me dá todo crédito e não opina muito, a não ser no início quando deram opinião, tipo assim, no formato do plano, que eu acho que vocês lembram que eu falei, para eu enxugar o plano que estava muito detalhado, que era para ser mais objetiva. Então, justamente esse formato de lá da escola de os coordenadores não se meterem muito, não opinarem muito: “não, está tudo ótimo”, é que me faz me sentir sozinha (Patrícia, 8ª Tertúlia Narrativa, p. 17).

Não basta ter o coordenador pedagógico na escola, a sua função principal de dar o apoio pedagógico ao professor não pode ser postergada, pois o professor acaba desenvolvendo esse sentimento de solidão em relação ao seu trabalho, como disse Patrícia. Maria Malta Campos (2011, p. 11) também tem dito que, “hoje, as escolas e as professoras estão muito solitárias, abandonadas”. Nessa mesma direção, Tardif e Lessard (2005) falam de uma das características do trabalho docente, o individualismo que leva à solidão docente. “A profissão engendra o individualismo e este, por sua vez, mantém a docência seus traços solitários e pouco colegiais”, dizem eles (Tardif; Lessard, 2005, p. 189).

Em relação ao coordenador pedagógico, penso que a insuficiência de conhecimentos sobre a educação dos bebês, seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem pode ser um dos motivos para a pouca incidência desse profissional da educação no acompanhamento e no suporte pedagógico à professora que trabalha com bebês. Assim como esse tema é novo para o professor, também o é para o coordenador pedagógico. Talvez a melhor alternativa não seja delegar à professora a tomada de decisões em relação ao trabalho com os bebês (planejamento, avaliação etc.), mas buscar, junto a ela, possibilidades intra e extraescola para ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre a educação dos bebês. Abandonar a professora que está iniciando a docência com os bebês é atribuir a ela uma responsabilidade que pode ser compartilhada e refletida com outros profissionais que estão na escola.

Outro aspecto que também contribui para a solidão profissional é fato de que, quando uma escola tem apenas um grupo de crianças com uma determinada faixa etária, como geralmente acontece com o grupo dos bebês, a professora não tem com quem trocar ideias e compartilhar suas experiências. Dos três CMEI envolvidos nas Tertúlias Narrativas, dois tinham apenas um grupo de bebês, e um deles, dois grupos. Nas narrativas das duas professoras que trabalham *sozinhas* nos CMEI Dália de Menezes e Rafael de Oliveira, o desejo de ter outros pares que também exerçam a docência com bebês para compartilhar experiências e saberes foi apregoado em diferentes ocasiões.

[...] quando as meninas trazem que estão todas na mesma instituição, fiquei morrendo de vontade de estar com vocês, sabiam? Eu fico tão solitária. Ela disse que era solitária [referindo à Patrícia], eu digo: Meu Deus! Quem mais queria receber esse e-mail [enviado por Patrícia para ela] era eu porque eu era louca...Marlene sabia como eu queria alguém para trocar, para saber se eu estava indo... [...] a fala de vocês [referindo-se às professoras do CMEI Yeda Barradas Carneiro] me dá ideias. Aí eu digo: Meu Deus! Eu queria dialogar com essas meninas mais, queria estar nessa escola. A minha diretora me disse hoje que para o ano a gente vai ter dois Berçários. Então, eu já estou toda feliz, porque a gente não tem coordenadora, mas pelo menos eu vou ter uma colega. Porque eu vejo esse grupo na mesma escola, com experiência, trocando, é enriquecedor (Kátia, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 47).

[...] para mim está sendo uma novidade [participar das Tertúlias Narrativas] até por conta de que é minha primeira vivência em relação a isso. Eu nunca escutei ninguém falando de Berçário perto de mim, a não ser eu mesma conversando comigo mesma: deixa eu ver, o que eu vou fazer a semana que vem, mesmo? Então, é uma novidade para mim isso aqui tudo. Uma novidade ótima, perfeita (Patrícia, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 46).

[...] Lá tem uma dificuldade, por ser uma área de risco, as pessoas não querem ir para lá. Então, às vezes, é muito difícil a gente chegar lá. Agora com o REDA foi que a gente conseguiu pessoas, mas por imposição, tem que ir, né? [risos]. E a falta do coordenador, eu não tenho uma parceira. Então, o coordenador da GRE vai lá, mas eu queria ver como é que as outras pessoas planejam, como é o retorno da coordenadora de vocês, porque eu fico só nesse lugar e não é nada confortável você não ter esse olhar do outro para compartilhar, para trocar, para dizer não vá por aí não, vá por aqui (Kátia, 4ª Tertúlia Narrativa, p. 34-35).

Pode-se até perguntar por que essas professoras não dialogam com as professoras dos demais grupos de crianças do CMEI, já que todos são da Educação Infantil. O trabalho pedagógico na Educação Infantil em relação aos demais segmentos da Educação Básica tem suas particularidades, tanto do ponto de vista

das concepções como dos aspectos metodológicos. Além disso, em cada grupo da Educação Infantil existe, também, as suas especificidades. Isso não deve ser um motivo para que o diálogo entre os professores dos diferentes grupos não aconteça. Ao contrário, considero importante e proveitoso o compartilhamento e a reflexão sobre o trabalho pedagógico com as crianças, da creche à pré-escola, bem como sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental. A questão é que, nos momentos de planejamento, por exemplo, os professores de cada grupo (por faixa etária) se juntam, e o professor da Educação Infantil (Berçário), que só tem um, fica geralmente sozinho.

Outro aspecto que também merece destaque é que, do ponto de vista do reconhecimento e da valorização, o professor da Educação Infantil (Berçário) ainda é o que possui menos reconhecimento, inclusive pelos próprios pares de docentes que trabalham na Educação Infantil. Esse olhar equivocados em relação à docência com os bebês acaba afastando os professores dos Grupos 1 ao 5 daquele(s) do Grupo 0. O diálogo e a partilha entre esses professores podem até acontecer, mas não de forma contínua e colaborativa no dia a dia do CMEI, como as professoras desejam.

No caso das escolas que têm o coordenador pedagógico, o professor pode até contar com esse profissional para auxiliá-lo e apoiá-lo pedagogicamente, diminuindo a solidão profissional, mas nem sempre o coordenador pedagógico tem uma formação que lhe possibilite contribuir com as demandas das professoras que trabalham com bebês. Ele pode encorajar e apoiar moralmente a professora, mas do ponto de vista do conteúdo trazido como pleito ou dúvida, fica um vácuo, impulsionando a professora que exerce a docência com bebês a preenchê-lo sozinha com suas estratégias e recursos (inclusive financeiros). É desse tipo de sentir-se sozinho que estou me referindo, não ter com quem dialogar sobre o trabalho pedagógico com os bebês na escola e no interior da rede municipal de ensino.

A solidão profissional é uma barreira que se impõe ao trabalho das professoras, mas por elas serem persistentes, resilientes e comprometidas com seu trabalho, não ficam paradas, vão em busca das respostas para suas dúvidas e angústias, ora reproduzindo práticas pedagógicas de outrem, ora (re)criando práticas. Quando as professoras se sentem sozinhas e não têm com quem compartilhar suas necessidades e conquistas, elas vão em busca de referências. Essas referências têm suas raízes tanto em seu percurso de vida e formativo quanto na internet (*blogs*, páginas de *Facebook*, *sites* institucionais locais, nacionais e internacionais), em livros, em relatos de professoras que trabalham com bebês, em orientações e diretrizes para a Educação Infantil, com destaque para materiais que estão on-line, como revelaram as narrativas das professoras Íris e Patrícia:

[...] quando eu cheguei no Berçário meu primeiro contato foi com Brites, me apaixonei pelo Berçário [risos]. Eu queria ficar no Berçário, esse ano abriu uma turma e dona Clara [nome fictício para a Diretora do CMEI] me deu. Aí meu Deus e agora? Pedi umas dicas, o que é que vou fazer? Comecei a procurar bastante pesquisas na internet, porque a gente acaba partindo para internet mesmo (Íris, 4ª Tertúlia Narrativa, p. 5).

Por incrível que pareça tem um blog que eu gosto muito. Acho que vocês devem conhecer, "Tempojunto". Não é nem uma pedagoga, eu acho que é uma publicitária, ela traz mais as atividades que ela realiza junto aos filhos, acho que são duas meninas, uma menorzinha e uma maior, e aí essas atividades que ela realiza com os filhos são atividades bem interessantes, por exemplo, tem algumas atividades que eu trouxe, atividades de coordenação motora, atividades sensoriais com as crianças. Eu vou garimpando o que eu acho que é interessante trazer e apresentar para os bebês e ver o resultado que vai ter, eu vou trazendo (Patrícia, 8ª Tertúlia Narrativa, p. 14).

Quais são as características e a finalidade dos *blogs* e *sites* pesquisados pelas professoras? O que atrai as professoras nesses endereços eletrônicos? O que tem neles? Quais critérios as professoras tomam como referência para selecionar as atividades na internet e depois incorporá-las em seu planejamento?

Esse é um assunto que me interessa bastante, mas reconheço que essas perguntas não serão respondidas com profundidade neste texto, porque entendo que elas podem desencadear outra pesquisa nesse contexto de discussão sobre o currículo e a ação pedagógica com os bebês.

A linha fronteira entre o que o bebê faz em casa e na escola está quase desaparecendo. Os bebês estão sendo superestimulados, tanto pelos pais-mães quanto pelas professoras, com atividades inspiradas na internet ou em materiais impressos. No caso do *Blog* consultado *Tempojunto*, que serviu (e serve) de inspiração para a professora Patrícia, e certamente para outras professoras, foi criado por uma publicitária que se tornou mãe e decidiu desenvolver atividades com seus filhos em casa, e depois postá-las como ideias para quem tivesse interesse.

Não fiz uma análise minuciosa das atividades postadas nesse *Blog* para os bebês, mas como ele foi citado em uma das narrativas, fui em busca de conhecê-lo. Ao encontrá-lo, fiz uma leitura panorâmica, buscando identificar sua finalidade e que tipo de atividades são propostas. O *Blog Tempojunto*, localizado no endereço eletrônico <http://www.tempojunto.com/>, foi criado pela publicitária Patrícia Marinho após a nascimento de sua segunda filha, no final do ano 2013. O *Blog*, segundo Marinho, surgiu da necessidade de melhorar a qualidade do tempo

dela e de seu marido junto às filhas. Para ela, “a consequência foi a constatação de que brincar junto, além de ser divertido, aproxima, reúne e cria um repertório comum de assuntos que enriquece a vida da família e reforça o vínculo entre pessoas que se amam”. No *Blog* estão disponíveis diversas ideias de atividades, pesquisadas em diferentes fontes e organizadas em coletâneas direcionadas para três grupos de faixas etárias:

Quadro 1 – Sugestões de atividades para crianças

Bebês	Crianças Pequenas	Crianças grandes
Bebês (0 a 1 ano)	Já estou na escola (2 a 4 anos)	Já sou grande (7+ anos)
Já sei andar (1 a 2 anos)	Já brinco com letras (+5 anos)	

Fonte: compilado pela autora a partir do *blog Tempojunto*, 2017.

Além de apresentar sugestões de brinquedos e de presentes caseiros para algumas datas comemorativas, tem uma Lojinha que vende coletâneas com sugestões de brincadeiras, chamadas por ela de *Ebook*, e lembrancinhas para aniversário. Para esse trabalho, a criadora do *Blog* conta com a colaboração da jornalista Patrícia Camargo.

A finalidade do *Blog Tempojunto* é de, pela brincadeira, aproximar os integrantes das famílias, dando mais qualidade ao tempo dos pais com seus filhos. Fica evidente que o foco não é a Educação Infantil, mas como as professoras descobriram essa página, as atividades sugeridas para os bebês estão servindo de inspiração ou sendo copiadas e coladas no planejamento da Educação Infantil (Berçário).

Além do *Blog Tempojunto*, outras fontes digitais também servem de inspiração e de pesquisa para as professoras elaborarem seu planejamento. São *blogs* e páginas de *Facebook* feitos por professoras que trabalham com bebês, também *blogs* institucionais, *sites* de Secretarias de Educação, do Ministério da Educação, como mencionaram as professoras Soraia, Brites e Patrícia:

Na verdade, esses sites ou blogs eles são construídos por professores mesmo. Então, tem já uma prática de alguns profissionais que trabalham com essas atividades. No entanto, eu não utilizo, por exemplo, todas as atividades que eu estou visualizando ali, eu utilizo aquelas que eu acho que são pertinentes e que vão possibilitar o desenvolvimento das crianças. Caso contrário, eu nem utilizo. Então, eu leio, vejo, mas é muito partindo da experiência de outros professores também que trabalham com a mesma faixa etária. Eu faço dessa forma (Soraia, 7ª Tertúlia Narrativa, p. 30).

[...] por exemplo, a gente tem Facebook hoje. Nesse Facebook a gente tem uma comunidade de Berçário. São pessoas que trabalham com Berçário e alguma atividade que deu certo elas postam, explicam qual foi o objetivo da atividade, como foi que aconteceu, tudo isso. Foi até a minha ADI que sugeri: olha Pró, curta que você vai ver que tem cada atividade legal. Elas vêm explicando, tem toda uma questão, tem as fotos também com as crianças, elas realizando as atividades. Então, eu nunca tinha parado para pensar essa questão: como eu busco na internet? [risos] Eu nunca parei para pensar. Geralmente, eu pensava: poxa, eu quero uma atividade que desenvolva a coordenação motora, aí tal, eu vou na internet e olho. Essa questão de aporte teórico... (Brites, 7ª Tertúlia Narrativa, p. 31).

Inicialmente, eu comecei buscando documentos. Então, eu abri vários documentos oficiais de municípios, de Secretarias de educação, para ver a organização de sala, como é que se trabalhava ou que de maneira eu deveria estar dispondo a organização da sala, mas depois eu percebi, poxa vida, que isso aí só você estando na sala observando as necessidades dos bebês é que você vai conseguir essas respostas. Mesmo assim, eu acho que essas leituras que eu fiz me ajudaram. Mas eu nunca tive um critério, tipo eu só vou entrar no site... Não, não. Eu abri, eu gostei da leitura, eu gostei do que está sendo apresentado, eu achei que, de repente, pode ser algo interessante para eu trazer para sala, que possa estar trazendo algo de positivo, aí eu trago (Patrícia, 8ª Tertúlia Narrativa, p. 14-15).

O que as narrativas mostram é que as professoras, além das diretrizes e orientações pedagógicas nacionais e locais, clamam por materiais que apresentem possibilidades de atividades para a ação pedagógica com os bebês, especialmente no começo da docência. Não se trata de receitas pedagógicas, mas da oferta de um cardápio variado de modelos pedagógicos e de atividades, que pode ser elaborado, a partir das orientações, do marco legal atual e de currículos praticados, por pesquisadores e especialistas da Educação Infantil, em articulação com as professoras. Esse material pode ser uma das fontes de inspiração para a organização do trabalho pedagógico com os bebês. Para tanto, ele deve ser inserido e contextualizado no âmbito de políticas públicas de formação continuada para os professores. Não se trata de elaborar materiais e entregá-los às Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, às escolas e aos professores, mas de implementar ações formativas a partir de materiais específicos para os bebês. Como no campo da Educação Infantil esse tema é historicamente bastante polêmico, são poucos os documentos publicados que trazem sugestões de atividades. Enquanto a polêmica não é resolvida entre pesquisadores e especialistas, as professoras estão recorrendo a *blogs*, páginas de *Facebook*, *sites* e páginas institucionais de Secretarias de educação e de editoras, alguns de qualidade duvidosa, para fazer seu planejamento, realizar as atividades com os bebês e produzir os currículos no cotidiano.

O que as professoras estão nos dizendo é que só as orientações e DCNEI e outros tantos documentos já elaborados (impressos ou on-line) e distribuídos no Brasil pelo MEC não são suficientes para subsidiar a organização do trabalho pedagógico com os bebês no cotidiano do CMEI. Elas, além das pesquisas em *blogs* e *sites*, têm buscado os seus pares que também trabalham com bebês para estabelecer parcerias e trocar ideias, compartilhar as angústias e os saberes que já possuem sobre a docência com os bebês. Vejamos a cena a seguir.

Um dos momentos marcantes das Tertúlias Narrativas foi quando a professora Patrícia fez sua narrativa, em nosso primeiro encontro, sobre a busca de uma professora que trabalhava com bebês na Rede Municipal de Ensino de Salvador, no início de sua atividade como professora de bebês no CMEI Rafael de Oliveira, em 2013. Coincidentemente, a professora que Patrícia buscava e que havia enviado, pela primeira vez, um e-mail no dia 16 de fevereiro de 2014, estava ali, sentada em sua frente, escutando o seu relato. Quando a professora Patrícia descobriu que a professora Kátia estava ali no grupo, foi um momento de muita emoção. Patrícia parecia vibrar internamente de alegria, seus olhos estavam em festa e seu tom de voz, firme e altivo, trepidava de sorrisos. Kátia, surpresa e emocionada, não sabia que estava sendo procurada pela colega. O e-mail desviou sua rota e não chegou às mãos da destinatária. "Você poderia ter me ligado, era mais fácil de me achar", disse Kátia para Patrícia. As duas professoras se entreolhavam, o grupo olhava e acolhia enternecido aquele encontro esperado há mais de dois anos. A prova dessa espera estava nas mãos da professora Patrícia: um pedaço de folha de caderno com o e-mail de Kátia que ela trouxe para falar de si e de sua docência com os bebês. Patrícia guardou não só os contatos dessa professora, mas também o e-mail que havia enviado em 2014:

Olá, Katia

Tudo bem?! Sou professora ingressa recentemente na rede e consegui seu contato através da Coordenadora Marta [nome fictício], após solicitar-lhe ajuda para desenvolver melhor o meu trabalho no Berçário, turminha que atualmente atuo.

Meu nome é Patrícia e sempre atuei (14 anos - escola particular) no Ensino Fundamental 1. Ao ingressar na rede, fui presenteada com uma turminha do Grupo 1 (1 ano). Tive, claro, dificuldades por ser minha primeira experiência com crianças tão pequenas, mas consegui finalizar o ano bem (2012). Ano passado o CMEI que trabalho (Rafael Oliveira - Cajazeira 8) foi presenteado com o Berçário e quem estreou como professora nessa turminha?! Eu.

Amo de paixão meus bebês, mas sinto a necessidade de compartilhar e assimilar novas experiências, pois, como não recebemos nenhuma capacitação antes de assumir uma turminha de seres tão pequenos, realizei meu trabalho com base em pesquisas na internet, curiosidade, força de vontade e muito amor.

O trabalho do dia a dia consigo tirar de letra (é muito bom!), mas a parte burocrática desse trabalho (plano de aula semanal, planejamento bimestral/anual) tenho uma dificuldade ENORME, mas faço, mesmo assim.

Por isso, o motivo do meu contato é justamente estar buscando em quem tem mais experiência nessa área (Berçário) uma ajuda (claro, se for possível) para que eu consiga realizar de forma mais prática e sem tanto sofrimento essa parte chata do meu trabalho, mas, sem dúvida, necessária que é a organização e elaboração desses documentos.

Logo abaixo há dois contatos meus: celular e um fixo para recados (minha sogra que mora bem próximo a mim), ou, caso prefira, o próprio e-mail.

Assim seja do seu interesse, estou disposta a trocar experiências e não só assimilá-las, pois apesar do pouco tempo com o Berçário me esforço para fazer um bom trabalho com meus bebês.

Agradeço a sua atenção e aguardo, se possível, contato. Um forte abraço,

Professora Patrícia

Esse e-mail de Patrícia endereçado à professora Kátia representa mais do que um pedido de ajuda particular de uma professora para outra, ele traz um pedido de socorro de um coletivo de professoras que trabalham com bebês. Olhem para nós! Nos escutem!

4.2.3 O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA COM BEBÊS: DOS MATERIAIS NECESSÁRIOS

Como disse acima, o objeto da docência é o ser humano, e ela se constitui na relação entre esses seres humanos, mas a qualidade da docência com os bebês passa também pela infraestrutura do espaço físico e pelos materiais que são disponibilizados pelo poder público. A responsabilidade pela qualidade da infraestrutura e pelo suprimento dos materiais necessários para o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico da escola é do Estado. No caso da Educação Infantil, o município, em regime de colaboração com o Estado e o governo federal, é que têm o dever constitucional de listar os materiais (preferencialmente com a participação da comunidade intra e extraescolar), licitá-los, comprá-los e distribuí-los para as escolas.

Houve um pequeno avanço nas políticas públicas, em nível nacional, em relação à aquisição de materiais e brinquedos para as escolas de Educação Infantil, mas esse avanço não se efetivou na mesma proporção em municípios baianos, a exemplo de Salvador. A quantidade e a qualidade dos materiais que têm chegado à instituição de Educação Infantil para a ação pedagógica com os bebês devem ser objetos de indagação e de reflexão crítica por diferentes atores da sociedade. Os materiais são insuficientes e a variedade de itens é pouca, obrigando o professor a fazer o controle do uso de um material escasso para o grupo, ou fazê-lo render até data estipulada para a chegada da próxima remessa de material, ou ainda, comprá-los com seus proventos salariais. O professor recebe uma ou duas caixas de massinha de modelar, uma caixa de tinta guache e um pacote de papel colorido para o grupo usar durante um semestre ou um ano. A massa de modelar não é enviada em quantidade, nem a farinha de trigo e a anilina, o sal, o óleo e o vinagre para que o professor possa fazer a massinha na escola.

O que é mais comum encontrar na escola são os chamados materiais de escritório e de papelaria, e mesmo assim, eles estão faltando, como narrou a professora Patrícia:

O nosso acervo literário, nossos livros são riquíssimos, são lindos, são livros diversos, tem tecidos, tem de banho... que a gente quando dá banho de piscina ou no momento do banho a gente leva para as crianças brincarem, manusearem, folhearem, mas assim outros materiais que a gente precisa em sala é a gente mesmo que tem que está dando providência. Até mesmo tinta ultimamente. Nem sempre a tinta que imprime preto e branco a gente tem. A gente faz a vaquinha – coordenação, gestão e professores – e a gente compra o toner para poder fazer (5ª Tertúlia Narrativa, p. 23-24).

Os materiais que se situam no campo das especificidades de cada faixa etária da criança são inexistentes ou escassos nas escolas de Educação Infantil, principalmente para o grupo de bebês (4 a 18 meses). Os bebês precisam ter acesso a materiais em suas salas que eles possam, com segurança, tocar, sentir, cheirar, rasgar, rolar, lambear, morder, sacudir e empilhar sem restrições. O material que o bebê não pode levar à boca, não pode ser ofertado a ele (Winnicott, 1982). Um bebê, quando entra em contato com um livro, por exemplo, ele o levará à boca para começar o seu processo de exploração e de leitura. Esse livro, certamente, será marcado com a saliva, os dentes, as unhas do bebê que o explorou com o que tinha disponível para aquele momento: a boca (Reyes, 2012).

Os materiais integram uma das dimensões dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009a). A qualidade do trabalho pedagógico tem

forte relação com as características, a qualidade e a quantidade dos materiais que os bebês exploram durante sua estadia na escola. Que experiências os bebês teriam no cotidiano do CMEI, se as professoras trabalhassem apenas com o que é disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação? A riqueza de materiais que se deseja ter nas escolas de Educação Infantil para exploração dos bebês limita-se, muitas vezes, a uma lista com poucos itens (papel sulfite, giz de cera, tinta guache, brinquedos, livros de literatura etc.). Se o professor quiser ofertar para os bebês um ambiente rico de materiais, é ele quem os produz ou os compra com seu salário. Algumas das atividades feitas com os bebês (atividades com gelatinas, tintas, macarrão) e relatadas pelas professoras não são garantidas pelas políticas públicas locais. Notei que as experiências sensoriais e estéticas são propiciadas aos bebês mais com os proventos salariais das professoras do que com recursos financeiros públicos. Vejamos o diálogo abaixo entre as docentes:

Patrícia: A caixa de som foi uma doação, porque lá também, eu estou falando que a gente teve projeção essa semana, mas nossa escola não tem retroprojeto, esse retroprojeto foi emprestado numa das últimas festas que fizemos, não sei se foi Dia dos Pais ou se foi mais longe, o Dia das Mães. Foi emprestado por uma outra escola com muito custo, porque a gente já vinha pedindo emprestado a muito tempo, mas, geralmente, isso não acontece muito entre as escolas, pelo menos não lá. Esse retroprojeto está lá até hoje. Então, a gente tem aproveitado ele ao máximo, tudo que a gente pode fazer para utilizar ele, para trazer novidade para as crianças, um vídeo, algo diferente para as crianças verem, a gente aproveita e faz. Um momento cineminha, a gente traz e faz. E a caixa de som é uma caixa, realmente grande, tem o som bom, razoavelmente bom, mas foi doação. Doação emprestada. Doação emprestada de uma das mães, que deixa essa caixa de som lá, às vezes, precisa utilizar em alguns eventos da igreja...

Íris: É uma amiga da escola.

Patrícia: Ela vai lá buscar de volta, mas exatamente, muito amiga mesmo. [...] E do mesmo jeito nas salas, o rádio que nós temos para tocar as músicas que nós trazemos para as crianças, pelo menos lá, cada professor que providenciou. A gente que compra o rádio e leva para a sala.

Íris: O meu lá na sala é o meu rádio pessoal, eu já deixo lá.

Patrícia: A gente que traz de casa, a gente que compra. O meu eu comprei especialmente para lá, porque eu não tinha rádio em casa para levar (2ª Tertúlia Narrativa, p. 30-31).

Íris: Eu acredito que o da gente não é um dos piores, mas ainda não é o ideal. A gente, por exemplo, mesmo que a gente não seja aquele tipo de professor que trabalhe muito com TV, mas volta e meia é bom a gente utilizar um Dvdzinho musical. A gente não tem TV nas salas, a gente tem

uma TV para escola toda. Som na minha sala, por exemplo, eu levei o meu porque é um som para escola toda. O meu agora quebrou e eu fico como? De manhã tem que ser a primeira. Quem chegar primeiro pega, bota um pouquinho na sala e depois divide com a outra sala. Então, o que que a gente tem que eu acho que seja bacana é a quantidade de livros que a gente tem.

Soraia: Hum, hum.

Íris: Brinquedos a gente não tem muito diversificados não. A verdade é essa. A gente tem uma quantidade razoável, que já está ficando bem antigo, venhamos e convenhamos. A questão mesmo da sala, muitas vezes, e com o nosso próprio recurso que a gente vai compra uma coisinha aqui, outra ali. O tapete mesmo da sala que eu acredito que uma sala de Berçário deveria ser um espaço maior possível, bem cobertinho, bem protegido, a gente tem um bem antigo que a gente fica passando a fita adesiva e os meninos vão lá e arrancam, a gente vai lá e bota de novo. Então, não é um dos piores porque a gente sabe que existem muitas escolas que estão... Calor nem se fala, esses dias lá, os ventiladores, os três da minha sala pararam. Pense são 12 bebês em um espaço completamente... Está insuportável o calor. O calor está insuportável. A gente vai para a diretoria e a coitada não tem muito o que fazer. Vou ver o que eu posso fazer ou vou comprar do meu bolso e mando trazer. Então, falta muito ainda, o ideal, digamos o básico.

Soraia: Eu acho que pior realmente do que material para o planejamento é a estrutura das salas de aula. Essa aí..

Íris: A estrutura. Gente é incrível!

Soraia: Essa aí é dureza.

Íris: Essa daí está demais.

Brites: Eu consigo ser mais pessimista do que Íris, sabe? [risos] Quando Íris diz que nós não somos uma das piores. Eu acho que a gente não devia nem ser assim. Imagine pior. Eu acho que a gente deveria ter tudo. Porque verba para isso a gente sabe que tem, sabe? São outras questões que entram, mas, por exemplo, a questão da infraestrutura de nosso CMEI. Nosso CMEI, só para você ter ideia, um dia eu cheguei, eu estava de licença, e fui tomar banho na creche e aí cheguei lá: "Ah! Pegou fogo!". Os meninos estavam todos na área externa, sabe?

Íris: Foi um susto absurdo!

Brites: Então, isso para mim é péssimo. Como professor você tem recurso? Não tenho. O que tem lá são alguns livros. Quando Brites quer fazer macarrão colorido, quer que o menino teste gelatina, Brites traz de casa pronto porque nem na cozinha eu posso cozinhar o macarrão. A cozinha é terceirizada e eu não posso entrar para fazer o macarrão,

cozinhar e escorrer. Tenho que fazer tudo no dia anterior para levar para o Berçário. Eu trabalho três turnos, então, para mim, é supercomplicado, sabe? Essa questão dos recursos. Outra coisa, o Berçário, se o menino cair, ele se machuca literalmente porque nada é emborrachado. Quem colocou o emborrachado? Foram os professores. Quem colocou a TV que tem lá? Os professores. Quem colocou um armário que tem lá? Os professores. O armário que tem lá é todo enferrujado e a professora teve que pintar com tinta óleo. Então, você disponibiliza de recursos materiais e outra é uma questão também é psicológica porque eu já me questiono sobre isso. Gente, estão tirando todos os meus direitos e eu estou tirando do meu bolso e dando. Se até que ponto eu estou certa? Porque as minhas colegas, às vezes, questionam. Falam: Brites você precisa entender que está errado, mas eu vou chegar para um bebê e trabalhar com 12 bebês em um calor insuportável sem um ar-condicionado, sem um ventilador? A gente fica e acaba sendo contraditória no que a gente acredita, mas que a gente precisa de recurso, precisa.

Íris: Quem está lá na sala não aguenta.

Kátia: Lá na minha sala nem tatame eu tenho. Foi algo que até na greve eu falei (7ª Tertúlia Narrativa, p. 22-23).

As narrativas dessas professoras sobre a materialidade dos currículos praticados com os bebês revelam a fragilidade das políticas públicas, noticiando que elas não têm dado conta de garantir a qualidade da infraestrutura dos Centros Municipais de Educação Infantil e dos materiais necessários para o exercício da docência com os bebês. A tecitura do currículo por seus praticantes requer a presença de materiais, mas não é de qualquer material. São materiais que estejam em consonância com as concepções de criança, infância e currículo para a Educação Infantil. São essas compreensões que determinam quais são os materiais que os bebês podem ter o direito de acessar no cotidiano da escola de Educação Infantil. Numa determinada época, bastava lápis, papel, caderno, borracha, livro didático e quadro de giz para que os processos de ensino e de aprendizagem se efetivassem. Já nos distanciamos (mas não plenamente) desses modelos, estamos transitando por outras tendências teórico-metodológicas que consideram, como materiais necessários para o trabalho pedagógico com os bebês, o que a natureza dispõe e o que está no mundo.

Todo documento elaborado e divulgado pelo poder público federal, estadual ou municipal deve trazer, concomitantemente, as garantias necessárias para a concretização do que está nele traçado. O município de Salvador, por exemplo, lançou, em 2015, o Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil e um conjunto de materiais para a Educação Infantil, dentro do *Programa Nossa Rede*,

mas esses materiais retardam e/ou não chegam na íntegra em todas as escolas de Educação Infantil, e as condições de trabalho das professoras continuam as mesmas. Elas tiveram alguns encontros de formação para o conhecer o conteúdo do material e as orientações para seu uso no dia a dia, mas do ponto de vista da materialidade para sua vivência no cotidiano dos CMEI, as professoras continuam produzindo, com seu salário, a maior parte dos materiais e brinquedos que disponibilizam para os bebês.

Até quando as professoras terão que produzir os jogos e brinquedos para o trabalho pedagógico com os bebês? Cabe às professoras o papel de produzir, em caráter permanente, os jogos e os brinquedos para o trabalho pedagógico com os bebês? Penso que os jogos e os brinquedos produzidos pelas professoras devem estar inseridos no contexto dos projetos didáticos que elas desenham para os bebês, e não como ação substitutiva do papel e da responsabilidade do poder público, como observei nas narrativas. O tempo que o professor dedica à produção desses materiais, ele poderia investir na documentação, no estudo-reflexão-produção de conhecimento sobre o que foi vivido no cotidiano da instituição de Educação Infantil com os bebês e suas famílias.

Outro aspecto que quero destacar é que o uso de materiais reaproveitáveis pelos professores para a produção de jogos e brinquedos para os bebês usarem no dia a dia da Educação Infantil (Berçário) é um gesto de cuidado com o meio ambiente e de preocupação com o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês, como as narrativas das professoras evidenciaram. A produção desses materiais expressa, também, a criatividade do professor, mas o bebê não pode ter acesso apenas a materiais dessa natureza na escola, tampouco apenas a materiais produzidos e comprados pelo professor e pela equipe gestora da escola. Uma instituição de Educação Infantil requer espaços, ambientes, materiais adequados e em abundância para cada faixa etária. Além disso, em todos os níveis e segmentos da educação, os equipamentos, materiais e mobiliários integram a tecitura de um currículo. Na sala dos bebês, por exemplo, além dos livros de literatura infantil, adereços, fantasias e objetos diversos, é importante que existam tanto materiais naturais como manufaturados. Das narrativas das professoras, captei alguns materiais e da literatura trabalhada neste livro, retirei outros. Eis alguns deles:

- a. *Materiais naturais*: folhas (secas e verdes), palha, gravetos, cipó de madeira, pedras, pedrinhas e *pedrões*, areia, terra, argila, musgos, sementes, frutos secos, algas, conchas do mar, búzios, bucha vegetal, tintas naturais e comestíveis, algodão, penas, água, gelo, pétalas, caules (secos e verdes), raízes (secas e verdes; inteiras e cortadas), cascas de frutas secas, frutas desidratadas, frutas *in natura*, verduras, flores, legumes, tubérculos etc.

- b. *Materiais manufaturados*: filó, kami, tecidos, rendas, fitas, lã, cordões (tamanhos, cores e texturas diferentes), escovas, pentes, guizos, bacias plásticas, copos plásticos, argolas (madeira e metal), objetos sonoros, instrumentos musicais, esponja, espuma, parafusos, chaves, correntes, pregadores, espelho, bolas (tamanhos, pesos e texturas diferentes), botões, rolos de papel, caixas, pneus, tintas atóxicas, pincéis, papéis, papelão, giz de cera *max crayon*, lonas plásticas, rolhas de cortiça, plumas, plásticos, massa de modelar, gelatina, macarrão, farinha de trigo, anilina, vinagre, óleo, colheres, rolos, bacias de inox, potes, tampas (plásticas e de outros materiais), peneiras, *fuê* de cozinha, colher de pau, móveis e eletrodomésticos em miniatura, ferramentas e acessórios de diferentes profissões etc.

O currículo, para ser praticado por seus praticantes, especialmente pelos bebês, requer uma materialidade adequada e específica no cotidiano do CMEI. A garantia dessa materialidade não é de responsabilidade das professoras, mas do poder público, que deve encaminhar às escolas de Educação Infantil materiais diversificados e em quantidade para a ação pedagógica com os bebês.

4.2.4 PROFESSORAS DE BEBÊS: DA INVISIBILIDADE À BUSCA DO RECONHECIMENTO

[...] as pessoas não dão valor ao Berçário. As pessoas olham para mim como se eu fosse uma professora babá. Eu sentia, sabe? O povo não fala de Berçário. Eu vou para uma coisa. Ah! Não fala de Berçário (Brites, 8ª Tertúlia Narrativa, p. 11).

Eu já escutei alguns comentários, tipo assim, de alguém chegar lá na porta e dizer assim: 'Ah! Estou doida para passar um ano aqui no Berçário porque o pessoal aqui fica muito deitado!' E olhe que para chegar lá e ver alguém deitada é porque a gente está brincando com as crianças. A gente se joga no tatame e vai brincar no momento de brincadeira com os bebês, senta para cantar, senta para brincar [...]. [...] lá também se tem essa ideia de que Berçário não se faz nada, de que se passa o dia deitada e com criança no colo. Com o tempo, eu acho que consegui desconstruir um pouco dessa ideia. Eu digo eu porque, desde que o Berçário chegou, sempre fui eu que estive no Berçário. Apenas houve mudança entre as meninas, as ADI, mas sempre fui eu que estive lá. Então, eu acho que nesse período de quatro anos no qual que estou lá, eu acho que consegui tirar um pouco dessa ideia de que em Berçário não se faz nada e de que as crianças do Berçário não participam de nada (Patrícia, 8ª Tertúlia Narrativa, p. 12).

Eu não me enxergava ainda como professora de Berçário (Patrícia, 8ª Tertúlia Narrativa, p. 13).

A docência como profissão é a mesma para os professores que trabalham com bebês, com adolescentes, jovens e adultos. A mesma docência que identifica o professor como professor, em qualquer que seja o nível de ensino, também é usada para diferenciar os professores entre eles, no que tange a carreira, o plano de cargos e salários, o reconhecimento e o prestígio social. “As pessoas olham para mim como se eu fosse uma professora babá. Eu sentia isso, sabe?” (Professora Brites). Ser professor de bebês e ser professor de jovens têm valoração diferente, tanto no interior da categoria docente quanto na sociedade em geral. “[...] as pessoas não dão valor ao Berçário. [...] O povo não fala de Berçário. Eu vou para uma coisa, ah! Não fala de Berçário”, disse a professora Brites.

Não falar da Educação Infantil (Berçário) é mantê-la no campo do silenciamento e da invisibilidade social. Não falar do Berçário é não enxergar quem nele trabalha e frequenta (os professores e os bebês). Sobre esse tema, Rosemberg (2011, p. 17) diz:

[...] considero que, em nossas reflexões acadêmicas e ações políticas, o silenciamento sobre os bebês constitui discriminação. Silenciar sobre as especificidades da creche significa discriminação, pois, além de acolher bebês, no Brasil, a creche não foi pensada para a “produção” de qualquer ser humano, mas a dos(as) filhos(as) recém libertos(as) de mães escravas.

