

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO
PROFISSIONAL**

Daniela Silva e Costa Santana

**A ATUAÇÃO DO ASSISTENTE PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO
DOCENTE: SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DE BEBÊS**

**São Caetano do Sul
2020**

DANIELA SILVA E COSTA SANTANA

**A ATUAÇÃO DO ASSISTENTE PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO
DOCENTE: SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DE BÊBÊS**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
– Mestrado Profissional – da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva

**São Caetano do Sul
2020**

Ficha Catalográfica

SANTANA, Daniela Silva e Costa.
A Atuação do Assistente Pedagógico na Formação Docente: Saberes necessários à educação de bebês.
/ Daniela Silva e Costa Santana – São Caetano do Sul - USCS, 2020.
144 p.
Orientadora: Profª. Drª. Marta Regina Paulo da Silva
Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2020.

1. Creche 2. Bebês. 3. Assistente Pedagógico. 4. Formação Docente.
5. Universidade Municipal de São Caetano do Sul-USCS.

I. Silva, Marta Regina Paulo da. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Prof.^a Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 06/04/2020 pela Banca Examinadora constituída pelas docentes:

Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Profa. Dra. Elisabete F. Esteves Campos (Metodista)

Dedico este trabalho ao meu esposo e amigo de todas as horas Marcelo e aos meus filhos Giovanna e Guilherme por estarem sempre ao meu lado e por fazerem com que as dificuldades se tornassem leves e possíveis de serem superadas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus pelo dom da vida.

Ao Mestre Jesus pelo cuidado, carinho e proteção. Meu amigo de todas as horas, meu socorro nos momentos mais difíceis dessa caminhada.

Ao meu esposo Marcelo por apoiar-me em minhas decisões e caminhar ao meu lado, dividindo os momentos mais difíceis.

Aos meus filhos amados, presentes de Deus na minha vida, Giovanna e Guilherme: — vocês são o motivo de minha alegria, são o melhor de mim!

Aos meus pais Antônio e Ana pelo ensino e o cuidado, sem eles não teria me tornado o que sou hoje.

Aos meus irmãos, cunhados e cunhadas, sogra e meu querido sobrinho João Victor por fazerem parte da minha vida e por contribuírem sempre que eu precise de ajuda.

À Prefeitura de Santo André, por contribuir com o trabalho docente.

À minha equipe de trabalho CEPEC: Adriana, Clarice, Elisabete, Elza, Luciane, Nanci e Rebeca por ajudarem a realizar esse projeto, essa pesquisa carrega um pouquinho de cada uma de vocês.

Às amigas Clarice, Elisabete, Nanci e Rosane por me oportunizar a trilhar esse caminho acadêmico juntas, pois muitas foram as dificuldades, mas juntas conseguimos encontrar forças para superá-las.

À minha orientadora, Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva, por todas as orientações e sugestões recebidas durante essa caminhada.

À Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade e a Profa. Dra. Elisabete F. Esteves Campos por participarem das bancas de qualificação e defesa e por contribuírem com considerações relevantes à realização dessa pesquisa.

A todos(as) os(as) Assistentes Pedagógicos(as) que se dispuseram a participar desta pesquisa e contribuir com o processo de discussão de formação continuada para docentes de bebês.

Às educadoras e aos educadores que se dispuseram a participar desta pesquisa, trazendo contribuições importantes à educação de bebês nas creches.

Como escutar criadoramente a infância?

*Como acolher e preservar sua sensibilidade,
sua inteligência, sua imaginação?*

*As crianças vivem a linguagem nascente, o
mundo que começa de novo.*

*A poética da infância desperta em nós adultos,
a necessidade e o desejo de uma vida criadora.*

Severino Antônio

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como questionamento: quais os saberes necessários que o Assistente Pedagógico (AP) precisa ter para realizar com os docentes um trabalho formativo que atenda às especificidades da educação de bebês? O objetivo geral foi o de identificar os saberes dos APs necessários para sua atuação como formador de professores de bebês, a fim de elaborar propostas que auxiliem a qualificar seu trabalho. Parte do pressuposto de que a formação continuada, dentro dos espaços da creche e mediada pelo AP, é relevante, visto contribuir com o desenvolvimento profissional do docente e, conseqüentemente, com a transformação de sua prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve como procedimentos metodológicos: o levantamento e leitura de documentos oficiais do município de Santo André/SP, campo desta pesquisa, e questionário destinado aos APs e aos docentes que atuam com os bebês. Como referencial teórico, fez uma interlocução com os estudos e pesquisas de Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida, Vera Lúcia Trevisan Souza; Antônio Nóvoa; Carlos Alberto Libâneo; Maria Clotilde Rosseti-Ferreira; dentre outros. Os resultados evidenciaram que os APs reconhecem a importância de suas funções como formadores e articuladores do grupo docente. Tal reconhecimento também se fez presente entre os professores. Sobre os saberes necessários para atuarem na formação dos profissionais de berçário, tanto os APs quanto os docentes pontuam a indissociabilidade entre as funções de cuidar e educar, o reconhecimento e valorização das múltiplas linguagens dos bebês e o respeito às suas singularidades. As docentes ainda destacam a necessidade de uma escuta e observação atenta aos bebês de modo a conhecê-los e então planejarem os contextos educativos. Embora reconheçam a importância das formações externas, oferecidas pela Secretaria de Educação, APs e docentes citam o distanciamento entre a realidade vivida nas creches e estas formações, pontuando a necessidade de haver temáticas específicas para a educação de bebês e que estas dialoguem com o cotidiano das instituições. Conclui-se que a formação continuada dentro da creche é importante e traz elementos relevantes para repensar a prática docente, contudo, há a necessidade de investimentos da Rede Municipal na formação do AP para ampliar seus saberes e, conseqüentemente, suas possibilidades de atuar com seu grupo, garantindo que todos os bebês recebam educação de qualidade que respeite suas especificidades e direitos. Frente aos resultados, o produto educacional desta pesquisa destina-se à formação dos APs de modo que se privilegie seus saberes, por meio de um blog, a fim de compartilhar experiências, além de promover discussão e reflexão sobre temáticas advindas da realidade da creche