Por outro lado, falar da Educação Infantil (Berçário), dos bebês e das professoras de bebês é anunciar para a sociedade que, na categoria Professores, existem aqueles que trabalham com bebês. Ver, olhar, interessar-se pelos bebês e pelos professores, prestar a atenção nas pessoas e no que acontece lá na Educação Infantil (Berçário) é um compromisso ético-político que cada um de nós pode assumir, numa sociedade que ainda discrimina grupos humanos minoritários.

Os professores que fazem parte da Educação Básica estão sob as mesmas legislações e políticas públicas educacionais, às vezes trabalham na mesma escola, mas os olhares em relação a cada grupo de professores diferem uns dos outros. Na esfera pública, do ponto de vista do salário-base, houve equivalência salarial entre os professores das três etapas da Educação Básica com a implantação do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (Lei nº 11.738, de 16/7/2008), mas do ponto de vista social e político, as professoras da Educação Infantil ainda são vistas de forma diferente. São diferenças expressas dentro e fora da escola, ora sutilmente, ora explicitamente. São olhares depreciativos, caras e bocas, risos de canto de boca, cochichos,

piadas e dizeres que afetam a autoestima da professora e põem em dúvida o seu trabalho, como demonstra a fala de uma professora da Educação Infantil dirigida à professora Patrícia, na porta de sua sala: “Ah! Tô doida para vim aqui passar um ano aqui no Berçário, porque o pessoal aqui fica muito deitado”. Ficar deitado para acalantar os bebês no momento da soneca ou deitar-se para rolar no chão e brincar com os bebês não significa não fazer nada. Uma ação que é intrínseca à ação pedagógica com os bebês torna-se tema de comentários equivocados sobre o que é experienciado pelos bebês e suas professoras na escola.

Esse tipo de comentário revela o nível de reconhecimento do trabalho pedagógico com os bebês e, ao mesmo tempo, também serve de subsídio para o desmonte dessa visão preconceituosa sobre a ação pedagógica com os bebês. Sobre esse assunto, a professora Patrícia disse, na narrativa supracitada: “[...] eu acho que nesse período de quatro anos no qual que estou lá, eu acho que consegui tirar um pouco dessa ideia de que em Berçário não se faz nada e de que as crianças do Berçário não participam de nada”. A professora de bebê, além de suas atividades docentes, ainda precisa fazer um trabalho de convencimento do Outro, de que ela trabalha e não passa o dia fazendo nada, como pode ser interpretado na fala acima.

Esse jeito de olhar o trabalho de quem exerce a docência com bebês e crianças pequenas atravessou décadas, e ainda hoje revela-se vivo no discurso de professores e de outras pessoas que não são da área da educação. Desde os anos 1980 que pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas (Campos, 1983, *apud* Cerisara, 2002) vêm chamando atenção para a hierarquização dos cargos e funções na Educação Infantil. Em seus estudos, elas apontaram três tipos de fatores que determinam essa situação:

- a atividade direta com o educando (quanto mais diretamente ligada às crianças, menor o prestígio do profissional);
- a idade dos educandos (quanto menor o educando, menor o prestígio do profissional);
- proximidade com o corpo (quanto mais imediatamente ligado à sobrevivência e, portanto, ao corpo do educando, menor o prestígio do profissional) (Campos, 1983, p. 49 *apud* Cerisara, 2002, p. 14-15).

Estar em contato direto com a criança (dos bebês às crianças maiores) e em contato com o seu corpo torna-se um indicador para avaliar se o professor tem maior ou menor prestígio na sociedade. Quanto menor a criança, menos reconhecimento tem o professor, quanto mais elevado o nível de ensino e a faixa etária do indivíduo, mais prestígio tem o docente. É perverso pensar a docência sob essa perspectiva,

pois as especificidades inerentes ao trabalho pedagógico em cada etapa e nível de ensino tornam-se elementos diferenciadores da profissão docente.

Reconhecer que a docência de cada professor tem o seu DNA próprio, como mencionei anteriormente, é reconhecer que o que unifica a categoria docente é a profissão professor, e que a docência precisa ser compreendida na sua riqueza de tramas, contextos, sentimentos, saberes e fazeres, mas usar a diferença da faixa etária das crianças ou segmento de ensino para descaracterizar e invisibilizar a função de quem trabalha com bebês é atuar em prol da ampliação da desigualdade profissional e do esgarçamento da profissão docente.

A docência é uma construção social e histórica complexa, como sinalizou Popkewitz (1992), que envolve as relações entre professor e estudante, o contexto sociopolítico e as condições de trabalho. Todos esses aspectos influenciam o modo de ser e estar professor no cotidiano da escola e o modo como a sociedade vê o professor.

A expressão “Eu não me enxergava ainda como professora de Berçário” revela que existe uma identidade profissional – professora – já construída, mas como professora de bebê, ainda não. Ainda não se reconhecer como professora de bebês significa dizer que falta algo para se ver como tal. O *ainda não* é um entrelugar que precisa ser ocupado com alguma coisa que virá a ser, mas que não se sabe ao certo o que é. Esse entrelugar vai sendo preenchido com conhecimentos, interações e experiências com os bebês. Na medida em que a professora exerce a docência com os bebês, ela vai se apropriando de códigos e conhecimentos que só são possíveis de construir naquele espaço e com aqueles seres humanos de pouca idade. Esse entrelugar não se encerra em si mesmo, pois no exercício da docência, a professora que trabalha com bebês sempre tem um *ainda não* para transformar em *agora sim*.

A retirada da professora que trabalha com bebês da zona de invisibilidade não se reduz a ações individuais no interior da escola. A visibilidade da profissão docente deve ser um princípio fundante de um projeto de Estado que prioriza a educação e os seus profissionais, garantindo-lhes direitos e criando as condições para que esses direitos sejam visualizados no dia a dia da escola.



4.2.5 PROFESSORAS: DA INSUFICIÊNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL À BUSCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Na verdade, quando a gente vai para o Berçário, a gente vai altamente despreparada mesmo como pedagoga a gente ainda não tem esse olhar porque na faculdade a gente não aprende a lidar com a criança muito pequena. A faculdade, pelo menos a que eu fiz, me preparou para ser coordenadora ou educadora de Educação Infantil e EJA (Brites, 7ª Tertúlia Narrativa, p. 7).

Primeiro, eu não acho que o nosso período dentro de faculdade nos ajuda tanto nessa prática. Nos dá muita teoria, mas as dificuldades a gente vai encontrando no caminho e, às vezes, a gente busca lá atrás. Aí meu Deus! Teve algum momento lá que eu tive algum subsídio que poderia estar me ajudando aqui agora e eu não consegui encontrar (Patrícia, 1ª Tertúlia Narrativa, p. 4-5).

Primeiro, que a maioria chegou simplesmente sem saber nada em termos práticos, mesmo que, às vezes, a gente tenha o aporte teórico, mas que a gente ver que na prática voa muito (Íris, 8ª Tertúlia Narrativa, p. 10).

Quando uma professora diz que o seu curso de graduação não lhe *preparou* para trabalhar com os bebês, essa fala não pode ser ignorada. Ignorar supõe invisibilizar a narrativa de alguém que viveu (ou vive) a formação inicial (Magistério e/ou graduação) e que, no exercício da docência, busca inspiração no seu percurso formativo no Ensino Superior para nutrir o seu trabalho pedagógico e não encontra, como disseram as professoras Brites e Patrícia. É urgente prestar mais atenção na fala de professores (egressos da universidade ou ainda estudantes-docentes em exercício) quando se referem à fragilidade de sua formação inicial para o trabalho pedagógico com os bebês, buscando compreendê-la no contexto das diretrizes da Formação de Professores e do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Que *preparação* é essa que o professor solicita ao Curso de Licenciatura em Pedagogia? Quais foram as promessas de formação que o desenho do currículo de Pedagogia fez a essas professoras e que não cumpriu? Sem dúvida, as variáveis que interferem na qualidade da formação de um professor são muitas, mas aqui, interessa escutar as narrativas das professoras e buscar entender o que elas estão nos dizendo, ao afirmar que o curso de graduação que fizeram não deu os subsídios necessários para o exercício da docência com bebês.

A compreensão de cada uma dessas questões pode ser feita na escuta da professora da Educação Infantil que trabalha com bebês. Perguntar-lhe: o que lhe faltou no seu processo de formação inicial? O que você considera importante constar no currículo? De tudo o que foi disponibilizado pelo currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia, nada mesmo serviu para o exercício da docência com os bebês? O que pode ser alterado no Projeto pedagógico e curricular do Curso para ofertar ao estudante mais conhecimentos sobre sua futura área de atuação profissional? Do mesmo modo que a ação dos bebês no cotidiano da escola influencia o trabalho pedagógico do professor, a ação profissional do professor pode trazer importantes contribuições para atualização e (re)criação do desenho do currículo curso de Licenciatura em Pedagogia.

Nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015), consta no Art 3º, § 6º que:

O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes e apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

I – sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
II – a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;

III – o contexto educacional da região onde será desenvolvido;

IV – as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;

V – a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);

VI – as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

A (in)visibilidade no currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Educação Infantil como campo de conhecimento é notada em todo o território nacional. Pesquisa realizada por Bernadete Gatti (2010, p. 1.370) sobre cursos de licenciatura mostra que “disciplinas relativas à ‘Educação Infantil’ representam apenas 5,3% do conjunto, e as relativas à ‘Educação Especial’, 3,8%”. Ainda, que

“poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil” (Gatti, 2010, p. 1.372).

Uma professora que se sente despreparada para o seu trabalho pedagógico com os bebês, mesmo tendo experienciado a formação inicial, vai buscar apoio onde ela encontrar. As narrativas das professoras mostram que sua formação inicial não foi o principal suporte pedagógico para o exercício da docência com os bebês. Elas foram em busca de informações e conhecimentos em *sites* e *blogs*, principalmente que continham documentos orientadores da Educação Infantil e sugestão de atividades que pudessem ser imediatamente transportadas para as salas dos bebês.

Por isso considero que titulação e formação são coisas diferentes. Eles têm entre si pontos de conexão, mas o estudante, quando conclui o Curso de Licenciatura em Pedagogia, por exemplo, ele recebe o título de Licenciado em Pedagogia (Pedagogo), o que não quer dizer que ele é já um professor. O primeiro aspecto para que o Pedagogo se torne um professor é que ele precisa ter estudantes, seja na escola ou outros espaços de aprendizagem não formal. É esse encontro do Pedagogo com os estudantes que abre a porta para o tornar-se professor, efetivamente.

Ampliar os canais de comunicação e de diálogo com as professoras que trabalham com bebês ainda é uma tarefa a ser assumida pela universidade, especialmente a Faculdade de Educação. Escutar as narrativas de professoras que trabalham com bebês e deixá-las ecoar em seu Projeto Pedagógico e Curricular é um modo de dar visibilidade ao discurso e à sua função social como docentes no contexto da Educação Básica, assim como de refletir sobre os processos formativos correntes no Curso de Licenciatura em Pedagogia.

As professoras que trabalham com bebês já começam a ser escutadas pela universidade, mas mais como informantes de pesquisas científicas do que como autoras de seu próprio conhecimento. Esse não deixa de ser um modo de aproximação entre a instituição de ensino superior e essas profissionais, mas elas vêm, ainda, na condição de *locatárias*, e não de *proprietárias* de saberes. As professoras têm saberes que, se reconhecidos com o mesmo *status* do conhecimento produzido no âmbito da Universidade, podem ser estratégicos nos debates e tomada de decisão em relação à identidade e à função social do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

4.3 AS AUXILIARES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO CONTEXTO DA DOCÊNCIA E DE CURRÍCULOS PRATICADOS COM BEBÊS

Ah Pró! Se tiver ADI, a gente recebe os alunos não tendo professor, mas se o professor tiver sozinho, sem a ADI, não recebe as crianças (Fala de uma ADI para a Professora Daniela, 8ª Tertúlia Narrativa, p. 7).

O objetivo da pesquisa realizada não foi discutir sobre a função e a identidade das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) no contexto da Educação Infantil (Berçário), mas como elas foram trazidas para o cenário das narrativas das professoras, dediquei esta parte do livro para fazer algumas reflexões sobre a presença e o trabalho dessas profissionais no contexto da docência e dos currículos praticados com os bebês.

O primeiro aspecto que considero importante destacar é que não é mais possível ignorar a presença dessas profissionais nos sistemas de ensino e nas escolas de Educação Infantil (Creche e Pré-escola). Na verdade, essas profissionais, nomeadas de diferentes formas, trabalham com as crianças desde os primórdios da Educação Infantil no Brasil, e elas nunca deixaram de ser vistas. Ao contrário, elas são conhecidas e até inseridas nos ciclos de debates no campo da educação, mas no momento de assumi-las como profissionais da educação, instala-se uma verdadeira arena de disputa de interesses político-econômicos e de concepções entre parlamentares, pesquisadores, professores, militantes da Educação Infantil, de gestores públicos e das próprias ADI, ainda pouco organizadas como categoria de trabalhadores da educação. Entre a negação, a invisibilidade e a validação da presença dessas profissionais nas escolas públicas e privadas, as ADI continuam numa espécie de limbo profissional, ora vistas como indispensáveis, ora como desnecessárias e até como uma ameaça à titularidade da docência na Educação Infantil (Creche e Pré-escola).

O segundo aspecto trata da identidade e função dessas profissionais, que diferentemente do professor, estão difusas no âmbito da legislação educacional nacional, estadual e municipal. O que se sabe é que a ADI não é professora, mas o trabalho desempenhado por ela apresenta uma linha tênue, quase invisível entre a função docente e a ação que ela desempenha com os bebês.

A definição de que o professor é o responsável pelo trabalho pedagógico com os bebês está assegurada na legislação educacional brasileira, mas a realidade das redes públicas e privadas de ensino tem nos mostrado outras interfaces. Em alguns contextos municipais, professores e ADI têm se revezado no desenvolvimento de ações de educação e de cuidado com os bebês: professores ficam em um turno com os bebês e as ADI no outro; a ADI fica algumas horas sozinha na sala com os bebês; a ADI assume a sala quando o professor não comparece à escola, como disse uma delas à professora Daniela; a ADI é a responsável pelo trabalho pedagógico com os bebês nos turnos matutino e vespertino. Vejamos o que disseram as professoras em um dos diálogos na terceira Tertúlia Narrativa (p. 30-31):

Patrícia: E tem a minha reserva (P2). Essa semana modificou os horários e ela (P2) fica 2h e meia na terça-feira, na quarta-feira, ela fica 2 horas apenas, mas eu fico a tarde toda fora, então, tem um momento que as ADI ficam sozinhas com as crianças, 1 hora e meia basicamente.

Pesquisadora: Acontece isso no CMEI de vocês, de as ADI ficarem sozinhas com os bebês também?

Brites: Uma ida ao Sindicato, por exemplo.

Íris: Casos extremos assim.

Kátia: No meu caso não.

Patrícia: Cerca de 1 hora e meia elas ficam sozinhas.

Kátia: Lá quando não tem professor suspende a aula da turma.

Patrícia: Lá para Diretora suspender uma aula..

Kátia: Deixa eu explicar. Porque o Sindicato foi lá e disse que a ADI não pode receber sem professor. Professor pode receber sem ADI.

Íris: Lá é o contrário.

Kátia: O que aconteceu agora é essa com o professor da reserva, a gente está com poucos professores, inclusive professor que teve licença médica e já chegou, já chegou do REDA para estar substituindo. Então, a gente vai para a AC [Reunião de Atividade Complementar] e tem gente lá. Tem professor. Além de estar na reserva, tem professor. E quando tem curso, alguma coisa que o professor precisa sair, por exemplo, aí a gente fica até meio dia e à tarde suspende.

Patrícia: Lá não tem essa possibilidade não.

As ADI, ficando apenas algumas horas com os bebês ou um dia quando a professora precisa ir ao Sindicato, ou ainda, em uma situação extrema, o que isso significa? Que nome atribuir ao que a ADI faz com os bebês no período que elas ficam sem a presença de uma professora? Cuidado? Olhar os bebês enquanto dormem e brincam? Tomar conta enquanto a professora está em outra atividade?

Independentemente do nome que seja dado, existem aí ações de educação e de cuidado. Talvez essa não seja a educação e o cuidado com a qualidade que se espera e que os bebês têm o direito de acessar, mas o ato de ir ao encontro do bebê contém, em si, o educar e o cuidar. Logo, o que se pode questionar é a qualidade e o contexto dessas ações, pois se partimos do pressuposto de que educar e cuidar, como consta no marco legal brasileiro da Educação Infantil, não se separam no ato educativo, quando uma ADI banha ou alimenta um bebê, ela também está educando e cuidando, ela também está, de algum modo, exercendo a docência.

Esse é um fato que tem sido contestado com veemência no campo da educação por especialistas, pesquisadores, sindicatos e professores, especialmente porque a presença da ADI na sala das escolas de Educação Infantil é uma ameaça à função docente. É uma ameaça tanto do ponto de vista político-econômico quanto pedagógico, pois a contratação das ADI tem sido mais uma estratégia do poder público para diminuir os gastos com a educação, o que significa precarizar a docência na Educação Infantil e depreciar a dimensão pedagógica, do que a incorporação de um profissional da educação qualificado na Educação Infantil (Berçário) que possa auxiliar o professor no trabalho pedagógico com os bebês, de modo colaborativo, potencializando o Projeto político-pedagógico da escola e os processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos bebês.

Enquanto o ensejo da contratação da ADI for a redução dos investimentos para a educação como uma das imposições da Reforma do Estado e da Lei de Responsabilidade Fiscal, a tendência é continuarmos sendo reféns dessa armadilha do poder público, que tem contribuído para a instalação de um Estado mínimo no Brasil com os drásticos cortes financeiros em diferentes áreas, dentre elas a da educação. Esses cortes vêm sendo feitos em nome de um projeto de Estado e de educação neoliberal e neoconservador que só piorarão a qualidade da educação brasileira.

Esse é o cerne do debate em relação à presença das ADI no contexto da docência e de currículos praticados com os bebês. As discussões sobre quem educa e quem cuida do bebê tornam-se superficiais, quando a dimensão político-econômica e os dados de realidade não se fazem presentes. Todos os

municípios brasileiros podem realizar, hoje, concurso público para contratar, no mínimo, dois professores para exercer a docência com os bebês? Os dados da realidade mostram que não. Logo, as ADI permanecerão na escola. A tendência que se apresenta em todo território nacional, nesse momento, é de ampliação da presença desses profissionais nas escolas, com a Lei nº 13.429 de 31 de março de 2017 (Brasil, 2017a), que autoriza a terceirização de serviços e o trabalho temporário nas atividades-meio e atividades-fim de uma empresa. Como essas profissionais já estão nas escolas, em sua maioria por meio de contrato temporário com empresas que prestam serviços ao poder público, a tendência é ampliar esse quadro, diminuindo a realização de concursos públicos e ampliando o fosso da precarização do trabalho docente, especialmente na Educação Infantil.

4.3.1 ORIGEM DA FUNÇÃO AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A presença de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil na Educação Infantil é notada desde o início da fundação das creches no Brasil. Essa profissional já foi batizada com diferentes nomes no território nacional, tais como atendentes, berçaristas, cuidadoras, auxiliares de classe, auxiliar de Berçário, monitoras, dentre outros. Estudos como os de Campos, Patto e Mucci (1981), Vieira (1988), Cerisara (2002) e Côco (2010) revelam que, independentemente do nome que tiveram, essas profissionais sempre assumiram papel secundário e de menor prestígio dentre os trabalhadores da educação.

É com a Portaria ministerial nº 397, de 9 de outubro de 2002 (Brasil, 2002), do Ministério do Trabalho e Emprego, que tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares em todo o território nacional que aparece, dentre as ocupações, a de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI). Nessa Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), a ADI faz parte do código 3311, que tem como título *Professores de nível médio na educação infantil* e localiza-se no Grande Grupo 3²⁰ (GG 3), nomeado *Técnicos de Nível Médio*. Esse código, portanto, refere-se à família

20 A Classificação Brasileira de Ocupação subdivide-se em 10 Grandes Grupos: GG 1 - Membros Superiores do Poder Público, Dirigentes de Organização de Interesse Público e de Empresa e Gerentes; GG 2 - Profissionais das Ciências e das Artes; GG 3 - Técnicos de Nível Médio; GG 4 - Trabalhadores de Serviços Administrativos; GG 5 - Trabalhadores dos Serviços, Vendedores do Comércio em Lojas e Mercados; GG 6 - Trabalhadores Agropecuários, Florestais e da Pesca; GG 7 - Trabalhadores da Produção de Bens e Serviços Industriais; GG 8 - Trabalhadores da Produção de Bens e Serviços Industriais; GG 9 - Trabalhadores de Reparação e Manutenção; GG 0 - Membros das Forças Armadas, Policiais e Bombeiros Militares (BRASIL, c2007-2017).

ocupacional que se subdivide em Professor de nível médio na Educação Infantil (3311-05) e em Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (3311-10).

Na CBO, tanto a descrição das atividades como as condições gerais de exercício, a formação e a experiência são as mesmas para esses dois profissionais. O código usado é o da família ocupacional 3311, que se subdivide em professor e auxiliar, como disse acima. A única distinção feita é em relação aos títulos, que aparece cada ocupação com o seu código correspondente.

É importante observar que tanto a ADI quanto o professor são considerados técnicos de nível médio. Colocar a ADI na categoria Professor de nível médio é igualá-la ao professor. Chamou minha atenção a descrição sumária que atribui ao Auxiliar de Desenvolvimento Infantil as mesmas atividades do professor. De acordo com a CBO, a ADI é considerada também um professor de nível médio, mas com a nomenclatura diferente. Que implicações essa descrição traz para as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil no contexto da docência e dos currículos praticados com os bebês? O que significa atribuir à ADI as mesmas atividades do professor?

Também não se pode deixar de destacar que a única diferença referente a esse código ocupacional diz respeito à formação desses profissionais. Para o professor, é requerido como nível de escolaridade o curso técnico de formação para o magistério; já para a ADI é exigido apenas o ensino médio completo, isto é, a ADI pode ter qualquer curso em nível médio. Essa diferenciação em relação à formação é um aspecto que merece atenção, porque aí se instala uma condição importante para o trabalho com os bebês. Significa que há um professor com formação no campo da educação, e existe a ADI, considerada também como um professor de nível médio, com qualquer formação em nível médio.

O que está colocado na CBO contraria o que está afirmado no marco legal da educação em relação à identidade e à formação do professor da Educação Infantil. O Art. 62 da LDBEN (Lei nº 9394/1996) diz que

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996a, p. 29).

A formação do professor da Educação Infantil deverá ser aquela de nível superior, admitindo, excepcionalmente, ainda o ensino médio, na modalidade normal. O que ainda me causa estranheza é saber que somente para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental se permite o Ensino Médio

na modalidade normal. Enquanto se é criança, o professor pode ter uma formação em nível médio. Quando vai se tornando adolescente, jovem e adulto, o professor obrigatoriamente deve ter uma formação em nível superior. Essa forma de pensar é arcaica e não se atualiza no Brasil. Onde há crianças e mulheres, sempre se impõe uma diferença no trato legal, financeiro e trabalhista. Esse modo de conceber e operar a educação no âmbito do Estado é muito atrasado para um país que deseja sair da condição de *em via de desenvolvimento* para ser *desenvolvido*, e alcançar um patamar elevado da qualidade da educação.

Côco (2010, p. 12), após a análise de editais de Concurso público para a Educação Infantil, diz: “[...] observamos no cenário da EI um esgarçamento do campo docente incluindo outros profissionais de modo a configurar um “campo de trabalho pedagógico” com diferentes profissionais que atuam diretamente com as crianças”. Esse estudo realizado por Côco (2010) aponta que a presença de outros profissionais na atividade direta com as crianças, nas escolas de Educação Infantil, tem gerado tensões no campo do trabalho docente entre esses profissionais, tanto em relação ao desempenho da função quanto em relação aos direitos trabalhistas.

Essas tensões poderão ser amenizadas se, de fato, a presença das ADI nas escolas de Educação Infantil for de uma profissional qualificada, que tenha a devida condição de trabalho garantida e a sua função delineada no campo da legislação com mais precisão. O que está exposto na CBO carece de uma revisão à luz do que está posto no marco legal educacional atual e na realidade dos sistemas de ensino brasileiros, definindo qual é a função do ADI no contexto da docência na Educação Infantil e com os bebês. É a mesma do professor? É de dar apoio pedagógico ao professor e às crianças? O que significa esse apoio pedagógico? Como dar esse apoio pedagógico ao professor e às crianças sem fragmentar o educar-cuidar-brincar na relação de cada profissional com os bebês? Penso que essa seja uma contribuição importante para o avanço não só no discurso, mas na prática, pois a presença dessas profissionais nas escolas de Educação Infantil no trato direto com as crianças não desaparecerá.

Ignorar a presença da ADI nas salas de Educação Infantil (Creche e Pré-escola) é ignorar a própria Educação Infantil e os profissionais que trabalham nessa etapa da educação. Cada município brasileiro, com a autonomia constitucional que tem, formula critérios seletivos e regras trabalhistas próprias para esse grupo de profissionais, que nem sempre coadunam com os critérios de qualidade previstos na legislação e DCNEI. Normatizar essa função no campo da educação com a formulação de políticas públicas e diretrizes que atendem também a esse público pode ser uma perspectiva positiva para que a Educação Infantil vá se fortalecendo

cada vez mais como primeira etapa da Educação Básica, e para que seus profissionais se articulem mais para o desenvolvimento da ação pedagógica com os bebês, fazendo do educar-cuidar-brincar uma ação, de fato, indissociável.

Nos estudos de Cerisara (2002, p. 74) sobre a construção da identidade das profissionais da Educação Infantil, as auxiliares de sala e os professores sinalizam que

a hierarquização entre auxiliares de sala e professores, além de ficar evidenciada por meio de indicadores concretos, tais como salário, carga horária de trabalho, nível de formação e responsabilidades, atualmente parece estar sendo abalada quando analisada do ponto de vista das diferentes formas de inserção das mulheres nessas duas categorias funcionais, em razão das mudanças sofridas tanto no contexto social mais amplo, quanto no interior da educação infantil.

A questão é que o debate sobre a identidade profissional e a função da ADI não se restringem à dimensão de princípios e concepções da educação. Ele deve integrar a agenda das políticas públicas de financiamento e do projeto de Estado para a educação brasileira, como mencionei anteriormente. Uma das faces da desqualificação da Educação Infantil passa pela não garantia da formação desses profissionais.

Para as docentes Brites e Kátia, não adianta qualificar a professora e deixar as ADI de fora das ações formativas, quando são realizadas pelo poder público.

O que adianta formar o professor e o outro que está lá também atuando, tão importante quanto e está lá com outras...? (Brites, 7ª Tertúlia Narrativa, p. 14).

O que é que adianta, a gente vai para o curso, tem toda aquela coisa, a hora do banho, todos aqueles filmes que passam, a gente chega e não consegue passar para isso as ADI e, às vezes, a gente tem uma realidade diferente. E coitadas, elas não fazem não é porque elas são ruins, é como elas sabem fazer e elas acham que como deu certo a vida toda, fazem assim. Então, elas precisam também de um momento de formação. Isso aqui para dar certo, do jeito que eles querem, com o olhar que eles querem, não é só o professor que tem que estar, a ADI precisa também estar junto. Era um momento de estar... nem que fizesse por escola, por GRE, mas que pudesse fechar a escola um turno, e levasse as ADI e as professoras e para que elas também aprendessem porque facilitava o nosso trabalho (Kátia, 7ª Tertúlia Narrativa, p. 14).

A presença de outro profissional da educação nas salas da Educação Infantil (Creche e Pré-escola) é uma necessidade que extrapola a dimensão legal. As crianças, por suas características psicossociais e cognitivas, precisam de uma mediação e um acompanhamento mais individualizado nesse contexto coletivo,

que é a escola. A definição do número de crianças por professor está mencionada no Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009, que recomenda: 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de 0 e 1 ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos), e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de 4 e 5 anos). Como a maior parte dos municípios brasileiros não têm seguido essa orientação, as Secretarias Municipais de Educação têm colocado 01 professor regente e, dependendo da faixa etária das crianças, de uma a duas ADI para cada grupo de crianças. Em Salvador, a Resolução CME nº 035, de 27 de novembro de 2014 explicita que o Grupo 0 (crianças de quatro a 12 meses) deve ter um professor e dois ADI, mas se omite em relação ao número de crianças por professor (Salvador, 2014a). O mesmo ocorre com a Portaria da Secretaria Municipal de Educação de Salvador nº 464/2016, que estabelece a Estrutura Curricular da Educação Infantil e as Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental (em Tempo Parcial e em Tempo Integral), da Educação de Jovens e Adultos e o horário de funcionamento das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino do Salvador (Salvador, 2016).

Na Rede Municipal de Ensino de Salvador, o professor está presente em sala nos dois turnos com as ADI. A Resolução CME nº 035, de 27 de novembro de 2014, no anexo II, inciso II (Da Organização das Classes), prevê que “[...] toda classe deverá ter um professor(a), apoiado por auxiliares de classe, atendendo, no mínimo, a seguinte proporcionalidade: classes de Creche – 01 professor/02 auxiliares; classes de Pré-escola – 01 professor/01 auxiliar” (Salvador, 2014a, p. 16).

A ADI, portanto, não está fora da legislação e das diretrizes pedagógicas. Seu cargo é o de auxiliar de classe. Os gestores públicos têm se recusado a contratar somente professores para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os bebês. Com o cumprimento da Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério, mais um professor passou a integrar o quadro de docentes, o segundo professor regente, conhecido popularmente na Rede como *P2*.

Historicamente, a relação entre esses profissionais tem melhorado no sentido da construção de uma ação pedagógica mais colaborativa e menos dicotômica entre o educar e o cuidar, mas como nossa herança cultural escravagista ainda é muito forte em nossa sociedade e em nós mesmos, ainda temos dificuldade para conceber a ADI como profissional capaz de colaborar com a ação pedagógica com os bebês. A presença da ADI na sala não pode ser encarada como uma profissional que sabe menos e a professora que sabe mais. Muitas vezes, a professora tem a formação-titulação exigida pela legislação e a ADI não tem, mas o fato de ela não ter, não quer dizer que não saiba nada sobre o trabalho com os bebês.

Os estudos de Cerisara (2002, p. 79) mostram que conflitos se instalam entre esses profissionais exatamente por esse motivo, como revela o trecho a seguir:

[...] muitas vezes, de um lado, as auxiliares de sala parecem deter um conhecimento maior da rotina do trabalho, pela permanência delas nessa função; de outro, as professoras constataam que os cursos que deveriam lhes fornecer as bases para desenvolver o seu trabalho com competência e que lhes asseguraria legitimidade no controle do mesmo, na verdade, não as têm preparado para enfrentar a realidade das instituições de educação infantil.

Devido às exigências legais, muitas auxiliares têm se comprometido com sua formação e investido na formação continuada e inicial para, quiçá, diminuir essas diferenças entre professoras e ADI. É obvio que existem exceções quanto à disputa de funções e ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre professoras e ADI no cotidiano de cada grupo da Educação Infantil. Existem professoras e ADI que trabalham de forma colaborativa e parceira, buscando articular o pensar e o refletir junto às ações concretas com os bebês no dia a dia.

[...] o que eu acho mais interessante é que as ADI, elas têm essa parceria de conhecer o planejamento, a gente entrega ou no celular ou impresso, elas sabem desse planejamento. Eu, às vezes, chegava e elas diziam: Pró, e aí o que é a gente vai fazer hoje? O planejamento eu já li. Então, a gente planejava muito coletivo e isso é importante, essa flexibilização e esse conhecimento da ADI da importância do planejamento, para saber que no Berçário, o menino não só está ali para comer e dormir, tomar banho, cuidar, trocar fralda e ir para casa. Elas entendem hoje a questão pedagógica do planejamento. Isso é que eu acho interessante (Brites, 6ª Tertúlia Narrativas, p. 6).

E as ADI é um trabalho de parceria, tem que trabalhar conquistando, porque se você não conquistar dificulta tudo (Íris, 4ª Tertúlia Narrativa, p. 12).

Você tem que conquistar (Brites, 4ª Tertúlia Narrativa, p. 12).

Eu lembro que a gente foi conversando com as meninas para a gente quebrar essa rotina da tarde, que a gente tem que levar os meninos à tarde e elas ficaram meio assim (Daniela, 4ª Tertúlia Narrativa, p. 12).

Situações como essas ainda são exceções, mas não posso deixar de valorizá-las, porque quem ganha com essa parceria e colaboração entre as professoras e as ADI são os bebês, que passam a ter profissionais interessadas neles por inteiro, e não em bebês divididos, com uma parte para ser educada e outra parte para ser cuidada. Professoras e ADI, mesmo com funções diferentes, educam e cuidam em todas as ações empreendidas no cotidiano, seja no momento da leitura de livro de história, seja no momento de dar banho no bebê.

Conquistar as ADI, conforme citaram as professoras Íris e Brites, significa seduzi-las, envolvê-las no planejamento e no desenvolvimento das ações com os bebês no cotidiano. Esse é um gesto também de reconhecimento do que essas profissionais já sabem e do que elas ainda podem saber e fazer na Educação Infantil (Berçário), mesmo que elas ainda estejam submetidas a contratos temporários e a uma condição de trabalho precarizado.

A terceirização e a precarização do trabalho na educação constituem um fenômeno mais amplo e profundo que vem sendo executado há décadas (Druck, 2015) na sociedade brasileira. Vários setores têm sido alcançados, incluindo o da educação, que tem sido atingida cada vez mais com a contratação de mão de obra temporária e de pouca qualidade para o trabalho no interior das escolas. Para Druck (2015, s/p), "[...] a terceirização tem levado a um elevado grau de precarização das condições de trabalho, dos níveis de remuneração, da saúde, dos direitos sociais e trabalhistas e das lutas sindicais".

A terceirização é uma estratégia perversa do sistema capitalista mundial que vê o trabalho como forma de acumulação de lucro a partir da exploração da mão de obra do trabalhador, sem a garantia de seus direitos sociais e trabalhistas. Além disso, é um subterfúgio do poder público para burlar o cumprimento da legislação nacional, que garante direitos aos trabalhadores da educação, como a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica.

Terceirizar significa delegar a outrem (pessoa física e/ou jurídica) responsabilidades que são do Estado para com a sociedade e seus cidadãos. Então, quando o Estado brasileiro, com os seus entes federados, opta por liberar a terceirização das atividades-fim e das atividades-meio de uma empresa (pública ou privada), ele está se desresponsabilizando de seus deveres constitucionais e passando para outras instituições, sem nenhuma preocupação com a vida dos seres humanos. A preocupação maior é o barateamento das suas políticas e ações e a redução de gastos.

No caso das ADI, as diferenças entre elas e as professoras podem ser notadas desde a formação, salário, carga horária de trabalho, vínculo empregatício com o poder público e plano de carreira. Do ponto de vista das condições de trabalho, tanto as professoras como os auxiliares são vítimas das mazelas do Estado para com a educação e com seus trabalhadores, mas as condições das ADI são ainda mais precarizadas e desvalorizadas. Elas ingressam nas escolas de Educação Infantil (do Berçário à pré-escola), às vezes, sem a formação adequada, por meio

de contratos de trabalho temporários com empresas chamadas de parcerias das Prefeituras Municipais para selecionar, contratar e gerir esses profissionais, que passam a ter vínculos trabalhistas bastante inferiores aos dos professores, como revela esse diálogo entre as professoras Brites, Kátia e Soraia:

Brites: Sem querer desfazer do trabalho da ADI, mas eu acho que são muito importantes.

Kátia: Claro!

Soraia: Muito.

Brites: Eu penso que a Prefeitura peca muito nisso, sabe? De colocar uma pessoa como a ADI que não é uma pessoa que tenha estudado para isso, não que ela não tenha estudado. Porque a gente tem ADI, por exemplo, que faz engenharia elétrica, mas que não estudou, não teve formação para determinada área e coloca como ADI, que é o terceirizado, numa exploração de mão-de-obra horrível, super insatisfeito com o salário, super insatisfeito com a exploração do trabalho.

Kátia: Agora mesmo é o transporte.

Brites: Eles já trazem essa carga emocional negativa, porque você passa isso para o bebê de qualquer forma. Tem professor que está descontente? Que está infeliz? Tem. Porque cada um tem sua história de vida, mas esses profissionais são muito humilhados, sabe? A forma como eles são tratados. A gente vê que são pessoas que tem a baixa-estima, um problema sério de baixa autoestima. Eu acho a Prefeitura ela tem que reavaliar isso.

Kátia: Dá uma formação.

Brites: Se ela quer dois professores em uma sala ou se ela quer um ADI, mas uma ADI que seja preparada, que seja valorizada. Eu costumo dizer às meninas: olhem, eu já fui ADI e eu dizia: não me permito ficar formada e sendo ADI de professor da Prefeitura. Eu passei por essa experiência, então, vocês podem, se inscrevam e façam vestibular. Já tem uma ADI que está fazendo faculdade (Brites; Kátia; Soraia, 7ª Tertúlia Narrativa, p. 13).

As ADI são *humilhadas*, são exploradas em relação à mão de obra, são excluídas das poucas iniciativas de formação continuada de professores propostas pelo município, ficam mais tempo na escola do que os professores com os bebês, e recebem menos do que os professores. Essas são características da terceirização, que retira do estado-município sua responsabilidade para com os trabalhadores e os responsabiliza, inclusive pela sua formação. A terceirização afeta não apenas a ADI como profissional, mas a sua pessoa, provocando adoecimento, crises depressivas e a baixa-estima.

A terceirização no âmbito da educação, na concepção de Druck (2015, s/p), significa “a criação de trabalhadores de primeira e segunda categorias em atividades essenciais [...]” da escola. A terceirização dos serviços educacionais e a contratação temporária dos ADI e de outros trabalhadores da educação é a maneira contemporânea de escravização do trabalhador e da precarização da docência e do trabalho pedagógico com os bebês.

As ADI podem não ser reconhecidas e valorizadas dentro e fora da escola, mas as professoras que participaram das Tertúlias sabem da sua importância e do seu valor para a Educação Infantil e para a ação pedagógica com os bebês. Na oitava Tertúlia Narrativa, após a leitura do texto *Quem dobrou o seu paraquedas hoje*, feita pela professora Daniela, de autor desconhecido, as docentes iniciaram um diálogo sobre a importância das ADI:

Brites: Fiquei pensando aí nas ADI.

Daniela: Muito!

Brites: Fiquei pensando na importância das ADI. Quando a gente chega já passaram álcool, já arrumaram o Berçário, sabe? Eu sou muito defensora das ADI porque eu já estive nesse lugar. Eu já contei a vocês, eu comecei em Educação Infantil como ADI e vejo muito no lugar delas, sabe? De serem terceirizadas, exploradas e muitas vezes a gente não dá esse valor que elas merecem.

Íris: Fora todo o suporte que elas nos dão.

Daniela: Esse texto me questionou muito, por que elas sempre relatam: Ah! Pró! Se tiver ADI, a gente recebe os alunos não tendo professor, mas se o professor tiver sozinho, sem a ADI, não recebe as crianças. Então, eu me questiono muito sobre essas questões de ela perguntar e eu achei muito relativo esse texto por conta dessa questão. Porque se a gente não tiver ADI, a gente não trabalha²¹ (Brites; Daniela; Íris, 8ª Tertúlia Narrativa, p. 7).

Esse diálogo evidencia um reconhecimento, por parte das professoras, da importância do trabalho desses profissionais na Educação Infantil (Berçário), bem como uma preocupação com o tipo de relação trabalhista em vigor entre esses profissionais e as empresas terceirizadas pela Prefeitura Municipal de Salvador. As ADI e demais trabalhadores terceirizados são profissionais estratégicos para o funcionamento da Educação Infantil, como disseram as professoras. Sem elas, os CMEI, de fato, não têm como funcionar.



5

**A MICROPEDAGOGIA
EM CURRÍCULOS
PRATICADOS
COM BEBÊS**

A ideia do que é a micropedagogia nasceu da interpretação do que captei das narrativas das seis professoras sobre currículos praticados com os bebês, mesmo observando que ela ainda não é vivida plenamente nos currículos praticados com os bebês dos três CMEI, representados pelas seis professoras, mas sinais começam a ser emitidos da ação pedagógica com os bebês.

O uso do prefixo micro não possui relação com o fato de ser uma ação pedagógica com crianças de pouca idade. Ao contrário, ele vem para afirmar que a micropedagogia torna relevante e público aquilo que passa despercebido e que, às vezes, é ignorado da vida cotidiana dos bebês na escola de Educação Infantil. Isso ocorre pela ausência ou insuficiência de conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem de um bebê e de uma criança pequena, ou pela pouca crença nas potências de capacidades de um ser humano de pouca idade.

A micropedagogia consiste em um *modus operandi* da ação pedagógica com os bebês e crianças pequenas que identifica e potencializa os detalhes de expressões, gestos, modos de descobrir, de conhecer, de se comunicar, de interagir, de segurar, de tocar, de apalpar, de experimentar, de se alimentar, de dormir, de brincar, de fazer amizade e de amar que são próprios dos bebês e das crianças pequenas, enquanto se desenvolvem e aprendem no cotidiano da escola de Educação Infantil. Cada ação de um bebê envolve centenas de movimentos cognitivos, afetivos e motores. Os detalhes desses movimentos ainda são pouco vistos porque se presta atenção mais no que o bebê tem em mãos ou no que ele está fazendo, do que no como o bebê fez e faz. Por exemplo, os bebês adoram livros ilustrados. Sempre que podem, pegam um livro de literatura infantil. Inicialmente é para brincar, mas depois eles vão descobrindo que ali tem imagens, sons, tem palavras, etc. Quando o bebê está de posse de um livro, o que se vê normalmente é um bebê brincando com um livro, mas como ele está segurando o livro? Qual a intensidade do seu toque enquanto explora o livro? Que movimentos o bebê faz com cada um de seus dedos, com as mãos, com a boca, com olhos e com o seu corpo para explorar o livro? O que chama a atenção do bebê na sua exploração do livro? Quanto tempo ele permanece com o livro em mãos? O que ele faz com as suas descobertas sobre o livro? Quais sentimentos ele expressa das suas explorações e descobertas sobre o livro? Essas são algumas perguntas que ajudam a entender qual o sentido da micropedagogia na vida cotidiana da escola de Educação Infantil. A micropedagogia propõe que, para cada ação do bebê, seja dado um *zoom* pelo professor no como o bebê faz as coisas e em como e quando ele interage com os diferentes sujeitos. Dei o exemplo do livro, mas as perguntas também servem para quando um bebê encontra um pedaço de papel, grãos de areia, pedras, buraquinhos na parede ou qualquer outro objeto e material.

A micropedagogia possibilita conhecer e dar visibilidade àquilo que é específico da ação pedagógica com os bebês por meio da riqueza dos detalhes de cada um desses movimentos, enquanto o bebê e a criança pequena buscam conhecer e apreender um mundo ainda novo para eles. É um olhar interpretativo-relacional que valoriza as minúcias e as sutilezas, tanto das professoras em relação aos bebês quanto dos bebês em relação às professoras e seus pares, como dos bebês em relação às coisas que estão na escola e fora dela.

Aqui, neste capítulo, esses sinais são narrados, mas outras minúcias dos currículos praticados com os bebês também são explicitadas.

5.1 UM DIA DE CURRÍCULOS PRATICADOS COM OS BEBÊS

Todos os currículos praticados são currículos já experienciados pelas professoras, bebês e ADI. Trata-se não mais de desenhos de currículo, como uma pretensão de algo que pode vir ou não a acontecer, mas de currículos já vividos, sentidos, produzidos e narrados por praticantes desses currículos. Trata-se de currículos concretizados mediante a ação humana, as relações empreendidas pelas crianças e adultos e as condições materiais e não materiais, garantidas (ou não) pelo município aos sujeitos para a consolidação do currículo.

As narrativas das professoras trouxeram muitos detalhes dos currículos praticados via descrição de atividades feitas com os bebês, das rotinas e dos processos de planejamento, observação, interpretação e documentação da ação pedagógica. Começarei dando visibilidade aos relatos escritos e orais das professoras sobre o que foi feito com os bebês em um ou mais dias:

[...] eu trouxe aqui umas das atividades que a gente fez, que foi o tapete sensorial. Nessa atividade nosso objetivo era fazer com que os bebês manipulassem objetos, sentissem de alguma forma a textura, a diferença entre o Bombril e o algodão e, principalmente, do professor ter a sensibilidade de anotar a reação dele quanto ao algodão e ao Bombril. E o que eu achei interessante é que na hora do Bombril causava muito medo e alguns choravam. Era mais complicado. Também teve a piscina de macarrão colorido que eu fiz um dia antes, que foi cozinhar vários tipos de macarrões, colocar anilina e depois jogar na piscina seca para que eles também manuseassem. Foi uma das atividades. Cuidando da horta que a gente ia visitar todo dia de manhã para ter o sol, a gente levava

eles para molhar as plantas. Era uma atividade muito interessante. Teve manipulação de gelatinas: que eles adoraram. O que eu achei interessante foi que aqui já foi no segundo semestre (2015) que eles já estavam mais acostumados a manipular objetos gelatinosos, frios, tal. Então, para eles foi a sensação. Eles já pegavam a gelatina para colocar na boca sem medo, sem reação de desconforto. Essa foi a Caixa surpresa que eu relatei a semana passada, que a gente fez como uma rotina mesmo do Berçário, que é você pegar a caixa e tirar objetos sonoros, panos de diferentes texturas, que era muito interessante. [...] a caixa surpresa a gente sentia que trouxe alegria para eles. Eu comecei a fazer a caixa surpresa e eles não tinham muita reação não, mostrava objetos sonoros e tal e não tinha muita reação, a gente encaixou antes do banho, na própria rotina, a gente fazer uma roda e mostrar objetos, fazer com que eles sentissem e aí eu experimentei trazer canudos, panos, filó, pano mais crespo, papel celofane e a gente sentiu como eles já sabiam o momento de sentar. Quando eu pegava a caixa todo mundo sentava, sabe? Era incrível, eu disse assim: como pode eles tão pequenos e eles sentavam e aí a gente pedia: Vamos ver agora o papel. O que o papel vai fazer? E cobria o rosto do menino, ele dava risada, sabe? A gente viu o avanço das crianças durante esse período. Desafios de blocos de espuma: geralmente, a gente colocava alguma coisa para chamar a atenção deles em cima para fazer com que eles subissem, se movimentassem. E estava todo mundo amparando se caísse e tal... Aqui foi nosso projeto institucional "Projetos nos mares da Bahia" que a gente fez um recorte dos animais do fundo do mar para que ficasse adaptado também ao Berçário, para que o Berçário participasse, porque antes a gente não tinha essa preocupação. E aqui foram as garrafas sensoriais que a gente fez também (Brites²², Relato escrito de atividades realizadas no Berçário 0A em 2015, lido na 3ª Tertúlia Narrativa).

Ao chegar, os bebês foram acolhidos pelos adultos e foram brincar com bolas e brinquedos de pano que estavam espalhados na sala. Aos poucos fomos trocando a roupa de cada um e colocando a camisa da escola. O café da manhã chegou. Momento de alegria, eles logo vão em direção aos adultos para saborear as delícias que são oferecidas. Saímos um pouco da sala para eles ficarem em um espaço enquanto a sala é higienizada. Ficaram na casinha, corriam, andavam, engatinhavam. Ao retornar para sala fizemos a rodinha, cantamos o Bom dia fazendo a chamada viva, observamos o tempo, cantamos a janelinha com a música do dia da semana, músicas do repertório diário foram cantadas para eles, que iam fazendo gestos e dançando. Levamos o jacaré [trouxe o brinquedo para o cesto] para a rodinha [esse aí mostrando para o jacaré que trouxe]. Também tem outro grandão que não deu para eu trazer e cantamos a música do jacaré poiô. Eles pegaram, brincaram com o jacaré.

22

O relato feito pela professora Brites teve como base as atividades desenvolvidas por ela no ano de 2015, quando estava com os bebês, pois em 2016 ela voltou da licença médica, mas ainda na condição de restrição de sala de aula.

Foi bem divertido. Após a rodinha, foram para esses brinquedos e eles ficaram explorando a sala com as brincadeiras livres enquanto íamos dando banho e trocando a fralda. O almoço chegou. Sentados na cadeira fomos dando o alimento para que fosse garantido que cada criança ficasse bem alimentada. Após a higienização cada um no seu momento adormecia nos colchonetes. Quando acordavam, cada um em seu momento, a merenda foi oferecida e eles saboreavam com alegria. Agora era a vez da história com o livro "O Crocodilo inteligente". A contação foi realizada procurando chamar a atenção dos pequenos. Realizamos atividades psicomotoras, íamos rastejando, eu faço o modelo, para pegar o jacaré, eles iam imitando os adultos, cada um do seu jeito foi realizando o percurso, cada um do seu jeito, alguns rastejavam, outros engatinhavam, uns apenas andavam. Momento do banho e de arrumar as crianças para sair. Colocamos durante 10 minutos o DVD da Palavra Cantada e terminamos o dia com música. Amanhã tem mais (Kátia, Relato escrito de um dia no Berçário no CMEI Dália de Menezes, 14 de setembro de 2016, lido na 3ª Tertúlia Narrativa).

Bom, nosso dia começou às 07h30 com a recepção das crianças e atenção aos pais e/ou responsáveis que os trazem. Gosto de receber os bebês com alguns brinquedos sobre o tatame (colchão grande que há na Sala de Convivência) e, esses dias, como estou sem o rádio, com a TV tocando com algum DVD musical infantil (Cantigas de Roda, Pequerrucho, Galinha Pintadinha etc.). Para me dar apoio nesse momento conto com a presença da colega Jussara [nome fictício da ADI], que chega sempre antes de mim e organiza o que for necessário no ambiente. A partir das oito da manhã contamos com a presença na sala da ADI Joana [nome fictício da ADI] e já com o portão da unidade fechado (a entrada das crianças encerra às oito horas), começamos a troca de roupa dos bebês pela farda com a qual passarão o dia. Nesse momento, as meninas [Jussara e Joana] se posicionam diante do fraldário para vestir os bebês enquanto eu vou auxiliando, ajudando na retirada da roupinha e sapatos vindos de casa. Nesse momento, estimo movimentos colaborativos para retirar a roupinha, o reconhecimento dos pertences, o local onde esses pertences serão guardados, o nome e a foto de cada um próximo ao local onde está guardado cada pertence. Aproximadamente às 8h30 da manhã chega a primeira refeição (mamadeira com leite, mingau, vitamina etc.). Nesse momento, enquanto Jussara e Joana oferecem mamadeira individualmente aos menores, acompanho os maiores que já tomam sozinhas a mamadeira (alguns preferem permanecer sentados no tatame, outros recostados, mas se não estiver com um adulto por perto ainda derramam). Aproximadamente às 9h começa a nossa **Rodinha musical** na qual inicio cantando músicas de bom dia envolvendo os nomes dos bebês, entre outras, converso sobre a saída deles de casa, local onde estamos (escola). Aproveitei ontem que ainda estava um pouco chuvoso e cantei "A chuva cai ping ping ping pan...!", "Está chovendo, está chovendo, o que fazer?". Utilizando um recipiente com spray com água e um guarda-chuva de frevo e logo em seguida,

dei segmento ao tema da semana que é Primavera (flores) e Bichos de Jardim. Nesse momento utilizei vasos com flores de tecidos e bichinhos de jardim emborrachados ou confeccionados para apresentar aos bebês nomeando-os e descrevendo-os em meio a música, imitação de sons e movimentos etc. Fechei a **Rodinha musical** com o **Momento do Conto** que inicia com a musiquinha "Era uma vez..." e no qual utilizei o livro *pop up Meu Jardim* contando a história e mostrando as imagens também com a inclusão de música, imitação de sons, gestos e movimentos. Aproximadamente às 10h é momento do **Passeio no Parque**, contudo, como o dia iniciou chuvoso e a área estava ainda muito úmida (o espaço do parque é descoberto), substitui essa atividade pela **Brincadeira Livre na Sala de Convivência** acompanhado pelas ADI, alternando pelo momento de **Produção de Garatujas** acompanhado por mim (enquanto de dois a quatro bebês estão utilizando o giz de cera e papel de ofício para produzir rabiscos, os outros bebês brincam no espaço da sala com brinquedos dispostos no ambiente). Lá também a sala é grande, tem esse circuito de módulos espumosos. Durante essa atividade permito que os bebês risquem livremente o papel orientando a não levar o giz de cera à boca, guiando, de vez em quando, aqueles que ainda estão tímidos, estimulando-os conversando sobre a cor do giz que estão usando, batendo palmas a cada risquinho produzido, dizendo o quanto está lindo etc. Aproximadamente às 10h30min, iniciamos o **Momento do banho**. Como ontem foi o dia de uma das ADI de dar banho nos bebês, auxiliei tirando a fardinha (estimulando os movimentos colaborativos) e já conversando com cada um sobre o banho que iria iniciar. Como esse é um momento em que os bebês estão mais chorosos, além dos brinquedos dispostos na sala, eu mantenho a TV ligada com algum DVD musical, desse modo acalmando o choro de quem está com sono ou mesmo já ansiando o momento do almoço. Geralmente são as ADI [Jussara e Joana] que oferecem o almoço, enquanto vou fazendo a higiene bucal de cada bebê que vai terminando a refeição. Utilizo a escovinha infantil ou dedochê de silicone trazido pelos pais e creme dental sem flúor com sabor de fruta (o correspondente a um grãozinho de arroz). Gosto de colocá-los sentadinhos, individualmente, diante da pia (tanto a pia quanto a cadeira com tamanhos e alturas adequados) enquanto higienizo mãos e boca diante de um espelho posicionado acima da pia (altura em que eles podem se ver). Após esse momento de refeição e da higienização, eles são conduzidos para os colchõezinhos já forrados e, acompanhados pelas ADI, são acalentados, descansando por cerca de uma hora (12 às 13h). Bom e assim foi a nossa manhã de ontem... (Patrícia, relato escrito de dia no Berçário CMEI Rafael Oliveira, 14 de setembro de 2016, lido na 3ª Tertúlia Narrativa, grifos meu).

O dia de ontem foi assim:

Chegada: as crianças começam a chegar na creche a partir das 07:30 e logo são convidadas a trocarem a roupa por uma mais leve e confortável, em seguida começam a tomar o mingau que é servido pela professora e

as ADI. Depois de alimentadas, algumas resolvem tirar uma sonequinha enquanto outras preferem interagir com os colegas e os brinquedos disponíveis na sala.

Vivência geradora de aprendizagem: aproximadamente às 9:20 a professora começa a disponibilizar para elas alguns blocos de espuma e a festa começa... as crianças brincam, sobem, descem, pulam, algumas até arriscam ficar em pé, tudo sob o olhar atento dos adultos da sala. Essa atividade proporciona aos pequenos uma ampliação dos seus movimentos corporais, estimula a coordenação, o equilíbrio e o desenvolvimento motor.

Hora do lanche e do banho: às 10:00 chega um suco de frutas e as ADI oferecem às crianças, de uma a uma, enquanto a professora continua a brincadeira com as outras, logo em seguida começamos o banho seguindo o mesmo procedimento.

Almoço e descanso: depois de brincarem, lançarem e tomarem banho é hora do almoço e em seguida do soninho para descansarem.

Hora da história: quando as crianças vão acordando vão sendo convidadas a tomarem um suquinho de frutas e em seguida a professora vai chamando a atenção delas para o momento da história. Utilizando o livro em *pop up A galinha feliz*, o processo de encantamento se inicia. De forma lúdica e com variadas expressões e tons de voz o momento da história é um convite ao mundo da imaginação. As crianças adoram!!!

Amanhã tem mais: ao acabar o momento da historinha, colocamos o som tocando cantigas de rodas e disponibilizamos alguns brinquedos enquanto arrumamos os pequenos para irem para casa (Íris, relato escrito de dia no Berçário CMEI Yeda Barradas Carneiro, 14 de setembro de 2016, lido na 3ª Tertúlia Narrativa, grifos meu).

A rotina, como é mesma rotina, a nossa sala é a mesma, então, eu trouxe mesmo a atividade que eu fiz com eles ontem até porque eu estou com três adaptações lá na sala. Soraia você já viu Manoela? [nome fictício da ADI]. São três adaptações que chegaram agora e, desde o início, choro, bastante choro. Ontem eu fiz uma atividade que foi de amassar o pão. Essa atividade de amassar o pão, eu peguei a criança coloquei ela no colo, é mais ou menos uma massagem. Pega ela e faz uma massagem firme [fazendo o gesto da massagem na criança] e vai cantando uma musiquinha: "Amassa. Amassa, amassa o pão...," fazendo esses movimentos de massagens para ela sentir. Teve umas que gostaram, pediram que repetisse novamente, teve outras que não gostaram, teve coleguinha que fez no outro coleguinha, no próprio coleguinha, ele veio fez e ficou olhando. Foi essa atividade que eu fiz com eles ontem. A rotina é mesma rotina da sala de Íris, da chegada, do acolhimento, da troquinha de roupa, do mingau. Esses que estão se adaptando agora, teve mães que trouxeram mamadeira, mas a gente não deu mamadeira, porque a

gente já está introduzindo a colherzinha, o copinho, teve uns que tiveram uma resistência maior, tiveram já duas que não, que aceitaram muito bem a colherzinha, o mingauzinho, mas estão muito chorosos, de soninho... A minha sala está assim muito agitada por conta desses três que chegaram agora (Daniela, relato oral de dia no Berçário CMEI Yeda Barradas Carneiro, 14 de setembro de 2016, 3ª Tertúlia Narrativa).

Então, a rotina é bem parecida porque a gente planeja juntas, como eu disse antes, mas eu vou falar um pouco do que eu fiz na terça-feira, por exemplo, à tarde. Geralmente, as crianças acordam, começam a acordar a partir de uma e meia, quinze para as duas, duas horas. Cada uma acorda no seu tempo. Normalmente, tem duas crianças, principalmente nessa sala eu estava terça-feira que é Grupo 0B, que sempre ficam mais um pouco, e aí ao passo que elas vão acordando a gente vai dando o suco, vai disponibilizando vários tipos de brinquedos, de encaixes, brinquedos sonoros, brinquedos que a gente mesmo produz com garrafas, enfim, e aí eles começam a brincar. Eu me lembrei agora de uma coisa, eles estavam brincando essa semana e um deles, porque, assim, é engraçado como a gente gosta muito de... e eu adoro contar histórias para eles, quando eles me veem parece que eles já vão associando à história porque eles já vão para o armário. Dois deles foram nesse dia e começaram a apontar porque ficam os livros disponibilizados, de tecidos, tipo esse aqui [apontando para o livro que estava no cesto], de pano, de *pop up*, diversos livros. Esses livros, como acho que Daniela já falou, esses a gente guarda mais e aí trabalha junto com eles e quando a gente vai contar a gente disponibiliza, mas mesmo assim eles têm acesso, pegam, enfim.... Resultado: começa essa agonia de querer que a gente pegue o livro. Nesse momento eu peguei o livro e fui contar a história para aqueles que queriam, porque você mostrou, a maioria vem e senta. Não precisa nem você chamar. Você mostrou o livro, eles vão sentando para escutar a história. Eu contei nesse dia a história dos bichinhos do fundo do mar, mostrei bichinhos do fundo do mar. Eu acho que falei até outro dia, antes, no começo, eles queriam só pegar e naquela agonia como se fosse puxar porque os bichinhos são soltos e depois eu comecei a trabalhar com eles: não, a gente vai passar a mão, mas a gente não pode rasgar o livrinho e eles passam a mãozinha mesmo, mas eles não estão lascando. É muito interessante isso. A gente faz esse trabalho, e eu já começo, porque tem essa coisa de a gente cantar muito e eu canto muito também na sala, cantar antes de ouvir histórias, estou contando aí aparece um jacaré, aí eu faço: "eu vi, eu vi um..." aí eu faço movimentos, como entonar a voz, "eu vi, eu vi um jacaré, será que ele queria comer o meu pé", e aí a gente vai mexendo no pé, enfim. Então tem muito essa coisa de corpo, de movimento, de entonação de voz, eu faço muito isso com eles, mas nesse dia a gente tinha até previsto a piscina de bolinhas no planejamento, porém, como eu já tinha feito me veio a ideia de fazer uma mudança, a gente está com um projeto que é um projeto "Cantando, brincando e dançando pelo Brasil". São cantigas de roda e a gente no Grupo 0 a gente



vai enfatizar mais as cantigas de roda do Nordeste, as cantigas de roda que são mais cantadas no Nordeste. Me veio a ideia de trabalhar com eles uma música. Como eu disse, a gente sempre trabalha com músicas e movimento de corpo. O que que a gente fez? A gente começou com uma roda. Outra coisa que eu começo a achar interessante dos meninos, no começo eu só conseguia fazer roda, eu e outra criança. Agora eu já percebo, tipo assim, tem uma delas, Íris vai saber e Daniela também, a gente diz assim: dá a mão para o coleguinha, ela já começa dá a mão para o coleguinha. Eu já estou conseguindo fazer roda de dois. Na terça-feira, eu já consegui fazer com três. Isso começa a ficar bem interessante e aí a gente brincou de roda e depois disso foi que a gente... Eu quero pegar aqui uma outra atividade que eu rabisquei, fiz uns rabiscos aqui e não estou lembrando. Depois disso, tem uma outra, mas eu não vou ficar cantando aqui todas as músicas, não faz sentido. Ah! Sim. Bom, eles tomaram o suco, depois a ceia, tem a sopinha, e a gente faz aquela coisa de a sopinha mais inteira para alguns, a papinha para aqueles que são menorzinhos, depois disso eu disponibilizei várias coisas e eu pedi para pegar um cavalinho que só tem na outra sala, a gente começou a brincar de upa upa cavalinho. Todo mundo queria o cavalinho ao mesmo tempo, queria tirar o colega do cavalinho e a gente começou a trabalhar... Só que eu nunca tinha levado para lá. Não sei se Íris já tinha levado. Hoje a gente vai brincar de cavalinho. Tinha vários brinquedos dispostos para quem quisesse brincar e eu peguei o cavalinho. Então, na hora que eu peguei o cavalinho. Uma agonia, como eu disse, é que todo mundo queria, mas eu fui falando com eles: não, agora é o coleguinha porque já foi e cada um ia um pouquinho. Eles ficam apreensivos, mas, ao mesmo tempo, eles conseguem esperar, porque tem muito aquela coisa de conversar com eles, que eu acho isso fundamental. [...] depois daí, as meninas já iam dando banho. Começa o momento da saída mesmo, a gente não para, a gente continua. E tem uma coisa também que eu já percebi com os bebês. Eu mesmo canso de dizer para as ADI, tanto de uma sala como de outra, pode deixar a sala desarrumada, qualquer coisa eu arrumo. Eu mesma, não espero nem elas dizerem: a professora bagunça a sala. Eu mesma vou e arrumo, porque eu já percebi que se você deixa a criança sem disponibilizar... É preciso disponibilizar sempre coisas para os bebês brincarem...nada para elas, se você deixa a sala... tipo acordou, você já não disponibiliza ou então eles têm lá uma caixinha que eles pegam, se você não faz isso, eu começo a perceber que eles começam a chorar, eles ficam inquietos. Isso é importantíssimo. Isso sim, sabe? (Soraia, relato oral de um dia no Berçário CMEI Yeda Barradas Carneiro, 14 de setembro de 2016, 3ª Tertúlia Narrativa).

Os currículos praticados com os bebês na Educação Infantil (Berçário), nos três CMEI mencionados nas narrativas das professoras, possuem diferenças e semelhanças quanto à sua concepção, organização e procedimentos metodológicos. Mesmo os três CMEI sendo da rede pública de ensino, tendo os Referenciais

Curriculares Municipais para a Educação Infantil de Salvador como uma das fontes de inspiração para o planejamento e desenvolvimento da ação pedagógica, cada um deles mostra suas singularidades em relação à ação dos bebês.

As narrativas, em si, também possuem suas diferenças quanto ao modo de apresentação. Algumas trazem a descrição minuciosa de um dia de trabalho com os bebês, mostrando toda a rotina, da chegada à saída dos bebês; outras descrevem apenas um turno de trabalho com os bebês; outra narrativa cita atividades que foram desenvolvidas com os bebês em diferentes dias do ano 2015. Das seis professoras, três leram seus relatos escritos, e as outras três narraram a partir de anotações feitas para guiar a fala. Apenas uma dessas enviou posteriormente, via e-mail, o relato escrito. Esses relatos foram acompanhados de fotografias dos bebês em ação, mas elas não foram incorporadas ao texto porque não tenho autorização para a publicação. De qualquer modo, as fotografias foram fontes importantes para a compreensão de cenas do trabalho pedagógico desenvolvido com os bebês.

Nos currículos praticados com os bebês, diferentes modelos pedagógicos fundamentam a ação pedagógica na Educação Infantil (Berçário). No *dia de ontem* narrado pelas docentes, foi possível encontrar evidências dessas diferentes referências pedagógicas, tanto pela organização e gestão da rotina quanto pelos procedimentos metodológicos adotados pelas professoras para o trabalho pedagógico com os bebês. A intensidade dessas diferenças ou a predominância mais de uma ou outra tendência varia de CMEI para CMEI e de grupo para grupo de bebês. Em um mesmo grupo de bebês, por exemplo, é possível visualizar práticas de valorização dos movimentos autônomos dos bebês e atividades dirigidas pelas professoras, atitudes de acolhimento aos tempos dos bebês e atitudes de controle e intromissão nas experiências dos bebês.

Os momentos que os bebês não são dirigidos pelas professoras para fazer suas explorações e descobertas localizam-se mais após a sua chegada à escola, enquanto aguardam o café da manhã e a troca de roupa, enquanto aguardam o banho e o almoço, depois do descanso e enquanto aguardam seus responsáveis para ir para casa, no final da tarde. É possível visualizar, também, os bebês agindo livremente em outros momentos da rotina, mas quase sempre a partir de atividades dirigidas pelas docentes. “Pelo nome de atividades dirigidas entende-se, em geral, o tempo durante o qual se mostra, ou se apresenta, ou se ensina alguma coisa para as crianças” (Tardos, 2016a, p. 70). Esses momentos têm como finalidade fazer com que os bebês aprendam alguma coisa a partir do que está sendo dito, mostrado ou ensinado pela professora, mas o desenvolvimento do bebê não passa necessariamente por esse tipo de concepção de currículo e de procedimento

metodológico. Como diz Tardos (2016a, p. 76), “procura-se o desenvolvimento da criança oferecendo muitas possibilidades para ela se exercitar, mas diminuindo a sua autonomia”. Em outras palavras, existe uma preocupação em apresentar aos bebês inúmeras atividades durante o dia para que eles não fiquem *parados*, como pode ser visto nas narrativas acima. Tardos (2016a, p. 78) diz que

os adultos, geralmente, gostam de fazer coisas com a criança, lhe ensinar algo, lhe dizer algo, brincar com ela. Não há nada mais difícil para os adultos do que se absterem de intervir naquilo que faz a criança, ou de esperar, pacientemente, o resultado da sua iniciativa, das suas tentativas.

Esperar o tempo dos bebês sem intervir em suas experiências é mesmo um grande desafio para os professores e para as ADI. Essa autora também aponta três tipos de problema em relação à atividade dirigida para crianças nessa faixa etária:

- a) [...] exige um gasto de energia inútil, tanto para criança quanto do seu “professor”, mas também porque a criança faz esse trabalho contra sua vontade, ou se distancia do tal trabalho porque lhe associa aos desagradáveis sentimentos de fracasso;
- b) [...] diminui gravemente a autonomia da criança pequena e a acostuma a não procurar, a não sondar, a não tentar resolver por si mesma os problemas, mas a pedir ajuda ao adulto a partir do momento em que se encontra em dificuldades;
- c) com essa prática se elimina, totalmente, a fantasia criadora da criança. As suas possibilidades ficam enormemente limitadas. Constantemente, vê-se forçada a agir de acordo com as diretrizes recebidas (Tardos, 2016a, p. 76-77).

Os currículos praticados com os bebês possuem fluxos teórico-metodológicos que se movem, se confirmam e se renovam todos os dias mediante as ações dos bebês, de suas professoras e das ADI. Portanto, aquilo que foi feito ontem de um modo com os bebês, amanhã poderá ser feito de outro, pois como as próprias professoras trouxeram, em diferentes relatos, os bebês dão para elas pistas de como organizar o cotidiano, os ambientes, os tempos e os materiais, e isso torna cada dia singular.

A ruptura com concepções e modelos de currículos vindos de outros segmentos da Educação Básica para a Educação Infantil é uma tarefa complexa e não depende apenas das professoras. Existe um leque de variáveis, das políticas públicas às questões subjetivas de cada profissional, que corrobora para alterar (ou não) os modelos curriculares existentes.

Os currículos praticados mostram que pequenas mudanças já estão acontecendo em direção ao reconhecimento das potências e capacidades dos bebês, bem como de procedimentos metodológicos pautados na pedagogia da escuta e das relações (Rinaldi, 2016). As cenas de leitura de histórias para os bebês pelas professoras, cenas dos bebês em atividades iniciadas por eles, cenas de interação entre os bebês e entre as professoras no momento das trocas são sinais de que algo de novo começa a acontecer no cotidiano dos CMEI. Para Martins (1998, p. 6),

[...] é no instante dessas rupturas do cotidiano, nos instantes da inviabilidade da reprodução, que se instaura o momento da invenção, da ousadia, do atrevimento, da transgressão. E aí a desordem é outra, como é outra a criação. Já não se trata de remendar as fraturas do mundo da vida, para recriá-lo. Mas de dar voz ao silêncio, de dar vida à História.

Para que essas mudanças se expandam e se consolidem, são necessárias a continuidade e a ampliação de políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil. A sustentação dessas pequenas mudanças notadas na ação pedagógica das professoras com os bebês depende de ações intensas e contínuas de formação continuada envolvendo as professoras, as ADI, os coordenadores pedagógicos e os gestores escolares, bem como da garantia de infraestrutura e de materiais adequados para a Educação Infantil (Berçário).

O trabalho de formação continuada deve considerar premissas fundamentais, como:

1. Escutar as narrativas dos professores sobre o seu *saberfazer*;
2. Reconhecer o trabalho pedagógico como um contexto-texto que precisa ser estudado, compreendido e narrado;
3. Alinhar os processos formativos com o projeto político-pedagógico institucional (da escola, da rede de ensino e da universidade) e com as orientações e DCNEI;
4. Implantar metodologias que contemplem a elaboração e a compreensão de perguntas sobre o trabalho pedagógico para serem investigadas por professores da mesma escola e/ou de escolas diferentes, para serem compreendidas em pequenos e grandes grupos;
5. Escolher, para cada ciclo de formação, um ou dois temas para o aprofundamento dos estudos; e
6. Produzir artigos e livros com os resultados das investigações e experiências empreendidas.

Enquanto essas políticas não acontecem, as professoras estão, cada uma em seu CMEI, pesquisando e estudando com o desejo de exercer uma docência atenta às particularidades dos bebês, e de experienciar uma educação específica que pode ser vivida para eles. Essas pesquisas e estudos iniciais, bem como o próprio trabalho pedagógico com os bebês, já têm possibilitado às professoras tecerem críticas e reflexões sobre propostas inadequadas para a Educação Infantil (Berçário), que chegam ao CMEI e às reuniões de planejamento. Nem sempre os pontos de vista e as críticas das professoras são escutados, prevalecendo as orientações da equipe de gestão escolar.

As professoras, mesmo já tendo ressignificado algumas de suas concepções sobre a ação pedagógica com os bebês, têm se tornado, de algum modo, reféns das normas e exigências, ora vindas do sistema de ensino, ora da equipe de gestão interna e externa do CMEI, como pode ser visto em algumas narrativas. Em relação à rotina, por exemplo, elas seguem um roteiro enviado pela Secretaria Municipal de Educação. Em um dos CMEI, essa a rotina é alterada para atender às demandas dos grupos de bebês. Já em dois deles, ela é seguida sem muitas alterações, inclusive algumas narrativas foram feitas seguindo esse passo a passo da rotina na Educação Infantil (Berçário). Vejamos o que disseram as professoras Kátia e Brites sobre a rotina:

[...] eu vou contrariar assim um pouquinho no sentido de rotina. Eu faço rotina porque foi uma exigência da Secretaria de Educação, mas pelo o que eu já estudei dos bebês, pelo o que eu já li, eu percebo que tem coisas que muito do que a gente poderia aproveitar, dar um tempo maior, fazer outras coisas que não fosse aquele cronograminha, entendeu? A gente tem que ter o horário desjejum, o horário do banho, o horário do almoço, o horário do dormir, o horário... então vem tudo... eu não sei se vocês recebem? (Kátia, 7ª Tertúlia Narrativa, p. 8-9).

Agora, eu discordo, viu Kátia, com todo respeito, de algumas coisas, por exemplo. Assim, a questão da rotina eu acho que precisa ter. Até porque quando você está em uma instituição você atende várias crianças. Então, o momento do banho da criança influencia no horário banho do Grupo 1 também. Então, a gente precisa. Um diferencial que a gente tem é que a nossa rotina não é imposta. Nossa rotina é flexível. Por exemplo, a gente elabora em conjunto a rotina, a gente recebe realmente [referindo-se ao documento enviado pela SMED] o horário do lanche, a criança precisa tomar banho pela manhã, antes do almoço. Então, é uma rotina que a gente recebe, mas, por exemplo, se a gente tiver fazendo uma atividade e eu disser assim, olhe: hoje está frio e a gente vai dar o banho de tarde. Não tem problema. A gente pode dar o banho de tarde ou tipo assim: hoje está muito quente, tem que dar dois banhos. A gente dá os dois banhos. É muito flexível a nossa rotina, não é uma coisa imposta, que a gente não possa modificar (Brites, 7ª Tertúlia Narrativa, p. 9-10).

A rotina pode ser um dos elementos de organização do trabalho pedagógico com os bebês, mas desde que seja flexível e esteja a serviço dos bebês, como trouxe a professora Brites. Na visão de Freire (1998, p. 43), a rotina não significa algo rotineiro, mas pode ser entendida “como a cadência sequenciada de atividades diferenciadas, que se desenvolvem num ritmo próprio, em cada grupo”. Creio que é essa sequência cadenciada de atividades diferentes que propicia aos bebês criarem vínculos com os professores e as ADI, e que lhes permite segurança no ambiente da escola.

Por outro lado, a rotina também não pode ser compreendida como a única forma de organização da ação pedagógica com os bebês. As discussões feitas por Lefebvre (1991) e Heller (2004) mostram que diferentes níveis da realidade social e política de uma sociedade podem ser encontrados no cotidiano e na vida diária. Nessa mesma perspectiva, Penin (2011) afirma que a vida cotidiana vivida na escola é a vida de cada um dos sujeitos. São sujeitos que tecem o currículo diariamente. Portanto, a rotina insere-se no cotidiano e na vida cotidiana da escola como um dos modos de organização de espaços e tempos para os bebês.

A compreensão da rotina fora do cotidiano e da vida cotidiana da escola pode se tornar um instrumento de alienação e de controle, tanto da parte dos sistemas de ensino em relação ao trabalho das professoras quanto pelas professoras em relação às ações dos bebês. Nesse caso, a rotina passa a ser executada mecanicamente, de modo que, em alguns momentos, as reflexões sobre o trabalho pedagógico se tornam escassas, e as feitura dos bebês passam despercebidas diante dos olhos das professoras e das ADI, como mencionou a professora Brites:

[...] tem momentos que a gente fica tão atordoada com a rotina, que a rotina toma tanto a gente, que a gente não consegue olhar para a criança, mas eu falo o olhar, é o olhar fixo de observar o que a criança está fazendo e tem momentos, que a gente passou e parou, parou e passou. Às vezes, a gente para e vê cada lance de uma criança e a gente consegue perceber e voltar à infância. Eu costumo dizer que professor de Berçário ele tem que ter tido uma infância feliz [risos] (Brites, 4ª Tertúlia Narrativa, p. 16).

Nos estudos realizados por Barbosa (2006), ela também faz distinções entre rotina pedagógica e cotidiano na Educação Infantil. Segundo essa autora, “as rotinas fazem parte do cotidiano vivido pelos sujeitos, mas diferem dele por não incluírem o espaço do novo, do imprevisto” (Barbosa, 2006, p. 45). No trabalho pedagógico com os bebês, o inédito e o inesperado podem surgir a qualquer instante, pois as explorações e as descobertas dos bebês em suas incursões, nos ambientes internos e externos do CMEI, produzem o extraordinário, mas ele só será notado e valorizado se, primeiro o conteúdo das ações dos bebês estiver sendo observado e, segundo, caso exista abertura no que foi planejado para acolher o novo.

Mesmo que a rotina tenha ainda um lugar de destaque na organização nos currículos praticados com os bebês, outros modos de organização do trabalho pedagógico começam a despontar no cotidiano dos CMEI. A divisão dos bebês em pequenos grupos para a experiência concomitante de atividades diversificadas é uma potente estratégia metodológica na Educação Infantil (Berçário), como aparece na narrativa da professora Patrícia. O tipo de atividade que foi feita com os bebês, naquele momento, pode ser questionado em relação a sua adequabilidade para a faixa etária, mas interessa mais dar visibilidade a esse novo modo de organização do trabalho pedagógico que começa a aparecer na Educação Infantil (Berçário).

O trabalho com pequenos grupos de bebês já vem sendo praticado em escolas de Educação Infantil que se inspiram nas ideias de Loris Malaguzzi (Itália) e de Emmir Pikler (Hungria), em várias partes do mundo, inclusive aqui no Brasil. Quando disse que nos currículos praticados com os bebês há trançamentos de referências pedagógicas é porque as narrativas das professoras trazem elementos do cotidiano com os bebês matizados com essas diferentes referências. Em um trabalho pedagógico preponderantemente estruturado pela rotina e pela diretividade, é possível encontrar novos modos de organização do fazer pedagógico e de acolhimento das ações e potências dos bebês.

O trabalho com pequenos grupos de bebês possibilita a criação e a consolidação da segurança afetiva entre as professoras, as ADI e os bebês. Eles necessitam de adultos de referência durante a sua estadia na instituição de Educação Infantil para se desenvolverem com autonomia e com consciência de si mesmo. Para Falk (2016a, p. 29), “as crianças têm necessidade de relações estáveis para poder, por meio da imitação, da assimilação e da identificação, se apropriar do sistema de valores da sociedade, das normas de julgamento, das regras de comportamento e também das interdições”.

Essas relações estáveis são postas em xeque quando, nas salas dos bebês, têm muitos adultos e nenhum deles se torna uma referência em seu processo de desenvolvimento. Para cada grupo de 12 bebês, nos CMEI nos quais as professoras trabalham, são duas ADI e duas professoras (P1 e P2). A questão é que o trabalho das ADI não é reconhecido como função docente, mesmo que tenha elementos da docência, e além disso, as duas professoras raramente estão juntas em sala com os bebês. Cada uma tem os seus dias de trabalho com os bebês. Logo, a constituição de pequenos grupos de bebês com uma professora de referência em caráter mais longitudinal não foi visualizada, mas o trabalho pontual com pequenos grupos de bebês começa a ser feito no cotidiano dos CMEI, e esse aspecto não pode deixar de ser destacado. Por outro lado, também considero importante sinalizar que, quando

cada criança está vinculada, mais particularmente, à sua educadora de referência ou privilegiada que, por ser a primeira responsável pelo bem-estar de duas a três crianças do grupo, assegurará a ela um relacionamento estável, contínuo, autêntico e caloroso dentro da instituição. Esta relação privilegiada com um adulto permanente é a condição fundamental da segurança afetiva e do sucesso da socialização na primeira infância (Falk, 2016a, p. 31).

Quando o grupo maior de bebês é subdividido em pequenos grupos, as professoras podem acompanhá-los melhor em sua jornada de desenvolvimento e de aprendizagens, bem como dar mais qualidade às relações com os bebês. Na perspectiva de Falk (2016a, p. 30-31), “uma das garantias fundamentais da segurança efetiva das crianças educadas em instituições é, portanto, a continuidade e a qualidade dos relacionamentos entre a criança e o adulto”. Esses pequenos grupos de bebês podem ser organizados pelas professoras, mas não para a condução de atividades dirigidas pelas docentes, como prevalece nas narrativas. Os bebês em pequenos grupos podem fazer suas explorações e descobertas, e as professoras assumirem mais o lugar de observadoras e incentivadoras das ações dos bebês.

Dos currículos praticados com os bebês *no dia de ontem*, emerge uma diversidade de atividades propostas pelas professoras para os bebês: tapete sensorial, piscina de macarrão colorido, cuidando da horta, manipulação de gelatinas, caixa surpresa, desafios de blocos de espuma, apresentação de animais do fundo do mar (*Projetos nos mares da Bahia*), exploração de garrafas sensoriais, brincadeiras no parque, brincadeiras na sala de convivência, brincadeiras livres e brincadeiras com bolas, com brinquedos sonoros, de pano, de encaixes, escuta de músicas do repertório infantil (cantadas pelas professoras e projetadas na TV por meio de DVD), cantigas de roda (*Projeto Cantando, brincando e dançando pelo Brasil*), leitura de histórias (*O Crocodilo inteligente; Meu jardim; A galinha feliz*), atividades psicomotoras (imitando animais e explorando blocos de espuma), massagem nos bebês e produção de garatujas. São atividades, em sua maioria, dirigidas pelas professoras, com alguns momentos reservados para o brincar livre e com momentos bastante demarcados entre o que é *cuidado* e o que *educação* no cotidiano de cada grupo de bebês. Não considerar a hora do banho e do lanche como vivência geradora de aprendizagem, por exemplo, é sinal de que os currículos praticados com os bebês ainda possuem linhas divisórias entre o educar e o cuidar. É verdade que já existe, nesses currículos, um cuidar dialogado com os bebês, no sentido de informá-los sobre o que será feito com ele, um cuidar marcado pela atenção e afetividade, atualizando uma concepção de cuidado mecânico, técnico e em série, mas o *educarcuidar* mostrou-se pouco nas narrativas, nessa perspectiva de indissociabilidade.

Nos currículos praticados com os bebês, o uso de palavras com o sufixo *inho* ainda é encontrado na narrativa de pelo menos duas professoras, quando se dirigem aos bebês, ao descreverem seus pertences e ações. O uso de expressões no diminutivo (musiquinha, coleguinha, mingauzinho, risquinho, escovinha) parece ser uma forma de encurtar o caminho da comunicação entre o adulto e o bebê, como se a professora, falando assim, chegasse mais perto dos bebês e fosse entendida melhor por eles. O uso do diminutivo pela professora para se comunicar com os bebês conecta-se com uma concepção de criança e de infância marcada pela infantilização e pelo distanciamento dos bebês do mundo real. A aproximação com os bebês acontece pelo viés da atenção, do afeto, da presença, do encorajamento e do respeito aos seus ritmos e descobertas do mundo.

Para finalizar essa reflexão, afirmo que os detalhes dos currículos praticados com os bebês não se esgotam nas narrativas acima publicadas. Outras tantas minudências podem ser encontradas nas narrativas das professoras incorporadas a este livro, como as que veremos a seguir.

5.2 EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS PARA PROFESSORAS E PARA BEBÊS NOS CURRÍCULOS PRATICADOS

Ainda caminhando em direção à compreensão da micropedagogia dos currículos praticados com os bebês, trouxe outras narrativas das professoras. Dessa vez, a visibilidade é para o que elas elegeram como experiências significativas para si e para os bebês.

As crianças foram acolhidas com brinquedos preferidos. Elas já chegam com alegria na Creche, sem dificuldades de se despedir de seus familiares. [...] Então, nesse dia, trouxe para a rodinha várias rosas de pelúcia e duas que cantavam e dançavam. Não sei se vocês conhecem aquelas que a gente liga e eles [os bebês] ficam cantando e dançando. Como o tema era primavera, os bebês amaram, dançaram, pegaram, movimentavam os braços e pernas, disputavam as rosas entre eles. Foi um momento bem significativo [...] (Kátia, Relato escrito, lido na 4ª Tertúlia Narrativa).

E falando da atividade, assim, são tantas. A do macarrão eu já fiz uma vez, na qual as crianças tiveram total contato com o macarrão, mas um contato tão grande, tão grande, que foi macarrão na cabeça, pisaram no macarrão, a gente colocou o tatame vermelho do lado de fora para poder

ficar mais fácil de eles não se machucarem, caso caíssem, e teve aqueles que já andavam, já davam os primeiros passinhos. Essa atividade que eu estou me referindo foi feita no primeiro semestre. Saíram espalhando macarrão ao redor do local onde estava o tatame, deu um trabalho danado para tirar o macarrão grudado nos locais. E teve com gelatina também. Foi maravilhoso. Eles se melam bastante. Geralmente, por eu fazer em cima do tatame, depois o tatame vira um escorrega, porque eles derramam a gelatina, por mais que a gente ponha em vasilhinhas, mas eles derramam a gelatina pela curiosidade de tocar, de levar para a boca, alguns comem bastante a gelatina, outros preferem mais brincar, mas eles se melam e molham o tatame todo e depois vira um escorrega, é aquela coisa levantar, cair, dar risada. E, como, geralmente, a gente coloca no lado de fora, na grama, até por conta de que a gente tem medo de não pôr o tatame, principalmente quando eles são muito pequenininhos, quando a gente faz essa atividade no período em que eles são muito pequenininhos, a gente fica com medo de eles saírem do espaço do tatame e irem para o chão, a gente vai, geralmente, para perto da grama, a gente deixava eles à vontade no final da brincadeira (Patrícia, 4ª Tertúlia Narrativa, p. 24-25).

Bom, eu vou começar, é de Alice Ferreira esse iniciozinho de poema.

*Ler é viajar sem sair do lugar,
voar sem ter asas,
caminhar sem tirar os pés do chão,
sonhar acordado,
navegar em um mar de palavras,
soltando a imaginação ...
Alice Ferreira*

Aí vou eu. Entre cantos e desencantos, sonhos e fantasias, busco nas palavras escritas o desenrolar da minha imaginação. Eu leitora apaixonada pelo inusitado das palavras, vibro com as descobertas e encantamento de uma criança bebê, com o descortinar das palavras em forma de imagem. Na singela inocência o inusitado, o novo, o desafiador. Será de verdade? Assim imagino pensar um bebê, o sentir, o olhar, apalpar, imaginar, choram, clamam, querem mais escutar, manipular, apalpar, a história, será de verdade? Apontam para a caixa de livros, apontam para o armário querem mais, mais histórias, mais sonhar, imaginar. 'Pró, pró, um, um.' Entre sonhos e fantasias, encantos e desencantos, pedem, choram, querem mais, continua a história, mostra mais, para não, querem navegar num mar de palavras soltando a imaginação. Viajar, caminhar sem tirar os pés do chão e a cada imagem um espanto e a cada espanto um sorriso e a cada sorriso um querer. Querer viver, querer tocar, querer descobrir, querer ser. E é isso! (Soraia, Relato escrito, lido na 4ª Tertúlia Narrativa).

Minha atividade preferida de fazer e a dos bebês também, pois eles deixam bem nítido na maneira como agem, é quando vamos para a área externa

do CMEI. A atividade é 'SOLÁRIO ÁREA VERDE' (um local de grama verde, árvores, terra, pneus pintados, e muito espaço para apreciarem, que fica na frente do CMEI). Colocamos um edredom na grama para os pequenos que ainda não engatinham e deixamos os maiores livres. Nesse momento fica bem claro nos rostinhos deles, estampados com alegria, o quanto amam sair da sala de aula e explorar a natureza, uma área bem maior que o de costume. Nesse momento aproveitamos para colocar brinquedos diversos, bolas, blocos de encaixe, brinquedos de borracha, cavalinhos, bolinhas de sabão pois eles adoram estourar as bolinhas e etc.. Observo que nesse momento de descontração e brincadeiras com todos é onde eles mais interagem entre si, diminuindo bastante as mordidas e empurrões (Daniela, Relato escrito, lido na 4ª Tertúlia Narrativa, grifo meu).

Ao longo desse ano venho descobrindo muitas atividades que têm sido bastante prazerosas de desenvolver com os pequenos, mas quero registrar aqui uma das primeiras que realizei com eles. Ao iniciar o ano letivo no Berçário não tinha muita experiência com essa faixa etária e, então, passei a fazer várias pesquisas de atividades. Em uma dessas pesquisas encontrei uma atividade que propunha forrar o chão com papel metro branco e sujar o mesmo com tintas coloridas, em seguida era só deixar as crianças tocarem e brincarem. Foi muito interessante observar as diferentes reações (alguns gostaram, outros choraram) e proporcionar a eles o contato com outras sensações (Íris, Relato escrito, lido na 4ª Tertúlia Narrativa).

As atividades eleitas pelas professoras como significativas para elas e para os bebês foram: a rodinha; a exploração de macarrão e de gelatina; a contação de histórias; as brincadeiras na área verde e a pintura em papel metro. Os motivos pelos quais as professoras escolheram essas experiências para dar visibilidade, nos currículos praticados, encontram-se no campo da satisfação e do envolvimento dos bebês nas atividades propostas. Foram atividades planejadas e experienciadas com prazer no cotidiano do CMEI. As expressões e adjetivos usados pelas professoras para expressar o que viveram e viram demonstram essa satisfação: "Foi um momento bem significativo"; "Foi maravilhoso"; "Nesse momento fica bem claro nos rostinhos deles, estampados com alegria, o quanto amam sair da sala de aula e explorar a natureza, uma área bem maior que o de costume"; "Viajar, caminhar sem tirar os pés do chão e a cada imagem um espanto e a cada espanto um sorriso e a cada sorriso um querer. Querer viver, querer tocar, querer descobrir, querer ser"; "Foi muito interessante observar as diferentes reações e proporcionar a eles o contato com outras sensações".

Prazer, satisfação e alegria são sentimentos que estão associados à qualidade das atividades que são ofertadas aos bebês, bem como ao interesse

dos bebês naquilo que foi proposto, pois o que é interessante para o professor, pode não ser para os bebês. Além disso, a qualidade de uma atividade passa tanto pela sua adequabilidade às características e às potências dos bebês quanto pelos processos de experiência da atividade. Isso inclui pensar sobre o tempo, os materiais, o humor dos bebês, o espaço no qual a atividade foi apresentada aos bebês e sobre o lugar assumido pela professora diante das ações dos bebês. Para Tardos e Szanto-Feder (2011, p. 46), a atividade de um bebê “[...] se organiza em função de sua capacidade de atenção, de seu interesse e de seu humor”.

Logo, fazer rodinha, contar histórias, explorar texturas, brincar em áreas verdes e fazer pinturas tornam-se possíveis nos currículos praticados com os bebês quando eles manifestam atenção e interesse e estão dispostos a fazer suas explorações e descobertas. Caso contrário, a atividade pode até ser feita porque estava prevista no planejamento, mas não com a mesma satisfação e alegria que os bebês demonstram quando fazem algo que é de seu interesse, como evidenciam as narrativas das professoras acima.

Essas atividades propiciaram aos bebês brincadeiras e interações em diferentes linguagens do currículo no cotidiano dos CMEI. Eles não só escutaram o que cada professora disse, mas puderam tocar, degustar, sentir, cheirar, olhar, imaginar, sonhar, como narrou poeticamente a professora Soraia.

Sobre os verbos *sujar* e *melar*, presentes em duas narrativas, creio que não se trata especificamente de sujeira, no sentido de imundice, mas de marcas deixadas nas roupas e nos corpos dos bebês com a exploração de alimentos, como a gelatina e o macarrão, e de elementos da natureza, como a terra e a grama. Marcar um corpo significa que a experiência extrapolou a pele e penetrou os vãos da subjetividade do bebê, e isso não tem nada a ver com sujeira, com algo que se quer limpar, jogar fora. Ao contrário: os bebês, nessa faixa etária, conhecem e exploram as coisas que estão no mundo colocando-as simbolicamente para dentro de si, principalmente pela boca. O corpo é a porta de entrada dessas múltiplas experiências dos bebês.

Pisar na terra e na grama, além de aproximar o bebê com a natureza, permite que ele sinta diferentes texturas e temperaturas, que ele observe diferentes tonalidades de cores, explore diferentes formas, espessuras e pesos. Segurar uma folha de capim nas mãos e carregar uma pedra encontrada junto à terra, por exemplo, são experiências diferentes e importantes para os bebês.

Das narrativas das professoras, destaquei também minúcias sobre os livros de literatura infantil e práticas de leitura e de contação de histórias para os bebês, pois esses elementos foram recorrentes nos currículos praticados com os bebês.

5.3 NARRATIVAS SOBRE OS LIVROS, AS HISTÓRIAS E OS BEBÊS

Os livros, de modo geral, são apresentados aos bebês por seus familiares antes mesmo de eles ingressarem na instituição de Educação Infantil (Berçário). Quando eles chegam na escola, as suas experiências com os livros são ampliadas e enriquecidas com suas interações com esses materiais e com a escuta de histórias contadas pelas professoras, por outras crianças mais velhas, por outros profissionais da escola (ADI, coordenadores pedagógicos etc.) e por pessoas da comunidade (pais, avós, convidados etc.).

As primeiras leituras dos livros pelos bebês acontecem via exploração do livro. Quando os bebês pegam um livro, eles olham, apalpam, apertam, lambem, mordem, passam a mão pelas páginas, deslizam os dedos pelas imagens, pelo dorso do livro, levantam páginas, amassam e até rasgam. É assim que os bebês realizam suas primeiras leituras. Por isso que cheirar, lambe, morder, sacudir, rasgar e até jogar o livro no chão podem ser considerados modos de apropriação do livro pelos bebês nessa fase inicial da vida, e não falta de cuidado com os livros. Nas palavras de Leite (2014, p. 1-2),

O bebê inicia esta “pesquisa”, como em todas as novas coisas que encontra, a partir de um contato físico e sensorial. Ele explora o objeto livro colocando-o na boca, brincando com ele. Explora suas formas, suas cores, seu odor, sua diagramação, suas ilustrações, “chupa”, “come”!

Os livros conectam os bebês com o mundo, especialmente quando eles escutam as histórias. Cada história contada e escutada mobiliza um turbilhão de sensações e sentimentos nos bebês. Riso, choro, silêncio, balbucios, gritinhos, braços e pernas saltitantes, olhares e movimentos congelados em direção ao livro e a quem está contando a história constituem-se cenários dos encontros entre a professora, os bebês e os livros. Dependendo de onde e como essas histórias são contadas, a intensidade desses sentimentos e sensações oscila muito de bebê para bebê e de grupo para grupo de bebê. Além disso, o tipo de livro, a adequação para a faixa etária e a qualidade da história que está sendo disponibilizada para os bebês também vai influenciar nessa aproximação do bebê com o livro. Para Vigotsky (2014, p. 25), “o que a criança vê e ouve constitui desse modo os primeiros pontos de apoio para a sua criatividade futura”. Portanto, adquirir livros de literatura infantil de qualidade para a Educação Infantil (Berçário) e deixá-los à disposição dos bebês para sua exploração, onde, como e na hora que quiserem, faz parte da tecitura de um currículo com os bebês.

A educadora e escritora colombiana Yolanda Reyes (2011) indica, no texto *Como escolher boa literatura para crianças?*, cinco critérios que podem ajudar tanto o professor quanto os gestores públicos no momento da seleção de livros de literatura infantil para os bebês: (a) Quem assina? (b) Quem é o ilustrador? (c) É versão original ou adaptação? (d) Qual é a idade sugerida? (e) Que editora publica esse livro? Buscar essas informações sobre quem é o autor, quem fez as ilustrações, se é uma história adaptada ou original, se o livro está adequado para a faixa etária dos bebês e qual é a editora responsável pela publicação, antes da compra dos livros, é fundamental para a escola ter um acervo de livros de qualidade para os bebês.

5.3.1 SOBRE OS USOS DO ACERVO DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL

As narrativas das professoras revelaram que os CMEI onde exercem a docência com os bebês possuem um rico acervo de livros de literatura infantil. Além de ter muitos livros, existe uma variedade de tipos de livros (livros de tecido, livros de plástico, livros 3D, livros de som, livros de cores, livros com brilho etc.). Para essas docentes, são livros maravilhosos. Vejamos o que diz uma delas:

Nosso acervo de livros lá é excelente, é perfeito! Eu já trabalhei por 14 anos em escola particular, e digo a você que na escola particular que eu trabalhei não tinha o acervo que tem nessa escola que eu trabalho, de todo tipo de livro: livro de banho, livro de tecido, livro em fantoche, livro em 3D, que na minha sala pelo menos é o que eles mais gostam (Patrícia, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 6).

A composição de um bom acervo de livros de literatura infantil nas escolas de Educação Infantil faz parte de algumas conquistas importantes alcançadas com as políticas públicas implementadas pelos governos de Lula e Dilma, que incluíram a Educação Infantil no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com essa alteração, todas as escolas públicas de Educação Infantil cadastradas no Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), passaram a receber todos os anos livros de literatura infantil selecionados a partir da análise de especialistas da área, como confirmam as professoras abaixo:

Soraia: Esse é um material que é enviado de acordo com a quantidade de turmas para cada escola. Todas as escolas têm esse acervo.

Kátia: Todo ano.

Soraia: Todos os anos. Esse ano nós não recebemos ainda.

Patrícia: Não.

Íris: Nessa gestão nova ainda não (Soraia; Kátia; Patrícia; Íris, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 9).

Somente as escolas públicas têm acesso a esse Programa, por isso o motivo do estranhamento da professora Patrícia, quando diz que na escola particular onde ela trabalhou durante 14 anos não tem esse acervo rico de livros que a escola pública atual onde ela trabalha tem.

Eu não me detive a analisar minuciosamente o acervo de livros de literatura infantil de cada CMEI porque esse não é o foco da pesquisa, mas esse é um tema que ponho em destaque para a realização de futuros estudos no campo da educação para bebês. Apresento, aqui, algumas interfaces que se vinculam a esses acervos de livros, por exemplo, saber se estão disponíveis para o uso dos bebês e como as histórias contadas pelas professoras compuseram a tecitura de um currículo praticado com os bebês. Acompanhemos um diálogo que aconteceu entre as professoras na segunda Tertúlia Narrativa (p. 6-8) sobre onde estão os livros e como os bebês acessam e exploram esse material:

Patrícia: Infelizmente, lá na escola onde eu trabalho, essa possibilidade de levar os livros e deixar ao alcance das crianças não é permitido, pelo menos não livros assim (3D).

Daniela: É porque a gente tem os livros de tecidos.

Patrícia: Não, a gente tem.

Soraia: Tem os livros de plástico e desse tipo.

Íris: É igual.

Patrícia: Por causa daquelas figuras que abrem, que eles olham espantados enquanto a gente conta a história, ainda mais esses aí. Pelo menos eu consigo prender mais a atenção deles no momento que eu pego esses livros 3D, *pop up*. Por ter essas gravuras, mas esse daí até dá para compreender...

Íris: A gente deixa guardado. É. Esse daí.

Patrícia: Como as gravuras dos livros *pop up* podem ser facilmente rasgadas, e eles [os bebês] querem pegar, esses não ficam na sala, mas tem bastante livro de tecido que a gente pode levar para sala. Então, no meu planejamento eu ponho um dia, dois, enfim, de acordo com o que tiver planejado para a semana eu posso ir buscar na sala de coordenação. A gente anota num livro, leva a quantidade, tipo, eu quero dois, eu quero três, eu quero cinco, eu quero a quantidade de crianças que eu tenho na

sala, levo para sala, passa aquele momento, mas depois eu devolvo. Ficar num cestinho lá disponível para as crianças, infelizmente não!

Íris: Lá tem.

Patrícia: E quando vai para a sala é cheio de dedos: 'Cuidado para as crianças não pegarem e para não..!' Eu tenho alguns livros normais, sem nada de... livro tipo esse, que não tem, que não é de tecido, que não tem um bonequinho, que não tem um fantochezinho, que a gente pode até colocar. Porque são livros eu, às vezes, trago de casa, que eu trago de doações e esses eu deixo que eles peguem, mas esses livrozinhos mais infantis, mais direcionados para idade deles, infelizmente, o toque tem que ser todo cheio de cuidados, porque a gente é orientada a não permitir que eles ponham na boca, porque a primeira coisa que eles fazem é pôr na boca. Ali, eu percebo que está todo mastigadinho [referindo ao livro que Íris trouxe mordido pelos bebês de seu Grupo].

Soraia: Lá na sala, eu fico em duas salas, a gente tem esses cestos de livros e, às vezes, eu observo, porque eu fico à tarde, quando eles vão acordando, automaticamente, eles vão para o cesto de livros. É muito interessante, como se aquele momento fosse um momento que, alguns preferem outros brinquedos, mas alguns vão para o cesto para ficar folheando esse tipo de livro, e os de feltro e os plásticos.

Íris: E tem os de sons também.

Soraia: No momento que a gente vai contar, que a gente usa mais esses de 3D. Essa semana eu fiquei observando, porque a gente fica sempre preocupado para eles não rasgarem e eu fico sempre conversando com eles, não pode, a gente vai ver, a gente vai passar, a gente não pode rasgar. E nesse dia, eu digo: eu vou experimentar também essa coisa do toque deles. Eu disse: a gente vai pegar, mas a gente não vai rasgar. É interessante é que eles não falam, mas escutam, então...

Íris: Entendem!

Soraia: Eles começaram, principalmente uns três ou quatro. Começaram a passar a mãozinha nesses de 3D e a gente ia folheando e ninguém rasgou.

Íris: Puxou.

Soraia: Muito interessante eles ficaram só sentido a textura, o material, mas eles não rasgaram.

Íris: É o hábito.

Soraia: Então, assim, eu acho que a gente busca mesmo proporcionar, mas a gente já vai conversando com eles e eles vão compreendendo como utilizar os materiais.



Patrícia: Não. Eu levo para a sala, eles têm acesso comigo por perto, sempre direcionando ali a mãozinha, por que lá eu tenho muitos que são bem pequeninhos ainda, até mesmo aquele movimento involuntário ainda, tenta pegar e puxa, aquela mãozinha que segura que para a gente tirar vai de dedinho em dedinho, sabe? [risos] Então, eu tenho que ter todo esse cuidado. Eu não eu tenho o costume de deixar esses livros, pode ser até que se me permitirem, quem sabe eu levando essa proposta, que é por isso que é bom esse compartilhar de experiências. Eu levando essa proposta de poder deixar pelo menos alguns livros na sala e também orientando a eles de como manusear, pode até ser que eu consiga... eu acredito que sim.

Soraia: Talvez por isso.... Porque eles não têm o hábito ainda...

Patrícia: Mas por enquanto a orientação que nós temos, que esses livros mais novinhos, mais bonitinhos, mais cheios de novidades a gente tem que levar para a sala, apresentar a criança, com cuidado, para que ela não rasque, não ponha na boca e devolver, até por conta de que são mais 5 salas. E uma das justificativas para esse pedido é por conta de que outras salas também podem precisar. Por isso não pode ficar só em uma sala.

Íris: Lá cada sala tem seu acervo.

Daniela: Lá cada sala tem seu acervo.

Patrícia: Oh! Que pena! Infelizmente lá não tem. É um acervo compartilhado.

É um diálogo longo, mas quis deixá-lo na íntegra por entender que essa narrativa traz aspectos relevantes para compreender o lugar do livro no cotidiano da Educação Infantil (Berçário). O primeiro aspecto que destaco é sobre as orientações dos CMEI quanto ao uso dos livros pelos bebês. Em nenhum dos CMEI o acervo de livros é disponibilizado integralmente para os bebês. Em dois deles, os livros 3D ficam nos armários das professoras, e os demais livros são colocados em cestos no chão para o manuseio dos bebês no momento que eles desejarem, como disseram as professoras Soraia, Íris, Daniela e Kátia. No outro CMEI, o acervo de livros de literatura infantil fica em armários na sala de Coordenação Pedagógica, e os poucos livros que ficam na sala com a professora foram trazidos de sua casa ou adquiridos por ela via doação. Esses livros são disponibilizados para os bebês, mas com a presença e a mediação da professora.

Não permitir aos bebês acessarem, manusearem e saborearem os livros, sob a justificativa de que tem mais 5 salas no CMEI e de que os bebês podem rasgar ou danificar os livros revela desconhecimento do significado para um bebê levar o livro à boca, e da importância desse momento para o seu desenvolvimento. A apreciação estética dos bebês em relação ao livro começa com o toque e/ou lambidas em

suas imagens, paisagens e objetos, bem como com o olhar, o apontar, o chorar, o sorrir, o bater palmas quando eles entram em contato com o livro. Vejamos o que disse o designer gráfico japonês Katsumi Komagata, em uma entrevista concedida à *Revista Emília*, sobre o modo como ele concebe e faz suas ilustrações:

Faço livros sensíveis porque sempre quis mostrar para minha filha que as coisas são finitas. No geral, as pessoas tentam dar as coisas mais duráveis para as crianças brincarem. Óbvio que se for muito sensível, não vai ser útil. No entanto, é importante que as crianças aprendam que as coisas quebram e se destroem e que nós temos de aprender a cuidar delas com delicadeza. Se uma página é rasgada por uma criança, dá para consertar usando fita adesiva ou cola. E assim a criança vai aprender que precisa ter mais cuidado se não quiser estragar aquilo. Com pessoas também é assim. Somos sensíveis e nos machucamos, então precisamos saber nos comunicar e entender um ao outro (Kamogata, 2012, p. 4-5).

Além disso, a boca, nessa faixa etária dos bebês, é a zona do corpo que lhe dá mais prazer, que lhe permite conhecer e explorar as coisas que estão no seu entorno, como enfatizou a professora Soraia:

Eles fazem mais isso logo quando chegam, os primeiros meses que eles estão bem sensoriais ainda, depois, embora eles estejam no sensorio-motor, mas eles já vão se inteirando aos poucos dessas coisas de colocar o livro na boca. Mas é isso, nos primeiros momentos que eles têm acesso, os primeiros acessos eles precisam de fato ter essa experiência (2ª Tertúlia Narrativa, p. 35-36).

Proibir o bebê de explorar os livros é o mesmo que impedi-lo de conhecer e apreender o que está no mundo. Os livros abrem portas do mundo para o bebê. Nas palavras de Maria Emília López, diretora da creche da Universidade de Buenos Aires, "O livro mais mordido pode ser o mais lido, o mais aproveitado" (Brasil, 2016, p. 98). Para essa autora, "[...] esse é um convite para permitir essas abordagens menos convencionais que os bebês fazem, para confiar que mordendo também se aprende a ler, ou que se lê com o corpo todo, porque todos os sentidos dos bebês estão brincando quando pegam um livro" (Brasil, 2016, p. 98).

Um bebê que usa seus múltiplos sentidos para conhecer e explorar um livro é muito diferente de um bebê que só vê o livro na mão da professora. Para um bebê ver e não poder tocar o objeto pode ser um sofrimento, manifestado quase sempre pelo choro. Não importa se os livros são *bonitinhos*, *novinhos*, 3D ou *normais*, os livros devem estar disponíveis para os bebês onde eles estiverem (banheiro, parque, solário, sala de referência, sala de espera, *hall* de entrada da escola, corredores etc.). Quanto mais os bebês explorarem os livros, mais eles aprenderão a cuidar do

acervo existente na escola, como a professora Soraia trouxe em seu relato. Cuidar é uma aprendizagem que pode ser construída desde a tenra idade, mas ela só será construída plenamente dando autonomia ao sujeito, e não impedindo-o de viver experiências que são fundamentais para o seu desenvolvimento.

A decisão de tolher os bebês de manusearem os livros livremente também pode ter relação com os fluxos das políticas públicas, uma vez que as deliberações da gestão e o que acontece em uma escola refletem, em parte, as políticas públicas existentes.

Afirmar que a presença de bons acervos de livros de literatura infantil nas escolas foi um avanço importante para a Educação Infantil, mas reconheço que os fluxos descontínuos e os trâmites burocráticos dessas mesmas políticas públicas também podem influenciar as decisões do gestor escolar, como essa da proibição do uso dos livros pelos bebês. Para não correr o risco de ficar sem livros, a gestão da escola pode resolver preservar os que tem, determinando que só os professores os manuseiem. Não me aprofundi na busca do que motivou tal decisão do CMEI Rafael Oliveira, mas trouxe aqui o que captei da narrativa da Professora Patrícia, que interpretou essa ação como uma preocupação da gestão com os outros grupos de crianças que também precisam ter acesso aos livros, e um *cuidado* com o acervo de livros existente na escola, que pode não ser atualizado com a chegada de novos títulos, e as crianças ficarem sem livros na escola.

Olha! Então, eu não sei do que depende, mas desde que eu estou lá tem um acervo grande, mas também até onde eu sei..., porque, às vezes, chega material e a gente não sabe, fica guardado, só quando se quer que coloque em uso. É o mesmo material desde que cheguei, eu nunca vi chegar novos, não. E assim, eu comecei a entender que é por isso que se tem tanto cuidado, porque eu pensei assim: talvez não seja tão fácil de estar renovando esse acervo (Patrícia, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 9).

Outro ponto que o relato traz é que, se chegaram livros novos, eles podem estar guardados em algum local da escola e as professoras não sabem, pois elas só tomam conhecimento quando é liberado para o uso pela gestão. Parece-me que essa é uma prática localizada e contrária às orientações da Secretaria Municipal de Educação, como sinalizou a professora Soraia, em diálogo com a professora Patrícia:

Agora, deixa eu te falar uma coisa, a orientação que se tem da SMED porque eu já escutei isso: é que os materiais fiquem disponibilizados nas salas de aula e não fiquem guardados. [...] Eu acho que eu posso dizer: isso não é mais para estar acontecendo, isso é coisa do passado, inclusive. Para nós [referindo-se ao grupo do CMEI Yeda Barradas Carneiro], isso é uma surpresa (2ª Tertúlia Narrativa, p. 9).

Em uma instituição de Educação Infantil onde os livros ficam à disposição dos bebês, é esperado que os livros, de tanto serem tocados, lambidos e mordidos, sejam *gastos* mais rapidamente. Acho até que os livros gostam disso, de saberem que tem gosto, de serem tocados, de sentirem as cócegas feitas pelos dedinhos dos bebês deslizando sobre suas páginas, de serem cheirados pelos diferentes narizes de uma sala de bebês, de serem abraçados pela frente, por trás, de cabeça para baixo. Os laços afetivos entre bebês e os livros ainda precisam ser estudados com mais profundidade.

Dito isso, o acervo de livros de uma escola não é para sempre. Além de ser ampliado com publicações novas, ele deve ser renovado frequentemente com a substituição de exemplares que não estão mais em condições de uso. No Brasil, nós ainda não temos políticas públicas de reposição de livros. Aqueles livros que não têm mais condições de uso são descartados e/ou são repostos pela Secretaria Municipal de Educação ou pela própria escola.

O fato é que, com ou sem ampliação e renovação do acervo de livros, com um ou mais grupos de crianças no CMEI, os bebês não podem ser privados de acessar e explorar os livros. “Um livro une a criança ao adulto, envolve-a em uma manta protetora comum, feita de ficções, palavras, tempos compartilhados e, portanto, garantidores” (Brasil, 2016, p. 34). Um livro na mão de um bebê não é um bem durável, o que dura são as aprendizagens e os sentimentos que ele constrói na relação com os livros. Um livro gosta mais da quentura das mãos e do colo de gente do que da frieza das prateleiras de armários e da escuridão das caixas.

As narrativas das professoras do CMEI Yeda Barradas Carneiro, sobre a experiência de disponibilizar os livros para os bebês, exceto os 3D, em cestos no chão da sala, tocou a professora Patrícia, que diz não ter tido ainda a oportunidade de ver os bebês de seu grupo explorando livros por iniciativa e interesses espontâneos, sem a sua interferência e mediação:

[...] quando ela falou [referindo-se à professora Soraia] eu disse: Oh! Meu Deus! Ela falou e eu pensando: poxa! Eu gostaria de ter esses livros numa cestinha na sala, para ver até mesmo qual seria a reação deles. Porque eu sempre levo, conto as historinhas, realmente é um momento maravilhoso, que eles realmente param, prestam atenção, interagem com a gente. Mas, infelizmente, eu não pude ainda experimentar desse momento de eles também ter essa liberdade de..., a não ser os livrinhos mais velhos, mais simplesinhos que, geralmente, fica no meu armário, mas não são esses livros aí não (2ª Tertúlia Narrativa, p. 9).

A autonomia de uma professora na escola depende de fatores externos à sua vontade. As estruturas burocráticas e as decisões administrativo-pedagógicas tomadas no interior da própria instituição e fora dela, no âmbito das redes e sistemas de ensino, podem inviabilizar o projeto de autonomia da professora. Além da narrativa da professora Patrícia, já ouvi inúmeros relatos de docentes comprometidas com um projeto de educação emancipatório e de prática docente autônoma, mas que não encontraram as condições propícias para atuar com autonomia no cotidiano da escola e de sua sala. Castoriadis (1999, p. 221) não me deixa sozinha, e confirma:

Ser autônomo, para o indivíduo, como para a sociedade, é dar-se sua própria lei, isso significa que o projeto de autonomia abre interrogação sobre a lei que devo (que devemos) adotar. Essa interrogação comporta sempre a possibilidade de erro – mas não nos protegemos contra essa possibilidade pela instauração de uma autoridade externa, movimento duplamente sujeito ao erro e que conduz, simplesmente, à heteronomia.

Essa heteronomia afeta tanto a professora quanto os bebês, que passam a ter suas experiências *controladas* por decisões externas à vontade de ambos. Nem a professora pode levar os livros para a sala e deixar os bebês manusearem quando tiverem interesse, nem os bebês podem ter acesso aos livros e explorá-los conforme suas características de desenvolvimento. Ouvir histórias contadas pela professora e explorar o livro por iniciativa espontânea são atos que se complementam na formação de bebês leitores e autores de suas próprias histórias.

5.3.2 SOBRE ONDE, COMO E QUEM CONTA AS HISTÓRIAS PARA OS BEBÊS

As narrativas das professoras mostraram que o local onde os bebês mais escutam as histórias é na própria sala. É lá, nos tapetes, tatames ou no próprio chão que encontros entre os bebês, os livros e as professoras acontecem.

As narradoras mais frequentes de histórias para os bebês são as professoras. De vez em quando, elas compartilham esse lugar com algumas ADI, que se colocam à disposição para contar histórias para os bebês. A participação das ADI nesse momento é mais comum em um dos CMEI, pois nos demais esse papel fica a cargo da professora do grupo, que planeja os dias em que os bebês escutarão histórias, como mostram os relatos abaixo:

Olha, a gente faz o nosso planejamento, mas geralmente três a quatro vezes por semana está incluso no planejamento o momento da história (Íris, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 6).

[...] no meu planejamento eu ponho um dia, dois, enfim, de acordo com o que tiver planejado para a semana eu posso ir buscar na sala de coordenação (Patrícia, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 6).

[...] o momento de maior prazer para mim é de contar histórias para os meninos, eu amo fazer isso. Eu coloco aqui como momento deleite usando uma atividade do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o momento é deleite mesmo. É um momento que eu faço questão de manter diariamente em qualquer uma das salas que eu esteja, eu priorizo contar histórias, seja com o apoio de objetos, com fantoches, com dedoches. Adoro contar histórias com os livros 3D que eu descobri lá na escola. Porque os meninos, eles não só, querem escutar, mas eles querem pegar, eles querem tocar (Soraia, 4ª Tertúlia Narrativa, p. 31).

Para esses momentos, além dos livros com suas ilustrações, as professoras recorrem aos fantoches e aos personagens do livro em miniatura, industrializados ou confeccionados por elas mesmas com materiais recicláveis, para tornar o momento de contação mais mágico para os bebês. Enquanto narram a história, manipulam esses personagens, cantam músicas, mudam a entonação da voz e fazem efeitos especiais com borrifadores de água, por exemplo.

Porque foi uma das minhas angústias quando eu comecei a trabalhar com os bebês porque eu contava uma história, eu conversava com eles e eu percebia que eu estava apresentando o mundo a eles. Então, muitas coisas que eu estava falando ali eram palavras soltas e que eu precisava de alguma maneira concretizar. Então, se eu cantasse para eles: "A dona aranha..." Eles adoram essa música. "A dona aranha subiu pela parede..." E eu perguntava para mim: eles sabem o que é uma aranha? Não sabem. Eu estou cantando, eles estão gostando da musicalidade, da forma que estou fazendo, mas porque não nesse momento a gente apresentar uma aranhinha e mostrar essa aranha (Patrícia, 5ª Tertúlia Narrativa, p. 22).

Os livros 3D, como as professoras disseram, fascinam os bebês, porque as imagens tridimensionais trazem os personagens para perto deles, dando a ideia de que personagens e bebês fazem parte da mesma história. Quando eles veem dinossauros saltarem da floresta para dentro da roda, jacarés abrirem sua boca gigante, girafas andarem em sua direção, a história torna-se quase real diante dos olhos dos bebês. Em algumas ocasiões, professoras e crianças de outros grupos também contam histórias para os bebês na sala e na área externa da escola. Vejamos o que disseram as professoras Íris, Kátia e Patrícia:

Às vezes, algumas professoras, por exemplo, teve uma vez lá que uma das professoras do Grupo 2 e 3, ela se vestiu da personagem... [...]. Ela vai, senta, sentou na roda, tem sempre esse intercâmbio, sempre que pode, a gente está fazendo (Íris, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 12).

Também lá na sala o Grupo 5 foi contar história para os pequenos, eles ficaram assistindo à apresentação do Grupo 5 e eles amaram, porque o Grupo 0 ficou prestando atenção. [...] Então, eles adoraram (Kátia, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 12).

A nossa culminância não foi na segunda, na verdade a segunda foi o início, trabalhamos um pouco o tema, trazendo um pouco de personagens folclóricos nas histórias da semana passada, mas a semana mais intensa foi agora e, desde segunda-feira, a gente está trazendo personagens, histórias... Na segunda ainda teve vídeo, teve história com fantoche, que foi até o tema da minha sala, que foi o boto cor de rosa. Eles prestam atenção, vêm todos os grupos para área, a gente coloca todos sentados juntos para poder assistir. Cada dia é uma professora. Na segunda, foi o boto cor de rosa, que foi da minha turma, foi eu que fiz a apresentação e cada dia mais uma professora. Amanhã a gente fecha a semana e vai ter um teatrinho dos alunos maiores, do 4 e do 5, Berçário vai estar lá assistindo. E ontem que foi uma história da... Ah! Eu esqueci o nome da lenda aqui agora, mas quando eu lembrar eu falo, eu só sei que uma das minhas pequenininhas, gente, ela interagiu o tempo inteiro, pense que ela acabou chamando mais atenção do que a professora que estava lá, que cada coisa que a professora, é uma professora muito expressiva, é uma das nossas melhores contadoras de histórias é a do Grupo 2. Ela contando a história e fazendo aquele monte de palhaçada, rindo e pulando para um lado e para o outro. E a minha pequeninha levantou no meio de todas as crianças e ficou em pé e levantava as mãozinhas e gritava e falava, e batia a mãozinha uma na outra, não sei se querendo bater palmas, mas querendo chamar atenção, sabe? Meu Deus do céu! Olha só! E a gente ainda acha que eles não prestam atenção e a gente ainda acha que as atividades... que o Berçário não pode participar. Apesar de que lá não existe mais isso, o Berçário participa de tudo (Patrícia, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 12-13).

Sobre essa possibilidade de a professora ou de outras crianças terem todos os bebês sentados, quietos e prestando a atenção ao que está sendo contado, é algo que cabe uma reflexão, pois o fato de o bebê não ficar sentado olhando para a professora enquanto ela conta a história não significa que o bebê não esteja ouvindo e participando do enredo. Deitar-se no chão, correr, brincar com outros objetos, voltar para roda, sair novamente são movimentos característicos dos bebês. Compreender que essas ações são características da faixa etária ajuda a professora a se concentrar no ato da leitura da história, bem como respeitar e acolher os diferentes interesses dos bebês manifestados naquele momento, pois quem atribui o significado à história que está sendo contada é o bebê, e não a professora. Como nos diz Leite (2014, p. 6),

Quando lemos uma história e mostramos as imagens, os elementos da narrativa estão lá e o bebê escolhe o que, naquele momento, é relevante para ele. Por isto é importante ler, se calar e ficar atento ao que a criança propõe, para não ir diretamente ao centro daquilo que nós achamos essencial para ele.

A fala de Leite (2014) mostra que a leitura de história é mais um momento para o professor prestar atenção no que os bebês se interessam enquanto ouvem a narrativa, pois para eles escutarem, não precisam ficar sentados e quietos com os olhos fixos na professora. As docentes contaram algumas cenas desses momentos de contação de histórias com os bebês:

[...] é lógico que cada um tem o seu tempo, você senta lá com o livro, vêm três, quatro continua disperso, depois é que vêm. Às vezes, todos estão indispostos, mas a gente vai entendendo que eles assimilam e é uma cultura muito importante que a gente está passando para eles, a questão do hábito da leitura (Íris, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 5).

Essa questão da história, teve um dia que eu fui surpreendida, a gente conta e como vocês falaram, eu também não obrigo [...] Eu faço, sento com o livro e quando eu vejo, eles estão fazendo rodinha sem eu pedir, sem ser colocado, mas, às vezes, ficam lá atrás, estão com outro brinquedo, mas estão de olho. Mais ou menos um mês, que um quando terminou começou a bater palma, mas eu achei uma graça. Ele batia palmas [risos]. Eu digo: Eu me senti. Meu Deus do céu! uma criança se encantar, ele ainda não anda. Ele ficou assim numa alegria batendo palmas, como quando acaba o espetáculo, ele fica na alegria, ficou batendo palma, chamou a atenção dos outros e foi superengraçado. É essa parte da história é fantástica, eles gostam, querem pegar, a gente também, eu também estou tendo o mesmo problema seu, a gente tem um montão de livros lá, acessam, tem alguns, até esse [o livro 3D] que eles puxaram mesmo [risos] porque não teve jeito, tenta tirar, mas tem horas que eles querem, e, às vezes, a gente é surpreendido mesmo no meio da história (Kátia, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 11).

Já existe um entendimento por parte das professoras de que os bebês não precisam ficar sentados na frente delas para escutar a leitura de uma história, como as professoras Íris e Kátia relataram, mas o controle dos corpos dos bebês nesses momentos, e em outros também, não necessariamente por parte destas docentes, ainda aparece em algumas narrativas ou expressões como estas: “eles ficam sentadinhos ouvindo”; “e gente ainda acha que eles não prestam atenção”; “o Grupo 0 ficou prestando atenção”.

[...] eu não vou mentir para você, as meninas [ADI] tentam resgatar essa criança de volta [risos], traz de volta. Às vezes, eu digo deixa, deixa, deixa, mas na maioria das vezes elas querem trazer de volta quando veem as crianças, algumas, se dispersarem (Patrícia, 5ª Tertúlia Narrativa, p. 24).

[...] é a mesma coisa que você está contando história, você percebe a maioria vem ou todos vêm, daqui a pouco alguns saem, outros ficam até o final, quer dizer, é a questão do interesse deles mesmo. A gente percebe, muitas vezes, a ADI vai lá e pega a criança e bota sentada e aí a gente tem que falar: olha, mas é o tempo deles, às vezes, não gostam tanto, então, é nossa conversa o todo tempo com muito jeito (Soraia, 7ª Tertúlia Narrativa, p. 13).

Pleitear que os bebês prestem atenção no professor durante as atividades ainda é uma marca herdada de tendências educacionais que colocam o professor no centro da prática pedagógica, de um modelo de currículo que tem a *aula* como o *modus operandi* para a construção do conhecimento, e de um modo de organização do trabalho pedagógico que disponibiliza uma única atividade para todas as crianças realizarem ao mesmo tempo. Vejamos as narrativas das professoras Patrícia, Brites e Soraia sobre o *prestar atenção* dos bebês no cotidiano da Educação Infantil (Berçário):

A minha maior dificuldade quando eu recebi o Berçário, foi que quando eu sentei a primeira vez para brincar com eles. [...] eu me sentava..., alguém falou sobre isso... Acho que foi você [Brites], trouxe uma novidade de casa e as crianças demoram de chegar em você e quando chegam, sentaram-se perto de você. Se de repente eles não acharem interessante o que você está apresentando, eles se levantam. E é muito complicado você trazer eles de volta. Então, com o tempo você vai tentando descobrir o que é que prende a atenção deles, de que maneira você consegue prender a atenção deles, de que maneira você consegue chamá-los para si naquele momento (Patrícia, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 21-22).

Uma coisa que eu descobri no Berçário, é que eu não posso querer a atenção de todo mundo ao mesmo tempo. Eu não consigo fazer uma atividade que eu tenha a sala toda olhando para mim, direcionada, paradinha e tal e tal. Então, quando eu descobri isso eu criei estratégias. Quando eu estiver apresentando a caixa surpresa, minhas ADI vão ter o cuidado, se alguém quiser ficar lá, manipular algum objeto que elas se desloquem também para ajudar os que estão lá. Eu não fico: traga ele, e não sei o quê. E eu só descobri que as crianças não conseguem todas se concentrarem, ao mesmo tempo, quando eu fui para o zero, porque no cinco eu exigia que todo mundo estivesse me olhando e eu não queria que ninguém na hora que eu estivesse apresentando a atividade olhasse para lá, que conversasse com o colega. E hoje eu aprendi isso com mais naturalidade quando eu fui para o zero, sabe? A gente não pode exigir de uma criança menor de cinco anos que no momento da atividade, que estejam todos os alunos prontos para fazer a atividade. [...] Então, a gente não pode querer uma unanimidade em tudo, atenção ao mesmo tempo, porque eles não se interessam por outra coisa que não seja você. Então, é com naturalidade (Brites, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 23).

Agora, essa coisa aí que você [Marlene] fala do prestar atenção. Eu já me sinto um pouco fora desse lugar, dessa preocupação. Se saiu nas palavras, acho que é força do hábito, não sei. Mas assim, eu acho que não estou mais presa nisso e acho até que todos os profissionais da educação deveriam fazer um estágio com os bebês. [...] Porque a gente fala tanto, principalmente, quando a gente está em formação ou como formadora, a gente fala tanto dessa questão da importância de respeitar o ritmo, o tempo das crianças e de não precisar o professor sair desse lugar que ele tem que trabalhar com todas as crianças a mesma coisa e ao mesmo tempo. E a gente parece que percebe isso muito mais presente a partir do zero. Porque a gente ainda vê muito isso no Fundamental I, na própria Educação Infantil, no Fundamental II, o professor querendo fazer a mesma atividade para todo mundo. [...] A gente percebe claramente que o interesse deles muda e não é o mesmo interesse naquele momento. Você vê num outro dia ou num outro momento, aquela criança que estava com a bola está afim de participar da história. Então, eu acho que a gente precisa sair, de fato, desse lugar de achar que as crianças têm que prestar atenção e que a gente vai concentrar todo mundo ou pedir as ADI para ficar trazendo para roda, porque eles fogem mesmo, começam a cantar, elas começam a engatinhar e saem porque elas não têm esse interesse. E a gente fica prendendo os maiores de cinco, de quatro tem que estar todo mundo na rodinha ao mesmo tempo, aquela loucura que a gente faz, achando que a gente dá conta do saber do outro, da construção do saber do outro. A gente só está ali para mediar (Soraia, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 24-25).

Os bebês prestam atenção, sim, mas prestam atenção naquilo que lhes interessa e no momento que querem, como disseram as professoras. *Prestar atenção* possui relação com produção de sentidos e de significados, e isso vale tanto para os bebês quanto para os adultos. Se algo tem sentido e significado para o bebê, ele para, senta, escuta, mas também corre, levanta, vai, volta, deita, rola pelo chão, cutuca a roupa da professora, pega brinquedos e continua escutando. Quando uma atividade proposta pelo professor interessa aos bebês, eles engatinham ou caminham espontaneamente em direção à professora, como aparece em várias narrativas.

A presença de mais de uma professora simultaneamente nas salas das escolas de Educação Infantil não foi definida apenas pelo critério da proporcionalidade número de crianças *versus* professora, conforme consta no Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009, mas por entendimento de que existem especificidades na proposta pedagógica e curricular para as crianças de 0 a 6 anos de idade e que os bebês e outras crianças podem se organizar em pequenos grupos para desenvolver, ao mesmo tempo, diferentes atividades, sob o olhar atento e sensível de um professor.

5.3.3 SOBRE AS HISTÓRIAS DAS HISTÓRIAS CONTADAS PARA OS BEBÊS

Quando a professora encontra os bebês, no início de sua docência, muitas compreensões começam a ser cambiadas e atualizadas, porque agora ela tem, diante de si, bebês concretos, que se movimentam, que riem, que choram, que manifestam seus desejos e suas necessidades com expressões, gestos e vocalizações ainda pouco conhecidos de quem está começando a docência com crianças bem pequenas. As capacidades e as potências de um bebê podem ser reconhecidas em cada ação sua no cotidiano do CMEI, especialmente se ele tiver os seus movimentos autônomos (Tardos; Szanto-Feder, 2011) respeitados e valorizados. Observar, acolher, incentivar e valorizar cada conquista do bebê são pressupostos que devem nutrir e sustentar diariamente a relação entre os bebês e as professoras na escola. Acredito que a professora vê melhor as potências e as capacidades motora-afetiva-intelectual do bebê quando ele tem espaço e liberdade para agir de forma autônoma, sem direcionamento excessivo por parte da professora e das ADI. A mudança de concepção da relação entre professoras-bebês ainda é lenta, porque as professoras “[...] temem que a criança educada dessa forma, ou seja, a criança que adquiriu o hábito de agir por sua iniciativa, escape do adulto, que não seja mais capaz de se adaptar a ele, que o adulto perca sua posição de domínio e sua autoridade com a criança” (Tardos, 2016b, p. 55).

Quando um bebê está em ação espontânea, ele não só responde dúvidas da professora, em sua capacidade de interação com os objetos e de construção de aprendizagens, também dá a ela elementos para refletir sobre a docência com bebês em si e sobre o trabalho pedagógico empreendido.

[...] no início, quando eu entrei no Berçário eu entrei e fiquei acompanhando Brites, que eu cheguei já no final do ano, eu achava encantador, você estar contando a história às crianças e pensava assim: não assimilam muito. Só que esse ano, eu já consegui perceber que não é como, às vezes, a gente pensa, que eles não assimilam. Assimilam sim e é muito interessante quando a gente ver eles pegarem o livro e começam a falar [a professora imita o bebê contando a história e todos riem]. A gente acha divertidíssimo ou então eles pegam o livro e ficam do seu lado e ficam lhe dando, para você ler a história. Você lê 500 vezes a mesma história e eles querem de novo e de novo, e de novo, porque é uma coisa que eles amam, historinha, historinha (Íris, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 5).

A professora, diante das feitura inesperadas de um bebê, fica surpresa, ri e acha até engraçado. A surpresa, o riso e o lúdico não podem faltar na ação pedagógica com os bebês, mas a surpresa e o riso provocados pelas feitura

inesperadas dos bebês podem acontecer porque o professor ainda não se deu conta de que, em determinados modelos pedagógicos, as capacidades e potências dos bebês foram reduzidas, como se isso fosse possível, a objetivos listados em planejamento e a descritores de avaliação da aprendizagem. Então, a professora que segue essa tendência, por crença ou por desconhecimento, tende a olhar para o bebê em ação, mais para checar se o que está no planejamento foi feito pelo bebê do que para ver o que ele fez e o que ele pode fazer. Como as ações dos bebês não são reduzíveis a listagens de objetivos, nem a descritores de avaliação, aquelas que acontecem fora desse enquadramento geralmente causam surpresa e encantamento nos professores.

Os bebês têm essa capacidade de nos surpreender a cada instante, não só porque seus processos de desenvolvimento são intensos e velozes, mas porque “[...] se confiamos nas capacidades da criança pequena, se apoiamos sua atividade autônoma, veremos que ela é capaz de muito mais coisas do que geralmente imaginamos, como destreza corporal e uma curiosidade atenta pelo seu ambiente” (Tardos, 2016b, p. 50-51). Os bebês fazem muitas descobertas e aprendem com tudo que está no seu entorno. Por essa razão, a previsão do que será feito por eles e como será feito encontra-se mais no campo do inédito e do inesperado do que do previsto e esperado.

Quando um bebê pede para a professora repetir a história 500 vezes, como disse a professora Íris, ele está querendo dar prosseguimento às suas descobertas, pois a cada história escutada, ele vai se apropriando de novos elementos. Na visão de López (Brasil, 2016), inspirada em Davis Morton (1971), o pedido de repetição das mesmas histórias relaciona-se com a elaboração de angústias vivenciadas no cotidiano infantil. Para essa autora,

O que o livro entrega, além da riqueza estética, é a possibilidade de elaborar fenômenos subjetivos; ajuda a confiar na própria “continuidade do ser”, ou seja, que somos nós mesmos o tempo todo, em diversos lugares; algo de que como adultos já nem nos lembramos, mas que é sumamente inquietante na vida dos bebês (Brasil, 2016, p. 34).

Essa leitura psicanalítica da relação dos bebês com os livros apresenta-se como uma das vias de compreensão do que acontece no mundo da subjetividade desses seres humanos de pouca idade. Para a professora que trabalha com bebês, essa aproximação com a Psicanálise e com outros campos de conhecimento que se dedicam aos estudos da subjetividade pode ser importante para ela ampliar suas referências de compreensão sobre o que os bebês aprendem quando se

relacionam e exploram os livros, seja pela iniciativa autônoma do bebê, seja pela mediação feita pela própria professora.

Essas relações que os bebês constroem com os livros são muito importantes para o desenvolvimento de sua linguagem. Na medida em que vão se apropriando dos livros e de suas histórias, novas formas de comunicação e de interação com a narrativa que está sendo lida ou contada também vão surgindo, como narram as professoras Daniela e Soraia:

E já tem uns que já identificam o que eles falam: o au, au. Porque essa historinha a gente tem lá, do gatinho, do cachorrinho, do pato. Então, eles falam: au, au... Eles já pedem a historinha do au, au, gatinho, gatinho. Eles já sabem, veem a figurinha e já assimilam a história ao animal. E isso é muito importante (Daniela, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 5).

Eu estava contando a história de um rato e ela estava começando a pronunciar algumas palavras. Depois que falei que tinha contado a história do rato, ela começou: "ato, ato" e apontando para o rato. Ela tem um ano e pouco. Eu queria complementar que a gente observa também que, às vezes, quando a gente para, acabou a história, muitos deles até choram (Soraia, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 5).

Esse movimento vai acontecendo, também, porque

logo que o bebê se apropria do livro e faz dele seu objeto, começa a procurar, além deste contato físico, sensorial e estético, compreender: o começo, o final, a ordem das páginas, o direito e o avesso, as ilustrações e os personagens representados, as letras, suas organizações e repetições... O bebê rapidamente entende que as palavras do livro "contam o mundo" (Leite, 2014, p. 2).

A leitura de histórias no cotidiano do CMEI Yeda Barradas Carneiro tem seduzido as famílias dos bebês, que têm manifestado interesse de comprar livros iguais aos que os seus filhos estão tendo acesso na escola, como revelou essa narrativa da professora Íris:

Inclusive, teve uma mãe que chegou para mim: Pró, onde é que eu acho aqueles livros? Porque eles tiveram acesso no projeto e eles [os bebês] ficavam puxando a mãe para mostrar os livros, que são os livros aqueles de 3D, que a gente já não deixa tanto na mão, a gente mantém guardado. Onde é que eu acho aqueles livros para comprar, pelo amor de Deus? A gente vai dando a dica e é encantador você ver eles abrindo o livro e fingindo que está contando. Ai gente, coisa mais linda! Fingindo que estão contando a história [risos] (Íris, 2ª Tertúlia Narrativa, p. 6).

A presença do livro na casa dos bebês significa a continuidade de uma ação – contar-ouvir histórias – realizada na escola, que agora se expande para a família, dando às pessoas que habitam aquele espaço (mãe, pai, avó, avô, tio, tia, irmã, irmão mais velho...) a oportunidade de ampliar e aprofundar os vínculos afetivos com os bebês via livro. A voz dessas pessoas durante a leitura de histórias, especialmente a da mãe, “[...] funciona como uma envoltura sonora e narrativa que protege dos medos de dormir, mas, além disso, indica a possibilidade de as crianças se integrarem a si mesmas” (Brasil, 2016, p. 22).

As narrativas sobre os livros, as histórias e os bebês anunciaram modos diferentes de orientação quanto aos usos dos livros de literatura infantil no cotidiano dos CMEI. Esses diferentes modos de orientação atingiram os bebês e as suas professoras em uma das dimensões fundamentais, tanto para o desenvolvimento integral dos bebês quanto para o desenvolvimento profissional das professoras, a autonomia. Reconheço que a autonomia das professoras e dos bebês no cotidiano dos CMEI não é plena, pois as decisões externas, sejam do gestor escolar, sejam dos órgãos executivos da educação, afetam a ação pedagógica desenvolvida com os bebês e impõem uma escala com diferentes graus de autonomia. Em alguns CMEI, as professoras e bebês têm mais autonomia, e em outros, menos, como mostram as narrativas presentes neste livro.

As estratégias e ferramentas usadas pelas professoras para a contação de histórias com os bebês são semelhantes. No que diz respeito ao modo como as histórias são lidas, professoras ficam sentadas no tatame ou no chão, livro nas mãos, fantoches ou personagens em miniatura como material de apoio, mas se diferenciam no momento da relação dos bebês com os livros, pois alguns podem tocar os livros e outros não podem, ou tocam com a condução das mãos da professora. Outra diferença é que a periodicidade das histórias lidas para os bebês oscila entre todos os dias e de dois a quatro dias da semana, conforme a rotina e o planejamento semanal das atividades de cada grupo de bebês.

5.4 O PLANEJAMENTO DA AÇÃO PEDAGÓGICA EM CURRÍCULOS PRATICADOS COM BEBÊS

No contexto de currículos praticados com os bebês, o planejamento da ação pedagógica é narrado pelas professoras como um dos grandes *nós* e desafios do exercício da docência com os bebês. Esses *nós* e desafios tornam-se mais

complexos no momento da elaboração do planejamento, quando a professora ainda não conhece o que está planejando (Freire, 1997), e mesmo assim, tem que fazê-lo. O planejamento pode até ser feito, mas não necessariamente em consonância com as especificidades da Educação Infantil (Berçário), como narrou a professora Brites:

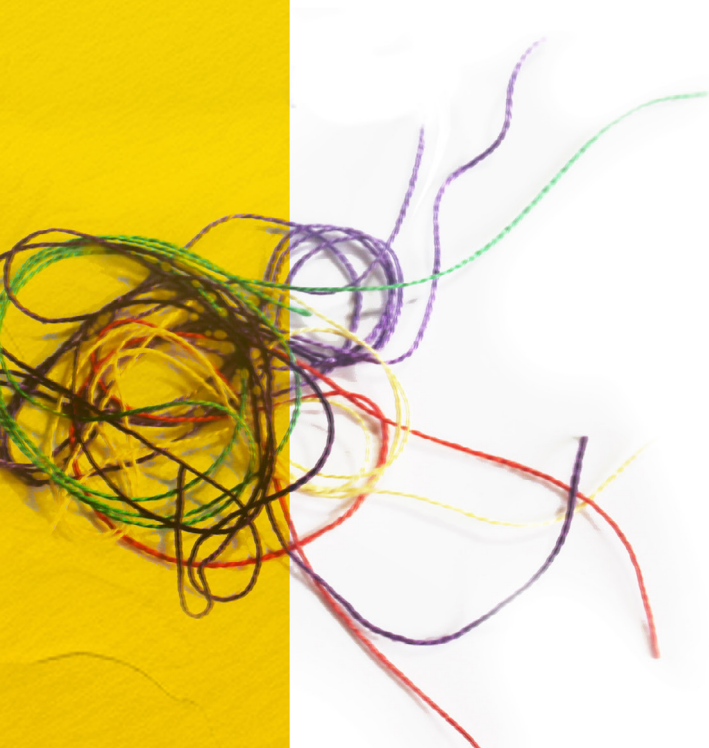
Na verdade, quando a gente chega no Berçário, o professor vem de outras experiências, de outras salas. Mesmo sendo na Educação Infantil, a gente ainda vem com negócio meio formalzinho, de planejar, de tentar com que o planejamento aconteça, sabe? A gente ainda vem com essa trava, mas quando a gente chega no Berçário que a gente percebe como as coisas acontecem, a gente acaba também se surpreendendo e fazendo isso que a colega fez [refere-se à Kátia que deixou os bebês experienciarem a brincadeira que eles inventaram] (Brites, 6ª Tertúlia Narrativa, p. 9).

Quando a professora não tem a formação específica para o trabalho com os bebês, são os seus conhecimentos e referências de docência anteriores que servirão de inspiração para a elaboração do planejamento. Mesmo que ela pesquise e busque materiais sobre a educação dos bebês, nesse momento inicial, ainda há preponderância de seus referenciais, não porque seja o mais adequado, mas porque são eles que lhes dão segurança para iniciar o trabalho com os bebês.

O planejamento começa a ser questionado quando o encontro com os bebês acontece. A imersão cotidiana da professora no Grupo 0, com os bebês e suas famílias, põe diante de seus olhos e ouvidos cenas que perturbam seus sentidos e conhecimentos, dando-lhe pistas para voltar ao planejamento e atualizá-lo. A questão é que esse retorno ao planejamento para sua atualização não é um processo simples. Às vezes, a professora necessita do apoio e do olhar do coordenador pedagógico para dar início a essas alterações, que não são apenas de troca de atividades, mas de mudança de concepções de criança, de infância e de currículo.

O planejamento da ação pedagógica é feito por todas as professoras (anual, quinzenal ou semanal), mas ainda existe muita dúvida e insegurança quanto ao conteúdo que servirá como referência para a feitura do planejamento. Como as professoras estão trabalhando muito sozinhas e sem acompanhamento sistemático e contínuo por parte da Rede Municipal de Ensino de Salvador, muitos conteúdos do planejamento para o trabalho pedagógico com os bebês foram importados da própria Educação Infantil (Pré-escola) e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com a elaboração do atual Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador, em 2015, no bojo do Programa Nossa Rede Educação Infantil,



as professoras estão se sentindo mais confiantes com esse novo material, que também definiu diretrizes para a educação dos bebês. Antes, o planejamento era feito com base em marcos de aprendizagens para a Educação Infantil, disponíveis nas cadernetas e no *site* da SMED, sem considerar as especificidades dos bebês, como contou a professora Patrícia:

[...] eu achava que o documento que a Secretaria de Educação daqui de Salvador disponibilizava um pouco fora da realidade do Berçário, mas elas [as coordenadoras] disseram que eu tinha que considerar. Eu fiz os meus primeiros planejamentos anuais com base nesses marcos de aprendizagem que eram disponibilizados na época. Do ano passado para cá chegou um novo referencial. Nesse referencial houve uma total mudança e agora a gente tem eixos de aprendizagens voltados só para o Grupo 0 e Grupo 1, para o Grupo 2 e Grupo 3 e Grupo 4 e Grupo 5, ou sejam agora existem três divisões desses eixos de aprendizagem, de acordo com a idade de crianças. Muita coisa que antes eu tinha que manter no meu planejamento anual com base nesse referencial que o Programa Nossa Rede trouxe já não existe. E assim que isso aconteceu eu chamei as coordenadoras e disse: vocês viram? De certa forma, não era uma cobrança minha porque eu não queria trabalhar essas coisas com as crianças, com os bebês, mas porque gente... só realmente tendo contato com o documento..., mas dava para você garimpar alguma coisa e trazer. Nem sempre. Então, o primeiro ano meu mesmo foi praticamente um ano de experiências, eu trazendo propostas de atividades, aplicando em sala de aula e eu dizendo: Poxa! Isso aqui não tem nada a ver [risos]. É complicado! Aqui não tem condição de eu trabalhar isso aqui com as crianças, está muito além do que elas podem. Com essas experiências, às vezes positiva, às vezes negativa, foi que eu fui adequando o que realmente pode trabalhar com os bebês. E agora com esse referencial ficou mais fácil, mas ficou aquele ranço, se é assim que eu posso chamar do período em que, foram praticamente três anos, eu estou no quarto ano sendo professora do Berçário. Nesses quatro anos, praticamente três anos, eu trabalhei tendo como referência eixos de aprendizagens que estavam além do que deveria ser proposto para um Berçário. E eu trabalhei da minha maneira, às vezes, achando isso aqui não tem nada a ver eu estar fazendo, mas assim cumprindo por conta de que, de certa forma, era uma exigência da instituição. Então, algumas coisas eu hoje ainda me vejo fazendo com as crianças... (4ª Tertúlia Narrativa, p. 11-12).

A narrativa da professora Patrícia, matizada com a sua visão crítica sobre suas experiências com o planejamento e com a ação pedagógica para os bebês, anuncia a autonomia docente como problemática que deve ser considerada nessa discussão sobre o planejamento. A referida professora iniciou sua docência com os bebês sem formação específica, mas com conhecimentos já construídos na sua trajetória de professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao assumir o

Grupo 0, ela foi em busca de referenciais em *sites*, *blogs*, páginas institucionais de outras Secretarias Municipais de Educação do Brasil para subsidiar a elaboração do planejamento, a organização do ambiente e das atividades para os bebês, uma vez que os materiais disponibilizados pela SMED de Salvador, no seu ponto de vista, não se adequavam às características das crianças de 0 a 18 meses de idade.

[...] como eu disse a você, tudo o que eu fui construindo no Berçário foi com base em pesquisas e documentações de outras escolas, de outros municípios fora daqui da Bahia até, às vezes, que já tinham um documento construído levando em consideração as necessidades do Berçário (Patrícia, 5ª Tertúlia Narrativa, p. 11).

Mesmo tendo essa compreensão e fazendo questionamentos à coordenação pedagógica do CMEI quanto ao sentido e à adequabilidade das atividades para os bebês, ela elaborou seu planejamento, durante três anos, com base em marcos de aprendizagem que não contemplavam os bebês. Nesse período, ela também, diante da reação dos bebês, testou outras atividades indicadas para a faixa etária deles, mas algumas deram certo e outras não.

Com a chegada do Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador no CMEI, a coordenação pedagógica foi indagada, mais uma vez, pela professora Patrícia. Agora, para dizer que os seus questionamentos faziam sentido, pois o que ela tinha feito com os bebês até então não era adequado para aquela faixa etária, conforme constava no novo Referencial publicado pela SMED. O planejamento vem passando por atualização com base nas concepções e princípios desse novo documento, mas segundo a professora Patrícia, ainda existe um *ranço* no trabalho pedagógico com os bebês, herdado de práticas anteriores inspiradas tanto na Pré-escola quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dar autonomia à professora para que ela desenvolva o seu trabalho junto aos bebês, além de ser um princípio constitucional, é fundamental para o seu desenvolvimento profissional e para a produção de conhecimento sobre a educação dos bebês. Outro aspecto que quero destacar dessa narrativa é que a voz da professora que trabalha com bebês precisa ser escutada não só por quem está no CMEI, mas também por quem está nos órgãos executivos da educação e por pesquisadores, pois é na relação com os bebês no cotidiano que conhecimentos também vão sendo construídos sobre aspectos específicos da docência com os bebês. O que essa e outras professoras têm a dizer precisa ser considerado, tanto na elaboração de diretrizes pedagógicas locais e nacionais quanto na formulação de políticas públicas para o campo da educação e da Educação Infantil.

Os currículos praticados com os bebês tornaram-se currículo mediante a ação humana, as relações empreendidas entre os sujeitos que estão na escola e as condições materiais e imateriais ofertadas pelo Estado para o exercício da docência com os bebês. Essa ação humana que dá concretude ao currículo é política e pedagogicamente intencional. Se tem intenção, também tem planejamento, e o planejamento da ação pedagógica com os bebês possui interface com outras dimensões do fazer pedagógico, como a observação, a interpretação, a documentação e a narrativa. Esses elementos conectados entre si retroalimentam tanto o planejamento quanto processos formativos com as professoras, ADI e outros profissionais de educação dos CMEI.

Nas narrativas das professoras, o tema do planejamento da ação pedagógica esteve presente em quase todas as Tertúlias Narrativas. O desejo de falar sobre o planejamento pulsou tão forte nas narrativas que não tive como deixá-lo de fora da pesquisa, também deste livro. Para continuar a abordagem sobre esse tema, a partir dos relatos das professoras, 3 questões foram levantadas: o que inspira a elaboração do planejamento? Como o planejamento é elaborado? Por que o planejamento é feito desse modo e não de outro?

5.4.1 EM QUE AS PROFESSORAS SE INSPIRAM PARA ELABORAR O PLANEJAMENTO?

Planejar é uma das ações cotidianas das professoras que trabalham com bebês. Para elaborar o planejamento da ação pedagógica, elas se inspiram em diferentes modelos teórico-metodológicos e em fontes educacionais digitais e impressas. Após o encontro com os bebês, eles também passam a ser reconhecidos como referência fundamental, tanto para o planejamento quanto para o tornar-se professora de bebês.

Quando eu estava no Grupo 0 foi o mesmo percurso seu [referindo-se à professora Patrícia] de estar buscando *blogs*, artigos, isso e aquilo... Um dia teve uma ciranda de Educação Infantil [Atividade realizada pelo Fórum Baiano de Educação Infantil] que no final veio o desabafo: eu falei que me sentia angustiada, porque eu via material com todos os grupos, mas que tinha uma carência de material do Grupo 0, do como fazer e a gente vivia nessa incerteza, nessa insegurança. Será que estou fazendo certo? Será que o que estou fazendo é algo bacana? (Kátia, 1ª Tertúlia Narrativa, p. 6-7).

É complicado dizer a você o que é que inspira, uma vez que a gente senta para fazer o planejamento, digitar esse planejamento, a gente já senta com tudo em mente, tudo que já veio dito numa reunião coletiva,

de AC coletivo, onde tudo é minimamente planejado: na segunda eu achava melhor fazer assim, assim, assim; na terça...Então, a gente já tem, de certa forma, um direcionamento do que nós vamos colocar no planejamento por conta dessas reuniões de AC coletivo (Patrícia, 5ª Tertúlia Narrativa, p. 13).

De restante o que eu incluo no plano, fora esse planejamento que está praticamente preestabelecido, essa organização semanal já preestabelecida por conta da organização que nós agora seguimos: as rodinhas coletivas, a data comemorativa, se houver uma data comemorativa que a gente ache que dá para permear aquela semana, fora essas duas situações, eu trago como inspiração para o meu plano o que traz os documentos: o referencial, o que a gente segue de necessidades, de atividades, experiências que a gente sabe que precisa ser trabalhada no Berçário e a própria necessidade da criança (Patrícia, 5ª Tertúlia Narrativa, p. 17).

A gente trabalha a partir, lógico, do contato com as crianças. A gente vê o que mais deixa elas interessadas, a questão do aporte teórico também que a gente precisa ter, quais são as habilidades que essas crianças precisam desenvolver, o próprio referencial nos dá esse auxílio teórico. Ele [o Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador] nos dá esse suporte também, o que nós estamos trabalhando com essa faixa etária. A coordenadora está sempre com a gente auxiliando, as próprias pesquisas que nós vamos fazendo e como eu disse, em primeiro lugar, a prática. A gente vê o que desperta a atenção delas para a gente estar trabalhando em cima do que a gente tem que trabalhar, as habilidades que elas precisam desenvolver (Íris, 6ª Tertúlia Narrativa, p. 3).

Quando a gente fala dos Referenciais Curriculares Municipais para a Educação Infantil da Rede Municipal de Salvador, a gente pode complementar que ele é baseado nos Referenciais nacionais. Então, todo o trabalho é feito a partir dele e das orientações que hoje a gente tem no Programa Nossa Rede Educação Infantil, que nos orienta também nesse sentido, mas, além disso, é o que Íris coloca, que eu não vou mais repetir, que é todo um trabalho mesmo a partir de nossos próprios estudos, nossas investigações, e a partir do que a gente observa no trabalho com as crianças. Então, a partir de como a gente observa como está o desenvolvimento dessa criança, o que a gente pode estar propondo de significativo para que essa criança possa avançar. E considerando, claro, as necessidades delas, as possibilidades delas e, aos poucos, a gente vai observando. Com a criança de 0 a gente vê que o desenvolvimento dela é muito rápido. Durante um ano a gente vê que as mudanças são grandes. Isso independe do trabalho do professor, claro que o professor está ali e ele vai trazer situações que eu diria que possibilitam o desenvolvimento cognitivo dessa criança, mas a criança, por si só, nessa faixa etária, ela... Basta que se dê, eu já até disse isso aqui em outro momento, os materiais, o estímulo necessário para ela vá se desenvolvendo (Soraia, 6ª Tertúlia Narrativa, p. 3-4).

Você falou um pouco da questão do planejamento e do próprio currículo em si, como Íris começava a dizer, é tudo muito novo para gente. Para mim, então, foi totalmente novo, mas uma coisa que eu sempre tive em mente e tenho ao planejar, por exemplo, é a concepção de criança. Então, partindo da concepção de criança e de infância é que eu começo a pensar, e pensando também no desenvolvimento das crianças do grupo, do individual e depois o grupo, o que eu posso estar propondo para que eles possam se desenvolver. É assim que eu penso na hora que eu estou planejando, sempre. Aí eu vou buscar atividades, seja na internet, seja em livros, eu busco apoio, mas partindo da concepção de criança e das crianças que eu tenho na sala, do interesse deles (Soraia, 7ª Tertúlia Narrativa, p. 12).

Ter que planejar sem saber ao certo o que trabalhar pedagogicamente e o que dispor de materiais para os bebês no cotidiano da escola, no começo da docência, foi pontuado pelas professoras como uma grande angústia. De qualquer modo, a angústia que se instalou em cada uma das docentes foi provisória, e não as deixou paralisadas. Ao contrário: diante da angústia, elas assumiram uma postura investigativa e foram em busca de conhecimentos e de informações sobre como trabalhar com os bebês, bem como denunciaram essa insuficiência de referências para a educação dos bebês em espaços públicos e de militância social, como fez a professora Kátia em uma das Cirandas Reflexivas do Fórum Baiano de Educação Infantil (FBEI)²³.

As professoras recorreram a *blogs, sites*, fizeram a leitura de artigos, livros, documentos e orientações da própria SMED e de outros municípios para se inspirarem e elaborarem o planejamento. No caso da professora Patrícia, mesmo com o direcionamento dado pelo CMEI do que planejar e como planejar nos encontros de Atividades Complementar (AC) coletivos, ela ainda conseguiu trazer elementos de suas pesquisas para o planejamento, bem como as orientações do Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador, elaborado em 2015.

Com a chegada desse documento, que traz diretrizes curriculares para a Educação Infantil soteropolitana, as professoras estão se sentindo mais seguras para planejar e realizar o trabalho pedagógico com os bebês. Isso não significa que elas ainda não tenham dúvidas, medos e angústias. As professoras continuam com

23 O FBEI é uma instância de organização e articulação interinstitucional, suprapartidária, que agrega diversos órgãos, organizações e instituições, governamentais e não-governamentais e profissionais da área de educação, comprometidos com o desenvolvimento de ações, a proposição e o monitoramento de políticas públicas para a garantia do direito da criança de 0 a 5 anos e 11 meses de idade à Educação Infantil no Estado da Bahia. O Fórum tem caráter propositivo, de socialização, divulgação de informações, mobilização e congregação de esforços para a construção de uma Educação Infantil pública, laica, inclusiva, de qualidade e socialmente referenciada.

esses sentimentos, mas agora, a Rede Municipal tem um documento com um campo de experiência voltado para os bebês, e isso tem contribuído para a elaboração de um planejamento mais próximo da realidade do cotidiano da Educação Infantil (Berçário) (Salvador, 2015c). Um aspecto que pode ser sublinhado na fala da professora Íris é a importância do auxílio e acompanhamento do coordenador pedagógico nos processos de construção do planejamento. Uma das atribuições desse profissional na escola é prestar

[...] assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos (Libâneo, 2004, p. 219).

No entanto, não basta ter o coordenador pedagógico na escola, ele também precisa ter conhecimentos sobre a educação dos bebês para exercer seu papel de auxiliar, mediar e acompanhar os processos pedagógicos junto às professoras e aos bebês.

O planejamento feito pelas professoras também é inspirado nas feitura e potências dos bebês observadas no cotidiano, como aparece nas narrativas das professoras Patrícia, Íris e Soraia.

Munir-se de concepções de criança e de infância para buscar referências sobre o que planejar para os bebês em fontes impressas e on-line é uma premissa importante, que ajuda a professora a estabelecer critérios conscientes para escolha do que se pode ofertar aos bebês no cotidiano da escola.

5.4.2 COMO AS PROFESSORAS ELABORAM O PLANEJAMENTO?

O modo como o planejamento é elaborado pelas professoras em seus respectivos locais de trabalho é singular e específico da cultura organizacional de cada CMEI. No Yeda Barradas Carneiro, por exemplo, uma professora, em comum acordo com seus pares e com as coordenadoras pedagógicas, elabora o planejamento referente a uma ou duas semanas para os dois grupos de bebês, das 7h às 16h30min. Assim, as professoras do Berçário vão se revezando na feitura desse documento, que pode ser um importante guia para o trabalho pedagógico com os bebês. Vejamos as narrativas das professoras Soraia e Íris:

Eu acho que a gente ainda tem um diferencial no Grupo 0 do CMEI Yeda Barradas porque a gente propôs, desde o início, foi uma proposta minha,

mas de comum acordo com Íris no início e também com Brites que começou conosco, de fazermos um planejamento único para as turmas do 0, onde eu, por exemplo, que só tenho 20 horas no CMEI – minha carga horária é só 20h, no vespertino –, mas eu faço na minha semana, a gente distribuiu por semana. Na minha semana eu faço o planejamento de 7 da manhã até às 4:30 da tarde. Então, assim, eu faço o dia inteiro, embora eu só vá estar lá à tarde. Isso por quê? Porque a gente tem a intenção de estar atento e estar acompanhando todo o processo de desenvolvimento das crianças, e enfim. A gente teve essa preocupação. Então, agora como é que a gente faz para se organizar? A gente se organiza semanalmente. Cada semana ou a cada duas semanas uma fica responsável pelo planejamento (Soraia, 3ª Tertúlia Narrativa, p. 13).

Como falei antes, nós somos cinco, seis professoras na escola com o Berçário. Como são dois grupos 0, a gente, juntamente com a coordenadora, combinou de cada semana uma fazer o planejamento. A gente criou um cronograma e cada semana uma faz o planejamento. Então, todas têm sempre o mesmo planejamento, é o mesmo planejamento para os dois Grupos 0A e 0B (Íris, 6ª Tertúlia Narrativa, p. 2).

E o gostoso também, principalmente, é uma atividade para duas. Uma sabe que a outra... Dani, acabei, tome! Tipo assim, trabalhar a caixa. Já fiz a caixa aqui. Já fiz a atividade aqui, tome. Ela fez gelatina. Ela fez mingau. Levou mingau para as duas turmas para gente brincar. Então, a gente tem essa troca. Então, a atividade é essa. Quem vai fazer? Quem vai levar tal coisa? Então, a gente providencia e faz (Íris, 3ª Tertúlia Narrativa, p. 13).

O planejamento semanal (ou para duas semanas) é feito por uma professora, mas a produção dos materiais e as providências necessárias para experimentação das atividades no cotidiano com os bebês é compartilhada entre todas elas, como mencionou Íris em sua narrativa. O que é feito por uma das professoras é usado pelos dois grupos de bebês, não importa se é a professora regente 1 (P1) ou a professora regente 2 (P2). O planejamento também é analisado pelas coordenadoras pedagógicas da escola, que tecem comentários, dão sugestões, e validam o que foi planejado por cada uma das professoras.

No CMEI Rafael de Oliveira, a professora Patrícia finaliza a elaboração de seu planejamento no dia de sua carga horária reserva, após ter participado da reunião de AC coletiva (planejamento interno), na qual as coordenadoras pedagógicas da escola dizem qual o tema e as datas comemorativas que serão trabalhadas na semana para todos os grupos. Após a finalização do planejamento, Patrícia envia o documento para um e-mail endereçado para a coordenadora, com cópia para todas as professoras da escola.

A gente planeja, envia para o e-mail e na segunda-feira a coordenadora que chega à tarde imprime e manda para cada sala. Esse planejamento fica exposto na sala, na parede para que as ADI também tenham ideia do que que nós estamos trabalhando durante a semana para não ficar aquela situação do professor conduzindo toda uma semana sem as meninas estarem sabendo do que se trata, quais os objetivos que a gente está pretendendo naquela semana. Então, fica exposto. Na maioria das vezes, além de ficar exposto, eu gosto de falar com elas: olhem meninas, essa semana nós vamos focar mais em tal atividade, eu vou observar mais tal, tal coisa das crianças, enfim, eu gosto de compartilhar com elas porque mesmo colocando lá na parede não é sempre que elas têm a curiosidade de ir lá, tirar, olhar, então mesmo na parede eu compartilho com elas (Patrícia, 5ª Tertúlia Narrativa, p. 3).

Então, geralmente, eu no dia da minha reserva eu finalizo o que foi planejado, mas a gente tem um tempo dentro da escola também, temos computador, internet, infelizmente, nós não temos, mas pelo menos para digitar e organizar esse planejamento, a gente tem essa possibilidade agora que tem esse horário disponível. Geralmente, as meninas preferem digitar em casa e fazer outras atividades na escola no momento do planejamento interno, principalmente o Programa Nossa Rede, que é o nosso referencial curricular atual. No meu caso, eu termino em casa, mas esse planejamento é norteado durante uma reunião de AC (Patrícia, 5ª Tertúlia Narrativa, p. 4).

E tem o planejamento com as professoras reservas pela manhã, na quarta-feira, e, à tarde, a gente faz esse planejamento junto com as coordenadoras. Somente as primeiras regentes durante as tardes de quarta-feira. Então, na tarde de quarta-feira, na verdade, nós praticamente já configuramos o que vamos trabalhar na semana seguinte. Então, é um planejamento praticamente coletivo. Claro que quando eu falo nesse planejamento coletivo é a base dele. Claro que cada professor vai desenvolver as atividades de acordo com a sua sala, com as necessidades, com os objetivos que pretende com sua sala, mas a gente tem geralmente uma base (Patrícia, 5ª Tertúlia Narrativa, p. 4).

No contexto desse CMEI, as professoras regentes (P1 e P2) fazem o planejamento em dias diferentes, ou seja, elas não se encontram para planejar juntas. Atuam no mesmo grupo de bebês, mas planejam separadamente.

A gente preza lá na escola que sempre haja atividades em que as crianças interajam porque a gente acha que isso enriquece nossos encontros e a gente não deixa as crianças fechadas, cada um em sua sala, eu acho... eu me lembro muito pouco da minha infância, mas eu lembro que tinha uma curiosidade muito grande de saber o que era que acontecia nas outras salas, sabe? E quando eu passava nas outras salas e via as salas, eu lembro que era uma coisa me instigava. Eu acho que quando as

coordenadoras trouxeram essa proposta: vamos fazer rodinhas coletivas, foi justamente para não deixar as salas muito isoladas, cada um no seu mundinho. Grupo 1 é o Grupo 1. Grupo 2 é o grupo 2, só pode tratar dos assuntos ali. Então, a gente trouxe as rodinhas coletivas para que as crianças interagissem e para que a gente pudesse trabalhar certos temas de forma mais coletiva, não somente direcionada para aquela sala (Patrícia, 5ª Tertúlia Narrativa, p. 14).

Em um planejamento marcado por temas e datas comemorativas, os bebês saem com frequência de sua sala para encontrar outras crianças, mas ainda sob a mediação das professoras. As rodinhas coletivas são esses espaços de encontro entre os bebês e as crianças pequenas para as professoras trabalharem certos temas, como disse a professora Patrícia. A interação entre os bebês e as crianças pequenas acontece porque ela não depende necessariamente da presença ou ausência do adulto. Quando os bebês estão juntos, eles interagem, seja pelo olhar, seja pelo toque físico. Portanto, mesmo estando em uma rodinha coletiva com a mediação de professoras, alguma interação acontece entre eles.

Sobre a organização do currículo e do planejamento com base em datas comemorativas, a professora Patrícia fez a seguinte narrativa:

Eu disse a semana passada que talvez fosse polêmico [risos] quando você falou em planejamento porque lá é uma escola que ainda preserva datas comemorativas. E eu já li muita coisa, já ouvi muita coisa de críticas. Há escolas que ainda mantêm as datas comemorativas como a base para a construção de um currículo, principalmente na Educação Infantil. Eu concordo parcialmente. Eu tenho a minha visão um pouco diferente de quem discorda totalmente do uso das datas comemorativas. Eu acho que as datas comemorativas, de certa forma, preservam e perpetuam muita coisa na nossa cultura. Muita coisa que talvez se não tivesse como datas comemorativas já não seriam mais faladas, já não seriam mais lembradas. Até porque a gente está vivendo um momento em que a quantidade de informações que tem chegado é muita. Então, até mesmo para a gente trabalhar certas coisas é de forma corrida, bem superficial. Então, lá as datas comemorativas podem permear. Por isso que eu concordo parcialmente em não ter as datas comemorativas porque eu acho que depende muito de como você trabalha isso. Por exemplo, essa semana, terça-feira foi dia de São Francisco de Assis. Dentro do calendário escolar é visto como dia dos animais, já que São Francisco de Assis, dentro do calendário da Igreja Católica, acho, é considerado o Protetor dos animais. Então, de certa maneira, a gente trouxe a data comemorativa para a escola, mas a gente não fugiu do que nós já estamos acostumadas a trabalhar com as crianças. Então, é muito comum, na Educação Infantil a gente falar de animais. Até por conta de que a maioria das músicas infantis e do nosso cancionário é voltada sempre para bichinhos, para animais.

Então, a gente trouxe o tema dia dos animais, a data comemorativa, mas a gente transformou isso em atividades diversas e não significa que a semana inteira a gente falou somente sobre o dia dos animais. A gente aproveitou esse assunto e trouxe animais para crianças, histórias sobre animais, músicas, o cuidado, os animaizinhos que nós podemos trazer para a sala de aula para eles terem contato não só ver através de livros, de imagens. A gente trouxe para eles terem contato. Não que isso seja feito somente nessa semana que comemora o dia dos animais. A gente, sempre que pode, leva um bichinho, está falando sobre animais no dia a dia, mas essa semana por conta dessa data, a gente intensificou isso e permeou toda semana falando sobre os animais. Da mesma forma que a semana passada, semana retrasada a gente tratou sobre a primavera. Até por conta de que é um assunto que a gente acaba vendo que é assunto geral na comunidade (Patrícia, 4ª Tertúlia Narrativa, p. 4-5).

[...] as datas comemorativas estão ali permeando por conta de que a gente acredita que seja algo que também é expectativa da comunidade. Porque como é algo que está sempre sendo falado, é uma data que está sendo esperada. É claro que a gente não trabalha todas as datas, a gente só trabalha as datas que acha que é possível estar trazendo e, de certa forma, vai nos possibilitar trabalhar não esquecendo de outros fatores importante que a gente precisa trabalhar também na sala de aula. Quando eu digo que a gente traz a data comemorativa como base ela não é centro, ela permeia. [...] Tem datas lá que eu, sinceramente, discordo. Eu falo: gente, esse assunto é um pouco descontextualizado para as crianças. Talvez não seja fácil a gente está trazendo isso (Patrícia, 5ª Tertúlia Narrativa, p. 7).

Já no CMEI Dália de Menezes, a professora Kátia realiza sozinha o seu planejamento, pois lá não tem coordenação pedagógica, tampouco outros grupos de bebês para a troca de ideias entre as professoras. Assim como as professoras Soraia, Íris e Patrícia, Kátia também afirma que o Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (2015) tem sido uma importante fonte de inspiração para a elaboração de seu planejamento.

O meu planejamento... eu não sei se já falei para vocês é que eu não tenho coordenadora, certo? E sou sozinha no Grupo 0. Então, esse ano o Referencial Curricular da Prefeitura ajudou bastante. Então, o que foi que a gente fez? A gente tem um formulário, a gente pega as aprendizagens que vai trabalhar na semana, a partir dessas aprendizagens eu traço o objetivo geral da semana e vejo naqueles itens Bem-estar, Autonomia, Identidade e Interações. São quatro itens que tem nos referenciais para os bebês. Aí eu coloco o que tem a ver com as aprendizagens, boto recursos, materiais que eu vou precisar e a avaliação. Depois eu pego e faço um roteiro em cima disso semanal. É um roteiro simples, que tem essa parte de acolhimento, objetivo do dia, atividade da rodinha, as brincadeiras

que a gente vai fazer, o trabalho de movimento, psicomotricidade, toda a rotina do dia. E, assim, quando é a P2, a P2 faz a parte dela, mas sempre baseado nesse semanal das aprendizagens que vai estar trabalhando (Kátia, 6ª Tertúlia Narrativa, p. 8).

Aqui também, a segunda professora regente 2 (P2) faz o seu planejamento sem uma interlocução com a professora regente 1 (P1). Ela toma como referência o mesmo documento orientador citado pela professora Kátia, mas devido ao fato de trabalhar com todos os grupos da Educação Infantil, os horários não são compatíveis com os dias de AC e de reserva das duas professoras. O mesmo acontece no CMEI Rafael Oliveira com as professoras regentes 1 e 2. O desencontro de horários e dias para refletir sobre o trabalho pedagógico com os bebês, incluindo a feita do planejamento, é um sintoma da divisão do trabalho da sociedade capitalista e das políticas neoliberais. Se por um lado a presença da professora regente 2 na Educação Infantil é uma conquista para a garantir o que determina a Lei nº 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, por outro, essa presença do segundo professor regente (P2), se não for bem planejada, pode fragmentar a ação pedagógica com os bebês na Educação Infantil. Não se trata de ter uma professora apenas para substituir a professora regente 1 em seus dias de reserva de carga horária, mas de ter professoras que tenham projetos comuns voltados para o desenvolvimento integral dos bebês.

A professora Kátia mencionou os itens que estruturam o planejamento semanal: aprendizagens relativas ao campo de experiência para os bebês (Bem-estar, autonomia, identidade e interações), objetivo geral, recursos e avaliação. Além disso, ela também faz roteiro diário com os seguintes elementos: acolhimento, objetivo do dia, atividade da rodinha, as brincadeiras, movimento/psicomotricidade. É um roteiro que inclui toda a rotina de um dia. As outras professoras também apresentaram o roteiro que utilizam para fazer o seu planejamento.

Existem momentos que acontecem todos os dias, aqueles referentes à acolhida e saída, alimentação, higiene, descanso e outros momentos que a incidência de frequência na semana é de duas ou três vezes, como a sequência didática *Descobrimo o mundo*, o projeto *Canto e encanto*, e trabalhando movimentos.

No CMEI Rafael Oliveira, no planejamento semanal organizado pela professora Patrícia, constava o campo de experiência *Bem-estar, autonomia, identidade e interações* (Salvador, 2015c), o tema eleito para o bimestre, *Animais amigos das crianças* e os objetivos referentes para esses dias.

Na estrutura do planejamento descrita, não consta o detalhamento das ações realizadas com os bebês, do início da manhã ao final da tarde, mas apenas as atividades consideradas *didáticas*. Segundo a professora Patrícia, as atividades que são feitas todos os dias com os bebês já são de seu domínio. Dessa forma, ela não sente a necessidade de repeti-las no planejamento. Logo, encontrar concepções distintas de organização do currículo da Educação Infantil no planejamento significa dizer que práticas e conhecimentos estão sendo trançados com esses diferentes fios no cotidiano com os bebês.

Os planejamentos possuem diferenças entre si, tanto na estrutura como na concepção de trabalho pedagógico com/para os bebês, e planejar chega a ser quase sinônimo de listar atividades para os bebês. A compreensão do ato de planejar como um caminho formativo e de reflexão sobre o trabalho pedagógico e de produção de teorias autorais pelas professoras, como mencionou Vasconcellos (2000), apareceu pouco nas narrativas.

5.4.3 POR QUE O PLANEJAMENTO É FEITO DESSE MODO PELAS PROFESSORAS E NÃO DE OUTRO?

A ação pedagógica com os bebês pode ser desenvolvida de diferentes modos e a partir de várias tendências pedagógicas, mas o interesse com a pesquisa realizada foi compreender quais currículos são praticados com os bebês no cotidiano das escolas de Educação Infantil. Interessava saber, também, por que o que é praticado com os bebês no cotidiano do CMEI é praticado da forma que é, não para emitir um julgamento sobre o que é feito, mas para compreender de onde vêm os fundamentos desse modo de desenvolver a ação pedagógica com os bebês.

Duas professoras mergulharam em suas memórias da infância e da adolescência para dizer que o modo como exercem a docência tem origem nas experiências que tiveram enquanto criança e adolescente, tanto em suas famílias quanto na escola. Aqui pincei, das longas narrativas, trechos que tornam públicos fios que ligam o modo atual de trabalho dessas professoras com os bebês com as suas experiências passadas. Vejamos trechos da narrativa de uma delas:

É sério. Eu tive uma adolescência péssima, mas eu tive uma infância muito feliz. Eu sou de interior, então, eu brincava muito, eu manipulava pedras criando dragões com pedras, eu tinha essa criatividade. A professora de Berçário tem que ter sido criança, tem que ter vivenciado aqueles detalhes de roça, de fazenda [...]. A gente observa a criança fazendo coisas que, às vezes, a gente não se toca que ela está se desenvolvendo, ela está

interagindo bem com outra criança [...], isso eu acho que professor de Berçário tem que ter, essa sensibilidade, essa questão do olhar (Brites, 4ª Tertúlia Narrativa, p. 17).

Eu aprendi de uma outra forma. Tudo muito tradicional, tudo muito rígido, a gente precisava ir para a escola de kichute, não entrava se não fosse de kichute. Então, eu aprendi de uma forma totalmente diferente, mas eu acredito em uma educação muito diferente de tudo que eu tive, sabe? Eu sempre lutei por uma educação que tivesse liberdade, que as crianças aprendessem, que elas construíssem, não sozinhas, como a gente achava que era '*à la vontê*', a gente se confundia muito com o que Piaget falava e muitos professores sem conhecer o que Piaget falava, deixava, não, deixa a criança fazer só. Eu acredito em uma educação que dê autonomia e que forme o sujeito, sabe? Autônomo mesmo, que a criança possa ir ali, e mesmo que ele derrame, ele estar pegando um copo com água, porque ainda não tem a segurança de manipular. Eu acredito numa educação que a criança, ele tenha vontade e coragem de falar para o professor o que ele está sentindo, sabe? (Brites, 6ª Tertúlia Narrativa, p. 15-16).

Ter tido a oportunidade de ser criança e viver a infância, e brincar e criar em harmonia com a natureza traz benefícios duradouros para a vida de todo ser humano. Brincar é uma das condições para a existência do ser humano, nos constitui humanos. Se a professora que trabalha com bebês traz, de sua meninice, memórias afetivas das brincadeiras e de suas inventividades, certamente sua relação e seu modo de agir com os bebês tenderão a ser também marcados por um olhar mais sensível para o brincar e para a vida.

A experiência escolar vivida pela professora Brites, segundo sua narrativa, foi muito rígida, mas não foi essa a referência que ela trouxe em sua concepção de educação e para o seu trabalho com as crianças na Educação Infantil. Ao contrário: ela acredita em uma educação que dê autonomia ao sujeito.

Buscando ampliar minha compreensão sobre o que escutei no relato da referida professora, pergunto de onde veio essa perspectiva e compreensão da educação emancipatória, já que ela foi educada de forma tradicional e rígida. Ela respondeu:

Eu vim de uma família que minha avó era professora. Foi a primeira professora formada de Itambé [município do Estado da Bahia). Minha avó deu o nome que eu tenho, Brites, porque ela morreu um mês antes do meu nascimento e, antes de morrer, ela pediu que colocasse o nome e eu não sei se o nome influencia. Minha avó era apaixonada pela educação, tanto que minha avó pegava o dinheiro dela todo e comprava roupas para crianças carentes, para fazer farda e fazia farda para ir para escola, que meu avô era médico, fazendeiro, tinha muita condição e dizia:

Olha Brites, você está com câncer, eu te dou três, quatro vezes, o que você quiser, do que você ganha para você deixar isso. E ela morreu sendo professora. Então, eu acredito muito na genética, apesar de que minhas irmãs são todas advogadas e só eu que sou professora. Eu acredito assim, por exemplo, eu morei em fazenda, eu nasci praticamente em uma fazenda, numa sede muito grande da família e tal. E meu pai sempre dizia: você é igual ao filho do vaqueiro, não tem diferença nenhuma, você e o filho de vaqueiro não tem diferença. A gente brincava como se fôssemos irmãos. Um dia, eu tinha uns dez, onze anos, por aí, eu descobri que um menino da mesma idade que eu tinha, ele não sabia ler e escrever e eu fiquei muito angustiada por isso. Eu estava fazendo doze anos e meu pai perguntou: você quer o que de presente, filha? E eu disse: eu quero um quadro, uma caixa de giz e um apagador. Aqueles quadros verdes. Ele perguntou: para que você quer um apagador e uma caixa de giz? É porque eu vou alfabetizar Mário [nome fictício], porque não ele sabe ler e escrever. E você vai conseguir ensinar ele a escrever? E eu falei: vou. Todas as atividades que davam em sala, eu trazia e eu alfabetizei esse menino, pelo menos com doze anos. [...] Então, eu acho que é uma questão de amor mesmo pelo que faz. Eu acho que a gente precisa ter isso (Brites, 6ª Tertúlia Narrativa, p. 17).

Eu decidi ser boa no que eu faço. Eu posso ser enjoada, posso ser chata, posso brigar. As pessoas falam Brites é um porre. Ave, que mulher chata! Mas com o aluno eu quero ser boa. Eu prefiro ser boa. Fazer a diferença (Brites, 6ª Tertúlia Narrativa, p. 20).

A referência da avó professora, que tinha o mesmo nome, Brites, e do pai, que a ensinou que o Outro, independente da condição socioeconômica, é igual a ela, deu-lhe elementos para atuar, desde cedo, com senso de justiça e responsabilidade. Alfabetizar, ainda adolescente, uma pessoa de sua idade, é um exemplo disso. A docência, naquela época, já dava sinais, sob a inspiração da avó professora. Decidir ser boa no que faz, fazer com amor e fazer a diferença com sua atuação profissional parece-me que tem estreita relação com o que foi vivido pela professora Brites no seio de sua família e na escola, mesmo que nesta última instituição sua experiência não tenha sido tão significativa. Em uma de suas narrativas, ela disse: “Eu aprendi pela dor a ser professora e eu quero que os meus alunos aprendam pelo amor” (6ª Tertúlia Narrativa, p. 34).

A narrativa da professora Kátia tem um ponto de conexão com a narrativa da professora Brites: o presente dado pelo pai, um quadro de giz. Ser professora nas brincadeiras de faz de conta é do repertório infantil, mas a história narrada pela professora Kátia mostra o caminho da docência sendo delineado desde a sua infância. Mais tarde, mesmo contra a vontade de familiares, ela insistiu em fazer Pedagogia, como pode ser lido no relato abaixo:

A minha história com a educação começa desde pequenininha. Eu sempre fui apaixonada e meu pai, sem eu pedir, me presenteou com um quadro de giz, que era um desejo muito de minha avó que todas as filhas fossem professoras e minha mãe não queria essa hipótese de forma nenhuma. E eu comecei a dar aula muito pequenininha, eu fazia com as minhas bonecas, com quem tinha dificuldade na escola e as vizinhas. Comecei a dar o que aqui na Bahia chama de banca, lá em Fortaleza é aula particular. Na adolescência eu ganhava dinheiro para ir às festinhas, para comprar um ingresso dando aula particular. Eu me lembro de uma professora que era muito amiga de minha mãe na alfabetização e eu sempre fui muito curiosa e queria saber o porquê das coisas. Eu fui alfabetizada com uma história do tio Juquinha que fotografava as letrinhas e eu perguntei na sala se ele era vivo e onde ele morava e se a gente ia conhecer ele, esse cara tão inteligente que inventou as letras, que é que custava a mulher [referindo-se à professora] dizer que ele tinha morrido? Ela disse que ele estava vivo. Eu aprendi a ler, eu estava com uma certa dificuldade, porque eu sou de junho, eu era uma das mais novinhas da sala, e eu tive uma dificuldade, eu tive que correr atrás do prejuízo para eu poder aprender a ler e para eu conhecer o tio Juquinha. Quando foi na formatura, no clube, minha mãe tinha preparado uma senhora festa lá em casa e falou: agora eu vou chamar uma pessoa. Eu me lembro como se fosse hoje, todo mundo gritou Papai Noel, e eu chamei tio Juquinha. Eu comecei a fazer um escândalo e chorar que não queria mais a festa, a professora ia lá para casa, eu vesti a pior roupa em casa e não quis mais festa, ficou a festa rolando e eu revoltada. Então, desde aí, eu queria trabalhar com a verdade, eu achava importante o professor trabalhar com a verdade. Durante todo o processo eu estudei numa escola Salesiana, lá em Fortaleza, das irmãs salesianas e os professores tinham muito amor, então, era tudo lúdico e a gente tinha as deduções das fórmulas com música, as freiras levavam música para a gente dançar, então, era aquela coisa bem animada. Eu tive muito isso na escola e a escolha da profissão foi contra todo mundo da minha família porque a minha vó já tinha morrido e meu pai já tinha saído de casa. Então, eu fui muito solitária na escolha e eu fiquei trabalhando numa área, que era a área mais de direito. Se eu fizesse Direito eu ia ter carro, faculdade paga, mas Pedagogia nada. Eu pegava o Lapa [Ônibus com destino à Estação da Lapa - Centro de Salvador/Bahia] cheia de livro naquela época e eu não desisti. Na pedagogia eu conheci o sociointeracionismo e o construtivismo, as teorias de Piaget e me apaixonei. Daí eu comecei a fazer muito curso nessa área e disse que eu só trabalhava em escola que trabalhasse com a pedagogia de projetos, que fosse nessa linha e eu fui participei de uma formação continuada voltada para esse olhar do aluno, na pesquisa, na construção do material, em trabalho de relatório, portfólio, isso em 1996. Esse trabalho foi tudo o que eu gostava, uma forma diferente do que eu aprendi. Quando eu fiz Psicopedagogia para entender até anamnese da criança eu senti a necessidade de trabalhar numa escola mais tradicional, aí eu tive a oportunidade de trabalhar

numa escola mais tradicional, mas eu me encontrava naquele trabalho olhando o sujeito, a individualidade e estar trabalhando autonomia e o estudo teórico mesmo na faculdade foi que me fez fazer do jeito que eu faço (Kátia, 6ª Tertúlia Narrativa, p. 20-21).

Ter brincado de ser professora com suas bonecas, ter sido *enganada* pela sua professora da alfabetização, que inventou o personagem *tio Juquinha* para ela aprender a ler e escrever, ter vivido experiências lúdicas e amorosas durante sua vida escolar em uma instituição Salesiana, ter dado *aula particular* na adolescência, ter feito o Curso de Licenciatura em Pedagogia e descoberto o sociointeracionismo e o construtivismo, e ter feito Psicopedagogia, tudo isso corroborou para o modo como a professora Kátia faz hoje seu trabalho com os bebês.

Para a elaboração do planejamento do trabalho pedagógico com os bebês, as professoras inspiram-se em diferentes fontes: em suas experiências de vida, acadêmica e profissional; em Orientações e Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (locais, estaduais e nacionais); nos bebês e em suas ações; em *blogs* e páginas de *Facebook* de professores e de outros profissionais; e em *sites* institucionais (Secretarias Estaduais e Municipais de Educação), além de livros e artigos de periódicos.

Planejar é uma ação político-pedagógica que estrutura o trabalho pedagógico e possibilita à professora refletir sobre o exercício da docência em diálogo com os processos de desenvolvimento dos bebês, e com os desdobramentos das políticas públicas em vigor no país e em cada município. No contexto da Educação Infantil e da educação de bebês, refiro-me ao planejamento como organização da ação pedagógica com os bebês.

Na perspectiva dos estudos reggianos, a expressão *projeção* vem sendo usada em contraposição a essa ideia de planejamento elaborado previamente, ou seja, existe um planejamento, mas ele vai sendo tecido cotidianamente, com base nos interesses e experiências das crianças. Eis a definição de projeção que consta no Regulamento das escolas e creches do município de Reggio Emilia – Itália (2009, p. 12, tradução minha):

A ação educativa toma forma por meio da projeção da didática, dos ambientes, da participação, da formação do pessoal e não mediante a aplicação de programas pré-definidos. A projeção é uma estratégia de pensamento e de ação respeitosa e solidária com os processos de aprendizagem das crianças e dos adultos, que aceita a dúvida, a incerteza e o erro como pesquisa, e é capaz de modificar-se em relação à evolução dos contextos. Se realiza por meio dos processos de observação, da documentação e da interpretação em uma relação recursiva. A projeção

se realiza através de uma estreita sinergia entre a organização do trabalho e a pesquisa educativa.²⁴

A projeção, portanto, articula-se com diferentes dimensões do fazer pedagógico, como a observação, a interpretação, a documentação e a narração, valorizando as aprendizagens das crianças e dos professores, construídas pela investigação e pelas descobertas feitas por elas mesmas. Martins (1997) não fala de projeção, mas ao discutir o tema planejamento, traz elementos semelhantes ao que acabamos de ler.

[...] o planejamento é alimentado pela **observação** que é o reflexo de um sensível olhar, pelo **registro**, muito além da anotação do diário de classe; pela **reflexão**, que implica em confrontar a prática vivida com a teoria do outro e a do próprio professor, que norteia depois a **avaliação** que encaminha a um novo **planejamento** (Martins, 1997, p. 67, grifos do autor).

É observando, interpretando, documentando e narrando sobre as experiências dos bebês no cotidiano do CMEI que as professoras têm mais informações para a elaboração e a atualização de um planejamento viável e adequado às demandas e potências dos bebês, acolhendo o inédito e o inesperado do cotidiano (Bhering; Fullgraf, 2011). Quanto mais a professora tem conhecimento do quê e do porquê planejou, mais ela saberá lidar com as situações de improviso que aparecem no dia a dia, e terá mais condições para acolher e valorizar as atividades iniciadas pelos bebês. A criação de vias alternativas para a resolução de um problema ou para o atendimento imediato de uma demanda vinda dos bebês, bem como a elaboração de projetos em médio e longo prazo, que versem em direção à escuta dos bebês, ao seu desenvolvimento integral e à ampliação dos laços colaborativos entre a família e a escola, dependem da qualidade dos conhecimentos que as professoras têm sobre a educação dos bebês e sobre os fundamentos teórico-metodológicos específicos para o trabalho pedagógico com crianças de até 18 meses de idade. Nessa mesma direção, Freire (1997, p. 56) sinaliza que é através do planejamento que “[...] podemos agilizar respostas diante do inusitado para trabalhar a improvisação.” Para ela, “[...] o planejamento alicerça a ação criadora.”

24

Do original: L'azione educativa prende forma attraverso la progettazione della didattica, degli ambienti, della partecipazione, della formazione del personale, e non mediante l'applicazione di programmi predefiniti. La progettazione è una strategia di pensiero e di azione rispettosa e solidale con i processi di apprendimento dei bambini e degli adulti, che accetta il dubbio, l'incertezza e l'errore come risorse, ed è capace di modificarsi in relazione all'evolvere dei contesti. Si realizza attraverso i processi dell'osservazione, della documentazione e dell'interpretazione in un rapporto ricorsivo. La progettazione si realizza attraverso una stretta sinergia tra l'organizzazione del lavoro e la ricerca educativa.

A gente planeja, mas a gente também sabe que a rotina... porque o estado emocional de uma criança, às vezes, afeta todo o planejamento. Você vem com tudo traçadinho e o menino está enjoadinho, está febril, está chorando. Você já pensa numa proposta mais tranquila. Quando a criança está bem a gente faz a outra atividade. É essa flexibilização que a gente precisa, ter essa sensibilidade de saber como é que está o dia. Não chegar lá, não está tudo bem hoje, não vamos fazer nada, mas saber transferir essa questão dessa atividade, não dá para o momento, a gente deixa essa atividade para outro momento e pega uma outra e joga para cá (Brites, 6ª Tertúlia Narrativa, p. 6).

O planejamento permite à professora criar algo novo para os bebês, ajustando e ressignificando o trabalho pedagógico para maior aproximação com as potencialidades e necessidades dos bebês. Essa ação criadora inicia com a idealização do planejamento, quando a professora, mentalmente ou já em forma de rascunho, traça ideias e define atividades que podem ser desenvolvidas com os bebês, mas é com a escrita do planejamento que essa ação criadora se torna visível. Uma ação pretendida no planejamento nem sempre é realizada de acordo com o que foi previsto. São muitos os fatores que interferem na (não) concretude do que foi planejado. O plano escrito apresenta rotas pedagógicas, que podem ser seguidas ou não. Tudo vai depender das condições materiais e não materiais de trabalho que são ofertados às professoras, do humor e dos interesses dos bebês, pois eles, com suas características e potências, conseguem colocar o planejamento de cabeça para baixo, invertendo a ordem do que estava estabelecido, ignorando atividades previstas, validando e agregando novas atividades, como narrou a professora Kátia:

[...] a gente traz a proposta, mas também tem que deixar eles [os bebês], porque, às vezes, chegam com o livrinho, como Soraia disse, para a gente ler e nem é a hora que a gente tinha planejado, como Brites falou, o tempo da atividade é muito o desejo deles. Então, a gente tem que pensar muito nisso (4ª Tertúlia Narrativa, p. 16).

Os bebês, sem dúvida, atribuem novos sentidos ao planejamento, mas eles só serão percebidos se a professora estiver observando, interpretando e documentando suas ações no cotidiano do CMEI. São os elementos captados da observação, da interpretação e da documentação que também possibilitarão à professora atualizar constantemente o planejamento. A razão para isso é que, “[...] na concepção democrática de educação, o ato de planejar não é meramente fabricar planos; ele é processo ininterrupto, permanente, cujo desafio é lançar-se na reelaboração diária de novos planejamentos” (Freire, 1997, p. 57).

O planejamento, como uma ação contínua da docência, dá ao professor a possibilidade de teorizar sobre a sua ação pedagógica com os bebês. Concordo

com Freire, que a (re)elaboração do planejamento é um desafio para as professoras que trabalham com os bebês, porque elas, além de não terem a formação específica para trabalhar com esse grupo, não dispõem de equipes pedagógicas especializadas sobre a educação dos bebês nos CMEI para o acompanhamento e para o apoio do trabalho pedagógico com os bebês. Elas elaboram e reelaboram o planejamento muitas vezes sozinhas e com o conhecimento que possuem. Em alguns casos, o ato de planejar torna-se frequentemente mais uma ação burocrática para atender às normas dos sistemas de ensino do que, de fato, um documento que indica caminhos para o exercício da docência com os bebês, como escreveram as professoras Soraia e Patrícia:

Mas a gente fica tão preso a tudo, nós todas, ao planejamento, à atividade, a gente fica preso com atividades, com suporte de papel para criança de 0. A gente fica preso a uma atividade de apresentação, como a gente viu essa semana. A gente vê que aquilo ali não faz sentido nenhum para a criança, apresentar música e poesia da primavera, o que isso significa mesmo para eles? Esse espaço aqui está sendo muito importante para a gente pensar, porque, às vezes, dentro da escola, e em muitos momentos, e isso eu posso falar disso com tranquilidade porque já foi dito também por todo mundo, a gente sente a necessidade de se calar porque, às vezes, fulano decidiu, mas a gente precisa fazer para caminhar, mas que se a gente tivesse mais espaços como esse que não tinha para a gente discutir, para a gente se fortalecer, porque conhecimento a gente tem, agora parece que a gente fica muito preso à organização, preso ao sistema, não sei, enfim, e a gente parece que não consegue caminhar (Soraia, 4ª Tertúlia Narrativa, p. 19).

O trabalho do dia a dia consigo tirar de letra (é muito bom!), mas a parte burocrática desse trabalho (plano de aula semanal, planejamento bimestral/anual) tenho uma dificuldade ENORME, mas faço, mesmo assim (E-mail enviado por Patrícia à Profª Kátia, em fevereiro de 2014).

Parece já existir um olhar crítico em relação ao que vem sendo planejado para o trabalho pedagógico com os bebês por parte das professoras, mas os mecanismos burocráticos e de controle dos sistemas de ensino às vezes se impõem às crenças e perspectivas teórico-metodológicas que as docentes vêm se filiando, após estudos sobre a educação de bebês. O planejamento, então, nesse caso, passa a ser feito para atender mais às exigências burocráticas do que para ser um mapa que traz rotas para o professor seguir no cotidiano com os bebês, como também disse a professora Patrícia:

Claro que o planejamento nos guia, mas eu acho principalmente também para estar cumprindo uma regra, algo que a gente sabe que é uma obrigação como professor, um documento. Não deixa de ser um

documento, é um documento que quando a coordenadora da GRE chega a gente tem que estar com ele pronto. Então, a gente sabe que existe esse lado. Existe o lado do planejamento como um documento que nos guia, que nos orienta, que nos organiza dentro de nossas propostas, do que a gente pretende estar trazendo para as crianças, mas também para cumprir um lado burocrático. [...] fora esse lado burocrático que tem que ser cumprido, eu sei que é uma maneira de eu também me organizar dentro do que eu tenho a propor para os meus bebês, porque senão a gente se perde no meio de tantas coisas que a gente sabe que pode fazer ou que a gente pensa em fazer com as crianças e que se não houver uma organização a gente se perde um pouco (Patrícia, 5ª Tertúlia Narrativa, p. 28).

Planejar não deve ser sinônimo de burocratizar e de homogeneizar o fazer pedagógico, mas uma possibilidade de aproximar os sujeitos (crianças, professores, profissionais da educação, família, comunidade) para construir uma escola democrática, laica, plural, viva, alegre, envolvente, rica de experiências e linguagens.

O planejamento também envolve a organização de espaços, tempos, materiais e de procedimentos metodológicos condizentes com os eixos estruturantes do desenho de um currículo da Educação Infantil: o educar e o cuidar, o brincar e as interações (Brasil, 2009b). A concepção de planejamento adotada pela professora possui interface com os modelos curriculares vividos no cotidiano da escola de Educação Infantil. Quanto mais prescritivo e autoritário for o desenho curricular, menos autonomia o professor terá para elaborar seu planejamento inspirado nas experiências do cotidiano com os bebês. Pode-se até traçar objetivos de aprendizagem para os bebês, mas de acordo com Madalena Freire (1997, p. 55), "o conteúdo emerge, explode da vida, e é na vida do grupo (dos sujeitos cognoscentes), que se constrói a dinâmica. Dinâmica aqui entendida como fruto rítmico do jeito que o grupo vive o estudo dos conteúdos." Quanto mais o currículo for produzido e narrado por seus praticantes, mais autonomia terá o professor para elaborar e atualizar seu planejamento conforme as demandas e capacidades dos bebês e as diretrizes e orientações.

Para exemplificar o que disse acima, trago a seguinte situação: se o currículo do CMEI for organizado por datas comemorativas, o planejamento também o será, porque as datas comemorativas previstas no desenho curricular terão que ser trabalhadas com os bebês, mesmo que seja uma concepção de currículo que trata o conhecimento de modo fragmentado e descontínuo. Se o currículo for organizado por temas ou projetos de aprendizagem, o planejamento contemplará aspectos mais gerais do trabalho pedagógico com o tema eleito, porque o trabalho com projetos pressupõe a participação ativa dos bebês em todo o seu desenvolvimento.

Portanto, não é possível prever as minúcias do que vai acontecer no desenrolar de todas as etapas do projeto.

O planejamento é um instrumento pedagógico importante para o exercício da docência com os bebês, mas é mais do que um instrumento de natureza pedagógica. Compreendo o planejamento como uma atitude político-epistemológica do professor frente ao projeto de educação para os bebês que ele escolherá para se filiar, pelo menos enquanto for docente de crianças de até 18 meses de idade. Cada escolha feita pelo professor, no momento do planejamento, tem repercussões na vida dos bebês e na sua trajetória como docente. Escolher um livro de literatura infantil para ler para os bebês e não outro, por exemplo, é uma decisão político-pedagógica. Política porque, ao fazer a escolha daquele livro, ele optou por determinado conteúdo, enredo e autor, deixando muitos outros de fora. Pedagógica porque o livro escolhido pode não ser adequado para a faixa etária dos bebês e não contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo. Planejar, portanto, é um ato político e pedagogicamente intencional, pois é nesse momento de tomada de decisão que o professor escolhe o que os bebês terão acesso em seus processos de desenvolvimento no cotidiano do CMEI.

A autonomia do professor é posta em xeque quando ele não tem liberdade para fazer escolhas no ato do planejamento, e quando ele já o recebe pronto da coordenação pedagógica ou da própria Secretaria Municipal de Educação para executá-lo, como se fosse possível encapsular a autonomia do professor e retirar dele toda a sua capacidade de resistir e de criar, mesmo em contextos adversos. A ordem pode ser para executar o que está escrito no planejamento, mas o modo como o professor se dirige ao bebê e medeia as atividades nos diferentes momentos do dia, o tom de sua voz durante as trocas e a alimentação, e a forma como ele toca o corpo do bebê e o desloca de um lugar para outro têm raízes no campo da singularidade e da subjetividade de cada docente, e isso o Estado não tem como controlar. O professor, se desejar, pode ir numa direção contrária à ordem imposta, dando o seu tom na ação pedagógica com os bebês, mas para isso, ele necessita de conhecimentos sobre a educação dos bebês e sobre os seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem, bem como do apoio de seus pares e entidades que representam a categoria docente.

Para Vasconcellos (2000, p. 46, grifos do autor), o ato de "planejar, no sentido mais autêntico, é para o professor um caminho de elaboração teórica, de produção de teoria, da **sua** teoria!". Retirar do professor a possibilidade de ser autor de seu próprio planejamento é colocá-lo na condição mais de locatário do que proprietário de conhecimentos (Certeau, 2013).

Quando o professor planeja a partir do que foi observado, interpretado e documentado das experiências com os bebês e de suas próprias experiências como docente, conhecimentos poderão ser construídos e narrados do lugar de quem vive o cotidiano da escola.

5.5 OBSERVAR, INTERPRETAR, DOCUMENTAR E NARRAR EM CURRÍCULOS PRATICADOS COM OS BEBÊS

Eu acho fundamental até para gente realmente sair desse lugar de controle mesmo. [...] vou pegar os bebês porque eles são nosso foco nesse momento, bastaria estar disponibilizando materiais que a gente percebe que são importantes para que essas crianças se desenvolvam. Então, se você tem materiais adequados, por exemplo, veio aqui na minha cabeça agora sejam livros, seja um circuito de espuma, blocos estruturados. Basta disponibilizá-los nos vários espaços da sala, os mais diversos materiais. É claro que você já tem uma intencionalidade. Você está observando por observar? Qual é a sua intenção mesmo ali? A gente precisa ter conhecimento para saber o que vai observar. Agora se você disponibiliza e sabe por que está disponibilizando os materiais e qual sentido que aquilo faz na criança, para descoberta de um bebê, enfim, para conhecimentos deles também, basta que você observe, mas é obvio que aquilo faz parte do seu planejamento, se a questão é estar atento à rotina, atento ao planejamento, mas basta que você faça isso (Soraia, 4ª Tertúlia Narrativa, p. 19).

Na narrativa acima, a professora Soraia chama atenção para a necessidade de a docente migrar da posição de controle para o lugar de quem observa as ações dos bebês no cotidiano. Essa migração não é uma tarefa fácil para a professora. Um dos elementos que pode impulsionar esse trânsito entre o controle dos corpos e ações dos bebês e a observação no exercício da docência com crianças de até 18 meses de idade é a formação inicial e continuada. A identificação desse *novo* papel que pode ser assumido pela professora vai se tornando visível na medida em que ela se aproxima e se apropria de conhecimentos que apresentam outras possibilidades de relação com os bebês, de organização e de mediação da ação pedagógica.

Penso que não se trata de um abandono total do controle que as professoras exercem sobre os bebês, pois mesmo aquelas professoras que organizam a ação pedagógica tendo a observação como um dos eixos estruturantes, ainda assim

exercem algum tipo de controle sobre os bebês. Se não fosse assim, os bebês ficariam abandonados à própria sorte no cotidiano dos CMEI. O controle que foi posto em pauta é aquele tipo de controle que impede o bebê de viver suas experiências com autonomia. Esse tipo de controle, de fato, pode ser ressignificado no contexto da ação pedagógica com os bebês.

Na abordagem pikleriana, a observação do professor significa o fundamento da autonomia do bebê (Tardos; Szanto-Feder, 2011): quanto mais o professor se coloca nesse lugar de quem observa, mais o bebê tem a chance de desenvolver seus movimentos autônomos e trazer o inédito e o inesperado para o currículo. Para essas autoras,

Quando observamos, devemos fazê-lo de um duplo ponto de vista: o do adulto e o da criança. Pois, a criança não brinca, vive. Vive muito seriamente, implicando-se completamente, envolvendo todas as suas funções e todas as suas emoções em cada ato, desde o nascimento (Tardos; Szanto-Feder, 2011, p. 42).

É essa inteireza dos bebês em ação que pode ser mais observada no cotidiano dos CMEI, pois observar os bebês em atividades iniciadas por eles é muito diferente de observar os bebês sendo guiados pelas atividades propostas pelas docentes. O que será visto não é o bebê agindo por si, mas um bebê atuando em função dos comandos da professora. Logo, será uma observação mais para ver se o que foi planejado pela professora está dando certo (ou não) do que uma observação da criança por ela mesma. Como sinalizam Tardos e Szanto-Feder (2011, p. 41-42) “[...] não se trata de medir o que a criança é capaz de fazer em determinadas circunstâncias, mas de observar os momentos habituais de sua vida, de olhar a criança que está espontaneamente em atividade”.

Para tanto, é fundamental ter espaços e ambientes organizados, com materiais adequados para a faixa etária dos bebês, como trouxe a professora Soraia em sua narrativa. O modo como os espaços e ambientes estão organizados nas escolas de Educação Infantil evidencia como as crianças e suas infâncias são compreendidas pelas professoras e demais profissionais da educação, e como o currículo da Educação Infantil é pensado e experienciado (Santos, 2014). Nas palavras de Tardos e Szanto-Feder (2011, p. 51-52),

Além do ambiente, outros elementos são fundamentais. Quando mostramos um profundo respeito por aquilo que a criança faz, por aquilo que porque ela se interessa – mais por ela mesma que por seus atos –, todas as nossas ações tornam impregnadas de um conteúdo que enriquece a personalidade: desenvolve segurança afetiva, a consciência e a autoestima da criança.

Ter conhecimento do que vai observar e do porquê brinquedos, objetos e materiais estão sendo ofertados para os bebês, seja na sala dos bebês ou em outros espaços da escola, é uma necessidade que se impõe às professoras que exercem a docência com os bebês. Sem esses conhecimentos, tanto a observação quanto a documentação podem focar aspectos que não são os mais relevantes dos processos de desenvolvimento dos bebês.

Observar os bebês em situação de ação espontânea também pode ser um caminho para trazer seus interesses para dentro do planejamento, pois conforme disse a professora Kátia, em sua narrativa, os interesses das crianças ainda não estão no planejamento da Educação Infantil (Berçário):

Marlene, pegando o que você falou, eu acho até que já foi dito, mas o que não tem muito em nosso planejamento são os interesses da criança. Então, a partir dessa observação a gente sente o que é que ela está precisando, o que é que ela quer, o que é que ela precisa. Eu gosto muito de dar um tempo livre para elas, eu sou a observadora, coloco alguns brinquedos, livros e deixo elas à vontade. Ali fica eu e as ADI olhando qual o interesse delas, o que é que elas vão estar procurando, que, geralmente, é uma hora próxima ao banho. A gente vai pegando um e os outros ficam mais à vontade, que aí elas têm liberdade (Kátia, 6ª Tertúlia Narrativa, p. 10).

Se o planejamento não tem os interesses das crianças, tem o interesse de quem? A quais crianças a professora Kátia está se referindo? Às crianças bebês que estão sob a sua responsabilidade no Grupo 0 ou às crianças em geral? Suponho que essas crianças citadas pela professora sejam as crianças bebês de seu grupo, pois a continuação da narrativa traz, no enredo, o tema da observação no contexto de sua prática e de seu papel de observadora. A observação pode ter a finalidade de conhecer as demandas e interesses dos bebês para atualizar o planejamento do trabalho pedagógico, mas a observação pode avançar mais no sentido de possibilitar à professora ver o bebê agindo na sua plenitude, inclusive quando o olhar dele não alcança a professora que lhe observa e contempla. Essa é uma oportunidade de conhecer um bebê, um ser humano com pouca idade, que sente, cria, imagina, pensa, deseja, ama, aprende e ensina com cada um de seus gestos, balbucios e expressões.

Também é uma oportunidade para a professora colocar-se por inteiro e à disposição dos bebês, pois como disse a professora Brites: “[...] tem momentos que a gente fica tão atordoada com a rotina, que a rotina toma tanto a gente, que a gente não consegue olhar para a criança [...]”.

Qual o destino do que foi observado? Tomando como referência as narrativas das professoras, quando a observação dos bebês acontece, as escassas anotações das professoras são direcionadas para a atualização do planejamento do trabalho pedagógico e para a elaboração dos relatórios e preenchimento de fichas de acompanhamento do desenvolvimento dos bebês que constam no Álbum de Desenvolvimento, produzido no âmbito do Programa Nossa Rede Educação Infantil. Falo de escassas anotações porque o hábito do registro escrito ainda não está enraizado na cultura docente da Educação Infantil (Berçário), como relataram as professoras Soraia e Íris:

A gente ainda não tem muito o hábito do registro, por exemplo, então, a gente faz pequenos registros. [...] A gente fotografa, mas a coisa de estar escrevendo mesmo, a gente ainda escreve muito pouco. Eu acho que algumas pessoas mais, outras menos, mas ainda é muito pouco. Então, a gente não tem esse hábito (Soraia, 6ª Tertúlia Narrativa, p. 10).

Outro dia mesmo na atividade que eu coloquei era uma coisa bem simples: levar potes para eles abrirem e fecharem. Cada criança é incrível e tinha crianças que ficavam tão agitadas e ansiosas que não conseguiam abrir e ficavam me pedindo e eu, não, vá, tente, tente e quando conseguiam era uma festa e essas coisas era bom a gente registrar. [...]. Às vezes a gente tira uma foto, mas o momento que a gente passou com elas ali ninguém vai saber por que acabou sendo só nosso [...] (Íris, 7ª Tertúlia Narrativa, p. 20).

Eu acho que nosso pecado ainda está no registro, a gente registra, eu volto a dizer, falei a semana passada, a gente registra muito pouco as coisas que a gente observa. As atividades que são realizadas e tudo o que é feito mesmo em sala de aula, as reações da criança, o que é dito, enfim, e o que não é dito também e a gente não registra, deixa isso passar. Ou a gente registra com fotos, algumas vezes, com a escrita, quase que raramente, e eu estou falando por mim, mas não sei se com as meninas também é diferente, mas é por aí (Soraia, 7ª Tertúlia Narrativa, p. 19-20).

A prática do registro fotográfico e audiovisual é mais comum entre as professoras, como elas narraram, mas essas fotos e vídeos são pouco explorados. Algumas fotografias são impressas, com o salário das docentes, para compor o Álbum de Desenvolvimento do bebê, mas o uso das fotos e vídeos como fontes de estudo e reflexão sobre a ação pedagógica, uma das dimensões fundamentais da documentação pedagógica, ainda é raro nas escolas de Educação Infantil que têm grupos de bebês.

A documentação pedagógica, na visão de Dahlberg, Moss e Pence (2003b, p. 191), é “[...] um instrumento vital para a criação de uma prática pedagógica reflexiva e democrática”. A documentação pedagógica é mais do que a reunião

de fotografias, vídeos, atividades das crianças, portfólios e relatórios escritos das professoras e das famílias sobre as crianças, ela “[...] é uma atitude específica sobre a vida. Ela começa com a escuta ativa, uma forma de escuta que parte de um envolvimento e de uma curiosidade séria nos eventos aqui e agora” (Dahlberg, 2016, p. 229, grifos da autora). É nessa perspectiva que as escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia, na Itália, vêm experienciando a documentação pedagógica em seu cotidiano com as crianças, os professores, as famílias e a comunidade.

Essa compreensão de documentação pedagógica reggiana vem sendo difundida aqui, no Brasil, por professores e pesquisadores, italianos e brasileiros, que têm se debruçado sobre esse tema, apresentando seus fundamentos em encontros, seminários e em publicações de livros e artigos científicos em periódicos on-line e impressos. Todavia, a prática da documentação nas escolas de Educação Infantil brasileiras ainda está distante dessa concepção italiana. O que se observa com mais frequência é a vivência de uma das etapas da documentação, que é a seleção de fotos, atividades e vídeos das crianças e a produção de relatórios pelas professoras sobre os processos de desenvolvimento dos bebês para entregar à família ao final de cada semestre ou ano letivo. Esse material organizado pela docente raramente subsidia os processos de (re)elaboração do planejamento e de reflexão sobre a ação pedagógica, numa perspectiva de autoformação e de produção de conhecimento. Esse tipo de documentação serve mais para mostrar o que foi feito com os bebês do que para engendrar reflexões coletivas e produzir conhecimentos, de forma democrática e participativa, no cotidiano da escola de Educação Infantil. Como revelou a narrativa da professora Soraia,

[...] bastaria propor para as crianças um ambiente onde eles pudessem se desenvolver com materiais, enfim, com objetos que a gente pudesse proporcionar atividades porque a gente percebe que basta entregar uma série de objetos e, às vezes, até nada, só o ambiente da sala mesmo, eles criam, não é? Então, assim, vem muito deles. Então, o que que nos restaria? Restaria a nós estarmos documentando tudo isso e a gente ainda faz muito pouco e aí, às vezes, um coordenador, a gente escuta na formação, até da própria Nossa Rede alguém dizer assim: Ah! Mas tem que ter atividades porque a gente tem que apresentar e não sei o quê, mas enfim, mas se a gente documentasse tudo o que a criança faz, nós precisaríamos que uma criança de 0 tivesse que riscar no papel? [...] Enfim, não precisaríamos disso, mas a gente, realmente, documenta muito pouco. Outro dia eu tive uma conversa, mas uma coisa assim um tanto tensa, com uma das coordenadoras que não é a que fica diretamente conosco no CMEI, que foi justamente sobre isso. Ela dizia: mas como? Como que é a gente vai mostrar para os pais no final do ano as atividades do grupo 0? E eu dizia para ela: Se a gente documentar tudo o que faz, a gente já está apresentando para os pais, mas para que

mesmo a gente precisa que essa criança faça uma atividade no suporte de papel ou imprima, carimbe a mãozinha ou o pezinho? Para que se não tem sentido nenhum para criança? Se a gente for pensar nas crianças maiores a situação é a mesma. Por que que a gente tem que estar sempre preso a mostrar algo para a comunidade escolar? Mostrar mesmo o que, para quem se para criança não tem sentido nenhum? (Soraia, 6ª Tertúlia Narrativa, p. 11-12).

Tornar públicas experiências e conhecimentos construídos no cotidiano das escolas de Educação Infantil está no espectro da documentação pedagógica, como aponta Dahlberg (2016, p. 233):

Graças à documentação pedagógica, cada criança, professor e escola podem ganhar voz pública e identidade visível. Aquilo que é documentado pode ser visto como uma narrativa das vidas das crianças, dos professores e dos pais – uma narrativa que pode mostrar as contribuições da escola para nossa sociedade e para o desenvolvimento da nossa democracia.

Mas essas experiências e conhecimentos devem ter sentido para quem viveu e produziu o conhecimento. No caso da ação pedagógica com os bebês, é um equívoco produzir atividades artificiais e encomendadas para, posteriormente, serem apresentadas à comunidade escolar. As experiências cotidianas dos bebês, por si só, são tão ricas que não teria necessidade de fazer atividades específicas para tal finalidade. Por outro lado, também compreendo que a riqueza das experiências dos bebês possui interface com a concepção de bebê e de currículo em que a instituição e as professoras se inspiram e com o que lhes é ofertado no cotidiano.

Como disse Dahlberg (2016), documentar é uma atitude específica sobre a vida, e essa atitude começa pela escuta ativa dos praticantes do currículo que, em diálogo com as diferenças, fortalecem valores políticos, éticos e estéticos e o exercício da democracia no cotidiano da escola de Educação Infantil. É essa escuta ativa que também estrutura a observação, a interpretação e a documentação, tanto dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem do bebê quanto do trabalho pedagógico em si. Nas palavras de Rinaldi (2016, p. 243), “os elementos da observação, da interpretação e da documentação têm forte conexão. É impossível observar sem interpretar, porque a observação é subjetiva. É impossível documentar sem interpretar, e é impossível interpretar sem refletir e observar”.

Portanto, “observação, documentação e interpretação constituem três partes inseparáveis de um mesmo processo” (Davoli, 2011, p. 18, tradução minha). Trata-se de um processo tecido na medida em que currículos vão sendo praticados por seus praticantes no cotidiano de cada instituição de Educação Infantil (Berçário). Quanto mais nos apropriamos desses processos de observação,

interpretação, documentação e narração, mais possibilidades de evidências sobre o que é específico da ação pedagógica com os bebês podem ser trazidas como novidade para o campo da Educação Infantil e para a educação dos bebês.

Com a prática da micropedagogia, observar, interpretar, documentar e narrar podem se tornar atitudes mais frequentes e consistentes na ação da professora no exercício da docência com os bebês, já que a prática do registro e da reflexão das experiências dos bebês ainda não está enraizada nos CMEI.

A tangled ball of string in black, green, and orange colors, set against a purple background. The string is messy and intertwined, with some strands extending outwards.

6

UM PONTO FINAL

*Todo encontro é também uma despedida [...]
(Brant; Nascimento, 1985).*

Fui eu que encontrei o objeto de estudo ou foi ele que me encontrou? Penso que eu fui achada por ele nas minhas andanças pelo Brasil afora em defesa dos direitos das crianças de 0 a 6 anos de idade a uma Educação Infantil pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade. A educação dos bebês me encontrou, me seduziu e me pôs a estudar. Para a pesquisa realizada e compartilhada neste livro, investiguei currículos praticados com bebês a partir da escuta das narrativas de seis professoras que exercem a docência com bebês de quatro a 18 meses (Grupo 0) na Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Agora chegou a hora de me despedir e colocar um ponto final na escrita, pois todo livro tem seu final, e esse momento chegou. Considero que esta seja uma despedida temporal, mas na vida acadêmico-profissional, após essa despedida, virão outros encontros, pois como disseram os compositores brasileiros Brant e Nascimento “todo encontro é uma despedida”. Despeço-me deste livro, em que compartilhei o estudo aqui pesquisado e defendido com a certeza de que todo conhecimento é inacabado. Os meus olhos, os meus ouvidos, a minha mente e o meu coração não são e não serão capazes de captar e compreender plenamente o que é da subjetividade humana, nem a minha, nem a dos Outros. Portanto, a narrativa aqui escrita é resultante do alcance da minha capacidade de interpretação das narrativas das professoras com os olhos, os ouvidos, a mente e o coração de que dispus até hoje. Amanhã, depois de amanhã, certamente serão outros olhares, outros sentidos e outras interpretações.

Assim como os currículos têm silêncios, este livro também os tem. O silêncio significa que alguns lugares não foram alcançados, que tenho limitações temporárias e pontuais. Silêncio também é sinal de que o inacabamento é a seiva que alimenta o ser humano. Ao lado desses silêncios também tem ecos. Pode ser que os silêncios também sejam ecos, mas outros ecos se expandiram e, pela palavra, podem ser lidos, interpretados e sentidos. A intensidade e o alcance desses ecos expandidos pela palavra das professoras, pelas minhas palavras e de outros pesquisadores sobre os currículos praticados com bebês encontram-se na relação narradores-ouvintes. Como ouvinte das narrativas das professoras, escutei o que cada uma disse, fiz interpretações, me emocionei e me indignei juntamente com elas, tomei decisões sobre o que incorporar à minha narrativa buscando engendrar reflexões, por meio das narrativas de professoras, sobre currículos praticados com bebês no cotidiano de escolas de Educação Infantil (Berçário) da Rede municipal de Ensino de Salvador e suas interfaces com as políticas públicas educacionais

e a docência com bebês. Agora que preciso colocar mesmo um ponto final na escrita, transformei ecos das narrativas em palavras, não como síntese, mas como ecos mesmo, para que cheguem cada vez mais longe pelas narrativas dos ouvintes-leitores:

Eco 1: A vida do ser humano, para sair da condição biológica, precisa ser narrada. As narrativas das professoras, mais do que conteúdo para uma pesquisa, constituíram-se em reconhecimento do sentido e da importância da profissão docente, quando o exercício da docência acontece com os bebês. Narrar sobre currículos praticados com bebês no cotidiano autorizou cada professora a falar do lugar de proprietária de *saberes-fazeres* sobre a ação pedagógica com os bebês, e do lugar de quem está aberta para saber mais. Narrar, para elas, significou resistir e lutar pelo reconhecimento da profissão docente, especialmente quando se é professora de bebês. Foram narrativas cheias de saberes, de afeto, de resistência, de desejos, de compromissos consigo mesmas, com os bebês e com a construção de uma Educação Infantil que respeita os tempos e modos do bebê ser, agir e explorar as coisas que estão no mundo, bem como com uma sociedade democrática pautada na garantia dos direitos constitucionais. As narrativas das professoras sobre os currículos praticados com os bebês revelaram o que há de ineficiente nas políticas públicas da Educação Infantil local e nacional: a inadequação dos espaços físicos, a ausência e insuficiência de materiais, brinquedos e objetos para a desenvolvimento da ação pedagógica com os bebês, o controle do trabalho pedagógico por meio de fichas, planos e outros documentos que devem ser preenchidos e encaminhados aos órgãos executivos da educação, o que implica na diminuição da autonomia das professoras, a insuficiência e descontinuidade de ações formativas para a Educação Infantil. Mostraram, também, que o Programa Nossa Rede Educação Infantil tem sido uma referência positiva para a afirmação de uma concepção e organização da ação pedagógica com os bebês pautadas no reconhecimento da potência e das capacidades dos bebês, mas que precisa ampliar suas ações formativas e garantir as condições materiais nos CMEI para que seu propósito seja alcançado. As narrativas das professoras sobre os currículos praticados com bebês revelaram, ainda, currículos trançados com diferentes referências educacionais que convivem entre si e se manifestam nos detalhes da ação pedagógica. Relações, gestos, olhares, palavras, toques, tempos, atividades e materiais filiam-se a diversos campos teóricos, mas no exercício da docência com os

bebês, concepções e princípios teórico-metodológicos de cada um desses campos escapolem das cercas epistemológicas erguidas cientificamente e se fundem no pensamento e na ação da professora para com os bebês, matizando as experiências da docência com diferentes tendências teóricas. É uma fusão de matrizes teóricas que, misturadas, convivem e nutrem a ação das professoras com os bebês no cotidiano da Educação Infantil (Berçário).

Eco 2: Cada instituição de Educação Infantil e cada grupo de bebê tece e experiencia o seu currículo. Mesmo todos os CMEI sendo integrantes da Rede Municipal de Ensino de Salvador e estando sob a égide das mesmas orientações e Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil e do Programa Nossa Rede Educação Infantil, os currículos se singularizam pelos diferentes modos de organização dos tempos, espaços, relações, processos e concepções. A ação pedagógica com os bebês se movimenta em diferentes direções e se fundamenta em distintos campos de conhecimento. Foi possível visualizar ações pedagógicas que transitaram entre o respeito ao movimento autônomo dos bebês, à interação e à escuta dos bebês em seus interesses e potencialidades, bem como o controle dos corpos e ações dos bebês durante a sua permanência nos CMEI e a diretividade da ação pedagógica por meio da rotina. Existe um olhar crítico e atento instalado no modo como as professoras compreendem os bebês e a ação pedagógica com eles, dando a entender que os currículos praticados passam por transições quanto à sua concepção e às práticas experienciadas no dia a dia. As professoras, com os saberes e experiências que possuem, argumentam e se posicionam criticamente quando temas, atividades e projetos didáticos equivocados são apresentados para serem aplicados nos grupos de bebês. Podem até não ser escutadas, mas elas têm marcado sua posição diante de proposições feitas pela equipe de gestão interna e/ou externa ao CMEI.

Eco 3: Os currículos praticados com os bebês expressam a urgência da ampliação e da continuidade das políticas públicas de formação continuada para a Educação Infantil. Essas políticas devem ampliar seu raio de alcance para além das professoras e contemplar também ADI, coordenadores pedagógicos, gestores, merendeiras, técnicos de Educação Infantil das Secretarias de Educação e outros profissionais que trabalham na escola de Educação Infantil. Qualificar as professoras e não qualificar os demais profissionais que estão na escola representa uma visão reducionista do que é a educação e a escola.

Eco 4: A solidão profissional durante o exercício da docência com os bebês resulta tanto da falta de políticas públicas para a formação continuada e de acompanhamento da ação pedagógica das professoras com os bebês na escola quanto do número reduzido de Grupo 0 nos Centros Municipais de Educação Infantil. Os CMEI representados possuem apenas um Grupo 0, somente um deles tinha dois Grupos 0. Mesmo tendo outros grupos de crianças com diferentes faixas etárias, as professoras que trabalham com bebês têm se sentido sozinhas, porque não têm conseguido dialogar com seus pares sobre a ação pedagógica com os bebês.

Eco 5: A docência exercida pelas professoras com os bebês caracteriza-se como interpretativa-relacional. A docência é uma ação de um ser humano com outros seres humanos. Assim sendo, professoras e bebês tecem relações enquanto experienciam processos pedagógicos, aprendem, ensinam e se desenvolvem. É nesse contexto relacional que ambos necessitam interpretar as ações uns dos outros para que cada um seja compreendido e haja comunicação, interação e empatia. A professora precisa interpretar o que significa cada olhar, balbucio, gesto, riso, choro, expressão (corporal, facial...) dos bebês para atender suas demandas fisiológicas, afetivas, cognitivas e sociais. A interpretação do que um bebê faz e necessita é a docência em ação, pois a professora não interpreta de vez em quando, ela o faz da hora que encontra o bebê até o momento que o entrega, no final do dia, para os seus responsáveis. Nem sempre a interpretação feita pela professora corresponde ao que o bebê quer, mas ao que ela interpretou. Toda interpretação vem acompanhada de uma ação, e quando a professora interpreta, ela age, estabelece relação e se move em direção ao bebê.

Eco 6: As professoras, diante do desafio de exercerem a docência com bebês, desenvolveram uma atitude investigativa, buscando sozinhas por conhecimentos, materiais e sugestões de brinquedos, de brincadeiras e de atividades para a elaboração do planejamento e organização da ação pedagógica com os bebês. As fontes (*sites* institucionais, *blogs* de professoras e de outros profissionais, páginas de *Facebook*, livros, periódicos on-line e impressos, orientações, entre outras) que inspiraram (e ainda inspiram) as professoras precisam ser mais pesquisadas, pois esse assunto saltou das narrativas como uma das referências fundantes da ação pedagógica com os bebês. No contexto deste livro, fiz reflexões iniciais sobre esse assunto, mas vislumbro uma porta aberta para novas investigações.

Eco 7: As diferenças de compreensão do que significa um currículo no contexto da Educação Infantil e a ação pedagógica com bebês entre professoras, coordenadoras pedagógicas (internas e externas ao CMEI) e gestores escolares têm afetado a autonomia das professoras no exercício da docência com os bebês, com a prescrição de temas e de atividades para o planejamento, incluindo a organização de espaços e tempos, os processos de documentação e socialização dos projetos experienciados pelos bebês. Escutar as professoras antes da tomada de decisões sobre a ação pedagógica com os bebês é um exercício democrático e participativo que pode ser mais vivenciado no cotidiano de Centros Municipais de Educação Infantil.

Eco 8: A função e a identidade das ADI no contexto das narrativas das professoras aparecem indefinidas no cotidiano da escola. Ao mesmo tempo em que elas, do ponto de vista da legislação vigente, não são docentes, isto é, não exercem a função docente com os bebês, elas ficam sozinhas com os bebês em suas salas sem a presença da professora, realizando atividades com os bebês. São atividades planejadas pelas docentes, mas postas em prática por elas com os bebês. Além disso, mesmo com a presença da professora em sala, essas profissionais, ao banharem, alimentarem os bebês e brincarem com eles, evidenciam elementos da docência, especialmente quando *educar* e *brincar* são indissociáveis no contexto da ação pedagógica da Educação Infantil. Esse é um tema complexo, mas necessário e urgente para ser enfrentado no campo da educação das crianças de 0 a 6 anos de idade.

Eco 9: Ficou evidente a invisibilidade dos bebês na Rede Municipal de Ensino de Salvador. De acordo com a lista de matrícula encaminhada pela SMED, no início de 2016 havia apenas quatro Grupos 0 (bebês de quatro a 18 meses), distribuídos em três CMEI (Rafael Oliveira, Yeda Carneiro Barradas e Dália de Menezes). Em 2017, o número de Grupos 0 foi reduzido para três²⁵. Dos CMEI que participaram da pesquisa, apenas dois permaneceram com o Grupo 0: CMEI Yeda Carneiro Barradas e CMEI Dália de Menezes (um Grupo 0 em cada escola). A negação do direito à Educação Infantil para as crianças de 0 a 18 meses de idade é histórica em Salvador e em outros municípios brasileiros, e os motivos para tal negação são inúmeras. Vão desde a compreensão de que criança tão pequena não precisa de escola

e tem que ficar em casa até a alegação de que o custo financeiro para a manutenção de um grupo de bebês é muito alto (poucas crianças na sala [12] e três profissionais [uma professora e duas ADI], no mínimo, e atendimento em turno integral, o que demanda gastos com alimentação, material de higiene etc.). Garantir o direito de os bebês frequentarem uma escola de Educação Infantil, com qualidade é uma questão de justiça social e de cidadania.

Eco 10: A concretude de um currículo no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil também passa pela qualidade, especificidade e quantidade de materiais enviados pelo poder público para cada CMEI. As narrativas das professoras sobre a organização e a experiência da ação pedagógica com os bebês mostraram a ausência ou a insuficiência de materiais naturais e manufaturados específicos para crianças até 18 meses de idade. Elas vêm assumindo uma responsabilidade que é do município, quando usam o seu salário para comprar materiais (tintas, papéis coloridos, tecidos), gêneros alimentícios (macarrão, gelatina, amido de milho etc.), equipamentos eletrônicos (aparelhos de som, TV, ventiladores etc.), e até lanches para atividades que os CMEI organizam com os bebês e suas famílias. A compra de materiais pelas professoras, contrariando a orientação da SMED para que os profissionais não comprem materiais, tem a ver com a dignidade profissional e com a construção de um local de trabalho favorável à saúde mental das docentes e dos bebês, bem com o entendimento de que a ação pedagógica com crianças de até 18 meses de idade requer um ambiente rico de possibilidades de exploração e descobertas. Para tanto, diferentes tipos de materiais (naturais e manufaturados), brinquedos, livros de literatura infantil, instrumentos musicais e sonoros, acervos de músicas e cantigas populares, dentre outros, devem ser ofertados aos bebês, bem como um espaço físico seguro e confortável. No que se refere aos livros de literatura infantil, os CMEI possuem um acervo considerado muito bom pelas professoras.

Eco 11: A prática da observação, interpretação e documentação pedagógica nos currículos praticados com bebês foi reconhecida pelas professoras como um desafio que elas precisam enfrentar, pois o hábito do registro dos processos pedagógicos e do desenvolvimento dos bebês não está enraizado no exercício da docência com os bebês. Elas fotografam, fazem vídeos e pequenos registros escritos sobre as feições dos bebês, mas ainda pouco refletem, sistematizam e socializam os conhecimentos produzidos e retroalimentam os processos formativos.

Eco 12: Nos currículos praticados com bebês, as professoras estão em busca de um lugar para falar de suas experiências com os bebês, para estudar, para se sentir apoiadas e encorajadas em suas lutas diárias. Estão em busca de um espaço formativo para encontrar com o Outro, seu colega de trabalho da mesma escola ou não, da rede ou não. O desejo é de estar com o Outro, de não se sentir sozinhas numa rede de ensino tão grande como a de Salvador. As Tertúlias Narrativas mostraram-se um potente dispositivo de formação continuada das professoras, porque esse foi um lugar de encontro com o Outro, de acolhimento da professora por inteiro (pessoa e profissional), de reflexão e de partilha de ideias, descobertas, conquistas, angústias e dificuldades concomitantes ao exercício da docência com os bebês, bem como espaço de autoafirmação das professoras como mulheres, professoras e autoras de conhecimentos oriundos de sua itinerância pessoal-formativa e do seu *saberfazer*.

Eco 13: O bebê, quando chega à escola de Educação Infantil, acessa diferentes concepções e tendências educacionais. Pela sua idade e maturidade cognitiva, ele não reconhece e não sabe identificar quais são os princípios e pressupostos teóricos de cada uma delas, mas o seu corpo sente as repercussões de cada uma dessas tendências na prática. Os bebês, às vezes, conhecem mais as professoras e ADI pelas suas mãos do que pelo que elas falam. O modo como cada professora e ADI se apresenta e se relaciona com o bebê no cotidiano evidencia essas diferenças teóricas. Nas escolas que têm bebês matriculados, trocá-los, alimentá-los, niná-los, acalentá-los, estimulá-los e apoiá-los em suas descobertas constituem-se elementos universais, mas os fundamentos de cada uma dessas ações e a forma como elas são postas em prática com os bebês são muito distintas. As concepções de educação, de currículo e de criança, bem como as práticas de educação e de cuidado de um bebê têm muitas variações de um país para outro, de uma escola para outra, de um grupo para outro e de um professor para outro. Não existe uma tendência teórica única e um jeito único para educar e cuidar de bebês na escola. O que quero dizer é que os diferentes jeitos de educar e de cuidar dos bebês são modos construídos na história da humanidade, seja como resultado de estudos e pesquisas em diversos campos de conhecimento, seja como elemento da cultura de grupos humanos, mas as impressões digitais deixadas pelas professoras e ADI nos corpos dos bebês durante sua estadia na escola marcam não apenas sua pele, mas o que há de mais profundo neles, sua estrutura psíquica. Por isso, o ato de alimentar um bebê não representa

apenas levar o alimento à sua boca, o ato de trocar não significa apenas higienizá-lo, tecnicamente. Alimentar, trocar, ninar, acalantar, cantar, contar histórias são atos que marcam um ser humano pelo afeto, pela presença, pela amorosidade traduzida no toque, no olhar, no riso, no tom de voz e no tempo dedicado a cada bebê.

Os currículos praticados com bebês podem ser analisados de múltiplas formas, mas aqui, neste livro, bem como na pesquisa, a lente usada para compreender os currículos experienciados pelas professoras e bebês no cotidiano da escola foi a narrativa de cada uma delas. A narrativa das professoras torna visível o cotidiano e as tramas micro e macro de um currículo da Educação Infantil engendrado no seio da Educação Básica brasileira. Por mais que se deseje um currículo como política oficial de um município ou país, as tramas, fluxos e percursos, histórias e condições materiais, também as diferenças delineiam e tecem muitos currículos. É verdade que esses diferentes currículos não são neutros, tampouco estão isentos da ideologia e dos interesses de quem nele está envolvido, tanto na escola quanto fora dela. A descrição da ação pedagógica feita pelas professoras explicita relações e práticas com os bebês enraizadas na pedagogia tradicional, no sociointeracionismo, no construtivismo, na pedagogia reggiana, na abordagem pikleriana e em outros campos de conhecimentos que não dei conta de listar aqui.

Nos currículos praticados com os bebês há um trançamento dessas referências teórico-metodológicas. Ainda existem sinais de uma organização de currículo inspirada no Ensino Fundamental, mas também já são notados sinais de abordagens de currículo em que a criança está no centro da ação pedagógica em relação com seus pares, com as professoras, com suas famílias e demais profissionais da escola e com o mundo. Tendências diretivas estão misturadas com tendências sociointeracionistas e construtivistas, resultando em um trabalho pedagógico matizado de muitas referências. Vejo esse trançamento de conhecimentos e de procedimentos metodológicos como sinais de mudança no discurso e na prática das professoras com os bebês, mesmo em instituições em que existe maior controle do trabalho pedagógico das docentes. Também vejo ressonâncias positivas das políticas públicas para a Educação Infantil que foram colocadas em prática na época de governos democráticos e progressistas brasileiros, e a premência de sua continuidade, uma vez que as professoras estão mobilizadas e desejosas para continuar cambiando seus modos de trabalho com os bebês e para se atualizarem cada vez mais no campo da educação dos bebês.

Dos currículos praticados com os bebês, destaquei três características: diversidade, aleatoriedade e simultaneidade.

Diversidade: nos currículos praticados com os bebês, a diversidade se faz presente primeiro pela presença de cada ser humano (professora, bebê, ADI) que está no cotidiano do CMEI; segundo, porque as ações desses sujeitos são mediadas por relações matizadas de diferentes valores, princípios, interesses, experiências e saberes. Já a diversidade teórica que fundamenta as ações pedagógicas nos currículos praticados com os bebês estrutura o pensamento e a ação das professoras com suas distintas concepções, conceitos, princípios e métodos. Do ponto de vista epistemológico, esses elementos podem se situar em polos opostos, mas na prática, prevalece o trançamento de concepções, conceitos, princípios e métodos se encontram com as suas diferenças e nutrem a ação pedagógica das professoras com os bebês. As diferenças epistemológicas não desaparecem quando o professor age com os bebês. A ação pedagógica das professoras com os bebês oscila entre referências pedagógicas mais centradas na figura do professor e aquelas que compreendem o bebê como um sujeito rico e competente. Nas narrativas sobre a leitura de histórias para os bebês, por exemplo, foi possível visualizar diferentes modelos teóricos na relação estabelecida entre a professora e eles. A diversidade teórica foi uma marca forte presente nos currículos praticados com os bebês. Isso também se deve ao fato de que nenhum currículo se concretiza pautado em uma única matriz teórica, e porque a educação dos bebês está em processo de constituição de sua identidade no Brasil. Logo, o professor recorre às suas experiências e seus conhecimentos independentemente de eles serem específicos para a ação pedagógica com os bebês ou para outras etapas da Educação Básica. É o que ele dispõe naquele momento para produzir o currículo com os bebês. Penso que presença de diferentes referências teóricas na tecitura dos currículos praticados com os bebês não é um problema em si. Ao contrário: mostra que os currículos e a ação pedagógica se constituem de diferentes fluxos teóricos.

Aleatoriedade: as diferentes referências teóricas presentes nos currículos praticados com bebês são evocadas aleatoriamente pela ação pedagógica. Não existem pré-requisitos ou uma ordem cronológica de qual referência vem em primeiro ou segundo lugar, quando a professora está em relação com os bebês. Elas se manifestam no modo como a professora se dirige aos bebês, como medeia a atividade dirigida, como interage com os bebês, como conta as histórias para os bebês, como trata e organiza a rotina e os ambientes, como documenta os processos pedagógicos e o desenvolvimento dos bebês. Numa mesma ação da professora com os bebês, o trançamento de referência teóricas acontece, ora prevalecendo mais uma referência, ora outra.

Simultaneidade: o currículo se faz enquanto o ser humano constrói conhecimento. Currículo e conhecimento são mediados pela ação humana. Não existe currículo fora desse contexto. É por isso que as professoras, quando agem com os bebês, seja no momento de contação de história, seja no momento de alimentação, elas se fazem professoras naquela ação, e possibilitam que os bebês também se desenvolvam e construam aprendizagens com a ação que eles estão acessando por meio da ação da professora. É uma ação simultânea em que o eu (professor) e o Outro (bebê) constroem conhecimentos concomitantemente, cada um de uma natureza, mas são conhecimentos. A ação de trocar um bebê, por exemplo, pode ser feita de diversas formas, e cada uma delas tem sentidos e significados diferentes. Quando a professora se desloca em direção ao bebê para apanhá-lo onde ele estiver para trocá-lo, em silêncio ou pronunciando palavras já é resultado da evocação dos conhecimentos que ela possui sobre o ato de trocar um bebê.

“Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?” Sim, professoras. O que busquei fazer com a pesquisa compartilhada neste livro foi escutar o que cada uma de vocês tinha para dizer sobre os currículos praticados com bebês no cotidiano de escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Do que escutei, vivi e aprendi com vocês e com outros autores na construção de currículos praticados com bebês, e inspirada nas Tertúlias Narrativas, também destaquei algumas palavras:

VIDA. MEMÓRIAS. LEMBRANÇAS. PRÁTICAS. CONHECIMENTOS.
DESCOBERTAS. TROCAS. APRENDIZAGENS. ALEGRIA. AFETIVIDADE.
SAUDADES. CONTINUIDADE. GRATIDÃO.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, 2003, p. 79-95.
- ALVES, Nilda. Currículos e pesquisas com o cotidiano. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP *et al.*; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012, p. 35-46.
- ALVES, Nilda; BERINO, Aristóteles; SOARES, Conceição. Como e até onde é possível pensar diferente? Micropolíticas de currículos, poéticas, cotidianos e escolas. **Revista Teias**, v.13, n. 27, p. 49-66, jan./abr. 2012.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. **A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de Educação Infantil**. *In*: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007. Caxambu-MG. GT08 - Formação de Professores. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2008.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Procura da poesia. **Letras**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/carlos-drummond-de-andrade/460651/>. Acesso em: 02 jun. 2017.
- ANTUNES, Arnaldo. O Seu olhar. Composição: Arnaldo Augusto Nora Antunes Filho / Paulo Rubens de Moraes Tatit. *In*: **Ninguém**. Brasil, 1995.
- APPLE, Michael. Reflexões sobre neoliberalismo, neoconservadorismo e currículo. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 10, n. 37, p. 12-15, fev./abril, 2006.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARRUDA, Jeniffer de. **Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Campus de Marília, São Paulo, Marília, 2016.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento: perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010a.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a Educação Infantil dos municípios brasileiros. *In*: I SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS. **Anais [...]**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

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

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 26 maio 2009.

BARBOSA, Maria Carmen da Silveira; RICHTER, Sandra. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *In*: CAIRUGA, Rosana; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Rosa da. **Bebês na escola**: observação, sensibilidade e experiências essenciais. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 81-101.

BARBOSA, Maria Carmen; RICHTER, Sandra. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Em Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, jan./abr. de 2010, p. 85-95.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo, Planeta, 2003.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 8 ed. Revisada. São Paulo: Brasiliense, 2012a, p. 123-128. (Obras Escolhidas v. 1).

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 8 ed. Revisada. São Paulo: Brasiliense, 2012b, p. 231-240. (Obras Escolhidas v. 1).

BHERING; Eliana; FULLGRAF, Jodete. Planejamento na Educação Infantil: intenções, reflexões e desejos. **Revista Educação**. Publicação Especial: Educação Infantil 2. São Paulo: Editora Segmento, 2011. p. 44-59.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação (MEC). União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Brasília, 2017b (3ª versão).

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017**. Brasília: MEC, 2017c. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN152017.pdf?query=BNCC. Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC, 2017d. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo. Acesso em: 05 fev. 2022.

BRASIL. **Bebês como leitores e autores**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2013.

BRASIL. **Documento final da Conferência Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2010b.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 10 jul. 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017**. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília: Presidência da República, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm. Acesso em: 20 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 22 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/SEB. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009a.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Diário Oficial da União, 2009b, seção 1, p. 18.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 10 jan. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 ago. 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Brasília: MEC, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745&Itemid=866. Acesso em: 31 mar. 2010.

BRASIL. **Portaria nº 397, de 09 de outubro de 2002**. Aprova a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO/2002, para uso em todo território nacional e autoriza a sua publicação. Brasília: Ministério do Trabalho, 2002. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/legislacao.jsf>. Acesso em: 06 fev. 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil, Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. **Propostas Pedagógicas e currículo em Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996b.

BRASIL. Classificação Brasileira de Ocupações. Ministério do Trabalho. **CBO**, c2007-2017. Disponível em: <http://www.mteco.gov.br/cbsite/pages/informacoesGerais.jsf#7>. Acesso em: 25 set. 2023.

BRUNER, Jerome. **La fábrica de historias**: derecho, literatura, vida. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2003.

CAIRUGA, Rosana; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Rosa da. **Bebês na escola**: observação, sensibilidade e experiências essenciais. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAMPOS, Maria M. M.; PATTO, Maria H. S.; MUCCI, Cristina. A creche e a pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 39, p. 35-42, nov. 1981.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel. **Creches e Pré-escolas no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMPOS, Maria Malta. Dimensões práticas. Entrevistador: Rubem Barros. **Revista Educação**, Educação Infantil, São Paulo, 2 ed. Editora segmento, out., 2011, p. 6-11.

CASTORIADIS, Cornelius. **Feito e a ser feito**: as encruzilhas do labirinto V. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras da Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 98).

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CÔCO, Valdete. Configuração do trabalho docente na educação infantil. *In*: CONGRESSO IBERO-LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, v. 6, 2010, Elvas, Portugal. **Anais** [...] Anpae, 2010.

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

CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Instituto de Educação, Portugal, 2010.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **As crianças no interior da creche**: a educação e o cuidado nos momentos do sono, higiene e alimentação. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2002.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

DAHLBERG, Gunilla. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 229-234.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Construindo a Primeira Infância: o que achamos que isto seja? *In*: DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003a, p. 63-85.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Documentação Pedagógica uma prática para a reflexão e para democracia. *In*: DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003b, p. 189-207.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVOLI, Mara. Documentar processos, recoger señales. *In*: RED territorial de Educación Infantil de Cataluña. **Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela**. España, Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, 2011, p. 15-26. (Temas de Infancia, n. 28).

DOURADO, Saulo. **O mar e seus descendentes**. Ibicaré: Via Litterarum, 2016.

DRUCK, Graça. A terceirização no setor público e a proposta de liberalização da terceirização pelo PL 4330. **Blog Boi Tempo**, 01 abr. 2015. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2015/04/01/a-terceirizacao-no-setor-publico-e-a-proposta-de-liberalizacao-da-terceirizacao-pelo-pl-4330/>. Acesso em: 20 fev. 2017.

DUARTE, Fabiana. **Professora de bebês**: as dimensões educativas que constituem as especificidades da ação docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.57.57.28cafef3be1dcdb956ea860e7318ec7b.pdf. Acesso em: 15 mar. 2015.

DUARTE, Fabiana. Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO. PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS/SC, ano 2012. **Anais** [...]. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.57.57.28cafef3be1dcdb956ea860e7318ec7b.pdf. Acesso em: 21 jan. 2016.

EDWARDS, Carolyn. Professor e aprendiz: parceiro e guia, o papel do professor. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 153-174.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. v. 1. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas sul Ltda, 1999.

FABRÉS, Montserrat. Reflexões pedagógicas: no dia a dia, nada é banal, nada é rotina. **Infância Latinoamericana**. Revista Digital da Associação de Professores Rosa Sensat, Barcelona, n. 1, 2011, p. 56-62.

FALK, Judit. "Lóczy" e sua história. *In*: FALK, Judit. (org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011a, p. 15-37.

FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler**: Educação Infantil. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011.

FALK, Judit. A estabilidade por meio da continuidade e qualidade dos cuidados e das relações. *In*: FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler**: Educação Infantil. São Paulo: Omnisciência, 2016a, p. 25-37.

FOCHI, Paulo Sérgio. **"Mas os bebês fazem o que no Berçário, heim"?** Documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2013.

FOCHI, Paulo. Dê tempo ao tempo do seu bebê. **Revista Crescer digital**. São Paulo: Editora Globo S.A, 2014.

FOX, Men. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo: Brinque-book, 1995.

FREIRE, Madalena. Sobre rotina. *In*: FREIRE, Madalena (org.). **Rotina**: construção do tempo na relação pedagógica. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998, p. 43-46. (Série Cadernos de Reflexão).

FREIRE, Madalena. Sonhar na ação de planejar. *In*: FREIRE, Madalena; DAVINI, Juliana; CAMARGO, Fátima; MARTINS, Mirian Celeste. **Avaliação e Planejamento**: a prática educativa em questão. Instrumentos Metodológicos II. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997, p. 54-58. (Série Seminários).

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out-dez. 2010.

GEERTZ, Clifford. **Atrás dos fatos**: dois países, quatro décadas, um antropólogo. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOBATO, Carolina. **"Os bebês estão por todos os espaços"**: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2011.

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

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da Creche**: uma análise da produção científica recente. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. **O cuidado com bebês e crianças pequenas nas creches**: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. Porto Alegre: AMGH, 2014.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 63-78.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. (Parte I). Petrópolis: Vozes, 1998.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho Docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lúvia Fraga (org.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 211-229.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KOMAGATA, Katsumi. O mundo contemplativo. Entrevistadora: Thaís Caramico. **Revista Emília** (Entrevistas). 27 jul. 2012. Disponível em: <http://revistaemilia.com.br/katsumi-komagata/>. Acesso em: 21 jan. 2016.

KRAMER, Sônia. **Profissionais da educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LEITE, Patrícia Pereira. Ler histórias para os bebês? **Revista Emília**, São Paulo, 4 nov. 2014, p. 1-13. Disponível em: <https://emilia.org.br/ler-historias-para-os-bebes-2/>. Acesso em: 22 jun. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2012.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013.

MARTINS FILHO, Altino José (org.). **Educar na creche**: uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Mediação, 2016.

MARTINS FILHO, Altino José; DELGADO, Ana Cristina Coll. A construção da docência com bebês e crianças bem pequenas em creches. *In*: MARTINS FILHO, Altino José (org.). **Educar na creche**: uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Mediação, 2016.

MARTINS, José de Souza. O senso comum e a vida cotidiana. *Tempo Social*; **Rev. Sociol.** USP, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 1-8, maio 1998.

MARTINS, Mirian Celeste. Repensando o planejamento do ensino da Arte. *In*: FREIRE, Madalena; DAVINI, Juliana; CAMARGO, Fátima; MARTINS, Mirian Celeste. Avaliação e **Planejamento**: a prática educativa em questão. Instrumentos Metodológicos II. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997, p. 58-68. (Série Seminários).

MEIRELES, Cecília. **Crônicas de educação 1**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001.

MORTON, Davis. **Teoría del juego** Madrid: Alianza Universidad, 1971

MÜLLER, Fernanda (org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

MUNDURUKU, Daniel; TOKITAKA, Janaina. **O homem que roubava horas**. São Paulo: Brinque-Book, 2007.

NASCIMENTO, Milton. Encontros e despedidas. Composição: Fernando Brant; Milton Nascimento. *In*: **Encontros e despedidas**. Brasil, 1985.

NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e pesquisas com cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos *pensadospraticados* pelos *praticantespensantes* dos cotidianos das escolas. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP *et al.*; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012, p. 47-70.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? *In*: I SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS. **Anais [...]**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **Modelos Curriculares para a Educação de Infância:** construindo uma práxis de participação. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007, p. 13-42.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko. **Formação em contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PEDROSA, Maria Izabel. **A surpreendente descoberta:** quem é e o que pode aprender uma criança de até três anos. Brasília: MEC, 2009.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola:** uma obra em construção. São Paulo: Cortês, 2011.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 35-50.

QUINTEIRO, Jucirema. A emergência de uma sociologia da infância no Brasil. *In*: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2010. **Trabalhos e Pôsteres.** GT 14 - Sociologia da Educação. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/tpgt14.htm>. Acesso em: 16 nov. 2010.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez.2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10282/9553>. Acesso em: 16 nov. 2010.

RAMOS, Tacyana Gomes; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

REGGIO EMILIA. **Regolamento Scuole e nidi d'infanzia del Comune di Reggio Emilia.** Reggio Emilia, Italia, 2009. Disponível em: <http://www.scuolenidi.re.it/allegati/Regolamentonidiscuolinfanzia%20.pdf>. Acesso em: 26 maio 2017.

REYES, Yolanda. Como escolher boa literatura para crianças? **Revista Emília**, São Paulo, 01 set. 2011. Disponível em: <https://emilia.org.br/como-escolher-boa-literatura-para-criancas/>. Acesso em: 21 jan. 2016.

REYES, Yolanda. Triângulo amoroso na primeira infância. Entrevistadora: Gabriela Romeu. **Revista Emília**, 12 set. 2012. Disponível em: <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=237>. Acesso em: 19 fev. 2017.

RICOEUR, Paul. La vida: un relato en busca de narrador. *In*: RICOEUR, P. **Educación y política:** de la historia personal a la comunión de libertadores. Buenos Aires: 2009, p. 43-55.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 235-247.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 113-122.

ROSEMBERG, Fúlvia. A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras. *In*: FINCO, Daniela; GOBBI, Maria Aparecida; FÁRIA, Ana Lucia Goulart de (org.). **Creche e feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizada. Campinas: Educações Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015, p. 163-183.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídico, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT), 2011, p. 10-46.

ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. *In*: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; SILVA, Isabel de Oliveira e; FREITAS, Maria Natalina Mendes; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. (coord.). **Oferta e demanda de Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012, p. 13-69.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Narrativas curriculares e o cotidiano como espaço aprendente. *In*: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (org.). **Políticas, práticas e formação na educação básica**. v. 1. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 229-246.

SALVADOR. **Álbum de Desenvolvimento**: grupos 0 e 1. Salvador: Secretaria Municipal da Educação, 2015a.

SALVADOR. **Portaria nº 464/2016**. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/134110621/dom-ssa-edicao-normal-06-01-2017-pg-4>. Acesso em: 01 jun. 2017.

SALVADOR. **Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil em Salvador**. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2015c.

SALVADOR. **Resolução CME nº 035, de 27 de novembro de 2014**. Estabelece normas para funcionamento das instituições de ensino com oferta da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Salvador e dá outras providências. Salvador: Conselho Municipal de Educação, 2014a. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=280003>. Acesso em: 03 jun. 2015.

SALVADOR. **Decreto nº 25.822, de 11 de fevereiro de 2015**. Regulamenta a lei nº 8651/2014, que cria o projeto primeiro passo, e dá outras providências. Salvador: Prefeitura Municipal, 2015b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2015/2582/25822/decreto-n-25822-2015-regulamenta-a-lei-n-86512014-que-cria-o-projeto-primeiro-passo-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 27 out. 2022.

SALVADOR. **Lei Ordinária nº 8.651 de 03 de setembro de 2014**. Cria o projeto primeiro passo, voltado às famílias não atendidas nas unidades de ensino da rede municipal ou conveniada, e dá outras providências. Salvador: Prefeitura Municipal, 2014b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/lei-ordinaria/2014/865/8651/lei-ordinaria-n-8651-2014-cria-o-projeto-primeiro-passo-voltado-as-familias-nao-atendidas-nas-unidades-de-ensino-da-rede-municipal-ou-conveniada-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 27 out. 2022.

SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza; VARANDAS, Daniela Nascimento. O currículo da Educação Infantil em instituições do Proinfância no estado da Bahia. *In*: SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza (org.). **Educação Infantil: os desafios estão postos! E o que estamos fazendo?** Salvador: Soffset, 2014.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. Organização e usos dos espaços e ambientes em instituições de Educação Infantil do Proinfância. *In*: SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel (org.). **Educação Infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?** Salvador: Soffset, 2014.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis: Vozes, 2009.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **“Mas eu não falo a língua deles!”**: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SIMINIANO, Luciane Pandini. **Colecionando pequenos encantos...** A documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2015.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, março/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>. Acesso em: 15 maio 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDOS, Anna. As atividades dirigidas. *In*: FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler: educação Infantil.** São Paulo: Omnisciência, 2016a, p. 70-79.

TARDOS, Anna. Autonomia e/ou dependência. *In*: FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler: Educação Infantil.** São Paulo: Omnisciência, 2016b, p. 50-61.

TARDOS, Anna; SZANTO-FEDER, Agnès. O que é autonomia na primeira infância. *In*: FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2011, p. 39-52.

TONUCCI, Francesco. **A solidão da criança.** Campinas: Autores Associados, 2008.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

VARGAS, Gardia Maria Santos de. **Bebês em suas experiências primeiras**: perspectivas para uma Escola da Infância. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2000. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1)

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza; Célia, KAPUZINIÁK. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas: Papyrus, 2005.

VIEIRA, Lúvia Fraga. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, nov. 1988, p. 3-16.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criatividade na infância**. Trad. João Pedro Fróis. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

WINNICOTT, Donald Woods. O bebê como pessoa. *In*: WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1982, p. 83-88.

SOBRE A AUTORA



Marlene Oliveira dos Santos

É Doutora em Educação e Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na graduação (Licenciatura em Pedagogia) e na pós-graduação (Programa de Pós-graduação em Educação e Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas). É Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP)-Mestrado Profissional em Educação e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI)-CNPq/Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação. Coordena o GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos/Nordeste-ANPEd (EPEN), e participa do Fórum Baiano de Educação Infantil (FBEI)-Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Desenvolve pesquisas no campo da Educação Infantil com ênfase nas políticas públicas para a Educação Infantil, formação de professores, docência, currículo, infâncias, ação pedagógica com bebês e crianças de outras idades.

E-mail: marlene.santos@ufba.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagem qualitativa 22
 ação educativa 19, 29, 223
 Achadouros 22, 55, 65, 75, 81
 ADI 10, 23, 79, 81, 82, 108, 115, 117, 118, 121, 122, 142, 150, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 171, 173, 174, 175, 177, 179, 180, 182, 183, 189, 197, 200, 201, 202, 203, 210, 215, 231, 239, 241, 242, 243, 245
 adultocentrismo 44
 alfabetização precoce 37
 alteridade 56, 113
 atividade autônoma 70, 111, 112, 117, 204
 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil 23, 67, 157, 160, 161
 Avaliação Nacional da Educação Infantil 36

B

Base Nacional Comum Curricular 35, 40, 248
 bebês 8, 9, 10, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 32, 33, 34, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 84, 85, 87, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258
 Berçário 17, 19, 25, 26, 32, 33, 57, 60, 62, 63, 65, 79, 83, 85, 86, 89, 91, 95, 99, 101, 102, 104, 108, 117, 118, 120, 123, 124, 126, 129, 131, 133, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 157, 159, 160, 165, 166, 168, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 187, 189, 193, 199, 201, 203, 207, 208, 209, 211, 213, 214, 219, 220, 231, 232, 234, 237, 239, 252
 BNCC 35, 36, 37, 38, 39, 40, 248
 brinquedos 27, 35, 36, 45, 48, 63, 71, 73, 90, 93, 95, 110, 141, 145, 146, 149, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 184, 185, 187, 192, 202, 231, 238, 240, 242
 burocratização 26

C

caminho narrativo 21, 22, 56, 58, 59, 68, 76, 81, 94, 100, 105
 caminhos labirínticos 53
 campos de experiência 37
 centralidade da criança 31, 44
 cesto de tesouros 21, 70, 71, 74, 76, 78, 80, 81, 84, 94, 95, 97, 253
 CNE 37, 38, 155, 164, 202, 248, 249
 coletânea de textos 28
 concepção de bebê 9, 110, 234
 condições materiais e imateriais 10, 20, 210
 Conselho Nacional de Educação 37
 construção social 128, 153
 contexto sociocultural 41, 50, 108, 125
 contexto sociopolítico 125, 153
 controle do desempenho escolar 37
 controle do trabalho 26, 38, 238, 244
 cotidiano escolar 16
 creche 9, 17, 26, 27, 29, 50, 93, 129, 139, 147, 151, 174, 194, 248, 250, 251, 253, 254, 256, 258
 crianças 9, 10, 17, 18, 19, 21, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 54, 56, 57, 65, 66, 70, 73, 79, 83, 88, 89, 92, 96, 99, 100, 101, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 132, 133, 134, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 150, 152, 153, 157, 158, 162, 163, 164, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 181, 183, 184, 185, 187, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 208, 209, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 223, 224, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 237, 240, 241, 242, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257
 criatividade 30, 31, 47, 59, 86, 92, 119, 149, 189, 219, 258
 crise educacional 38
 cultura de vidro 46
 currículo com identidade narrativa 22, 42, 46
 currículo para bebês 43, 51, 52, 57, 98
 currículo prescrito 22, 26, 40, 41
 currículos praticados com bebês 9, 10, 19, 20, 21, 23, 25, 26, 42, 44, 47, 49, 52, 56, 58, 64, 65, 72, 78, 80, 94, 98, 99, 102, 105, 113, 157, 169, 206, 237, 238, 242, 243, 244, 245, 246

D

desenvolvimento e aprendizagem 129, 149
dimensões do fazer pedagógico 210, 224
direitos sociais e trabalhistas 166
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 30, 37, 50, 113
diretrizes pedagógicas 48, 124, 164, 209
disciplinarização do currículo 37
diversidade social e cultural 27

E

educação de bebês 23, 33, 34, 112, 113, 126, 223, 226, 252, 253
educação emancipatória 49, 220
educação específica 109, 181
educadores 39, 50, 124
Ensino Superior 17, 113, 127, 132, 154
espaços físicos 27, 45, 238
espaços-tempos 20
especificidades da Educação Infantil 29, 207
esquecimento 44, 45
experiências e aprendizagens 56, 67
experiências significativas 23, 185

F

famílias 9, 20, 29, 30, 31, 34, 38, 45, 48, 49, 50, 53, 70, 96, 109, 120, 127, 141, 149, 205, 207, 219, 233, 242, 244, 256
fantasia 31, 179
formação continuada 22, 34, 35, 48, 49, 103, 105, 106, 112, 142, 154, 165, 167, 180, 222, 239, 240, 243, 249
formação específica 17, 207, 208, 226
Fundações Sociais 38

G

grupos econômicos dominantes 38, 39

H

histórias 16, 21, 23, 43, 44, 45, 46, 54, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 65, 67, 74, 75, 76, 78, 80, 81, 84, 85, 86, 93, 94, 95, 97, 98, 103, 104, 105, 176, 180, 184, 186, 187, 188, 189, 191, 197, 198, 199, 200, 203, 204, 205, 206, 217, 244, 245, 253

I

identidade narrativa 22, 42, 46
imaginação 30, 31, 37, 59, 92, 175, 186

infância 17, 26, 56, 57, 59, 81, 86, 100, 101, 102, 112, 119, 124, 127, 148, 182, 184, 185, 207, 212, 213, 215, 219, 220, 221, 247, 248, 251, 252, 255, 256, 257, 258

instituição de Educação Infantil 10, 16, 17, 20, 29, 30, 31, 40, 43, 45, 47, 50, 71, 108, 110, 112, 113, 115, 123, 145, 149, 183, 189, 196, 234, 239, 242

instrumento de mediação 21, 70

instrumento de síntese 21

instrumentos de registro 21, 68

interlocução 20, 22, 49, 218

inventuras 23, 44, 117

invisibilidade 44, 57, 63, 99, 126, 150, 151, 153, 157, 241

L

legislação educacional 18, 19, 40, 123, 157, 158

livros das carinhas 28

livros didáticos 39

M

MEC 27, 28, 37, 38, 143, 248, 249, 250, 255

microcurrículos 54

micropedagogia 23, 101, 169, 170, 171, 185, 235

Ministério da Educação 17, 27, 141, 248, 249, 250

movimentos conservadores 40

N

narrativas 9, 10, 14, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 32, 34, 40, 43, 44, 45, 50, 51, 53, 56, 57, 60, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 80, 81, 84, 85, 87, 92, 94, 95, 97, 99, 100, 101, 103, 111, 115, 117, 118, 119, 120, 138, 139, 140, 142, 148, 149, 154, 156, 157, 170, 171, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 188, 190, 196, 197, 200, 201, 202, 206, 210, 213, 219, 221, 232, 237, 238, 240, 241, 242, 245, 247

narrativas das professoras 21, 22, 23, 32, 43, 50, 53, 57, 64, 67, 70, 71, 81, 84, 94, 99, 100, 101, 111, 120, 139, 149, 154, 156, 157, 171, 177, 183, 185, 188, 190, 196, 197, 201, 210, 213, 232, 237, 238, 241, 242

novas concepções de currículo 29

O

objetivos de aprendizagem 37, 227

organização do ambiente 32, 209

orientações curriculares 9, 28, 50, 248

P

padronização 26, 38

paisagens sonoras 53

planejamento pedagógico 85, 87, 94
 Plano Nacional de Educação 9, 35, 36, 249
 Política de Avaliação Nacional da Educação Infantil 36
 política de currículo para a Educação Infantil 28
 políticas públicas 9, 10, 17, 20, 22, 26, 34, 35, 36, 37, 39, 48, 51, 52, 65, 103, 105,
 108, 109, 113, 115, 123, 124, 125, 134, 142, 145, 146, 148, 151, 162,
 163, 179, 180, 190, 195, 196, 209, 212, 223, 237, 238, 239, 240, 244
 Práticas Cotidianas na Educação Infantil 50
 práticas pedagógicas 43, 46, 104, 105, 139
 pré-narrativa 42, 61
 produção de conhecimentos 65, 84, 124
 professoras 8, 9, 10, 14, 16, 20, 21, 22, 23, 25, 32, 33, 40, 42, 43, 49, 50, 52, 53,
 54, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73,
 74, 76, 77, 78, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 91, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101,
 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120,
 121, 122, 125, 126, 129, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141,
 142, 143, 144, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 156, 157, 158, 163,
 165, 166, 167, 168, 170, 171, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185,
 187, 188, 189, 190, 191, 193, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203,
 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219,
 222, 223, 224, 225, 226, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 237, 238,
 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 255
 professoras da Educação Infantil 56, 60, 67, 151
 professores de bebês 134
 projeto de Estado 38, 153, 159, 163
 Projeto Pedagógico 29, 154, 156
 propostas pedagógicas e curriculares 27, 35
Q
 qualidade da Educação 36

R
 responsabilidade do poder público 48, 136, 149
 responsabilidade individual 17, 137
 retrocesso para a Educação Infantil 37
S
 saberfazer 17, 22, 61, 62, 63, 64, 84, 180, 243
 sinais de mudança 32, 244
 singularidades 22, 26, 35, 84, 129, 178
 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica 36
 socialização 16, 19, 33, 49, 74, 106, 136, 155, 184, 212, 241
 subjetividades 20, 50, 108, 247, 254
T
 terceirização da fala 16
 Tertúlias Narrativas 21, 22, 60, 64, 66, 67, 69, 70, 74, 76, 84, 85, 95, 98, 100, 103,
 104, 105, 106, 138, 143, 210, 243, 246
 tomadas de decisões 57
 trabalho pedagógico 9, 29, 32, 33, 34, 38, 41, 48, 50, 64, 66, 109, 112, 117, 123,
 124, 125, 126, 129, 130, 132, 133, 135, 138, 139, 142, 143, 145, 148,
 149, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 162, 164, 168, 178, 180, 181,
 182, 183, 201, 203, 207, 209, 212, 213, 218, 219, 223, 224, 225, 226,
 227, 231, 232, 234, 238, 244
 trançamento de conhecimentos 20, 244
V
 vida cotidiana da escola 22, 47, 52, 170, 182
 vida cotidiana das crianças 30, 37

www.pimentacultural.com

currículos praticados com bebês:

professoras
com a palavra

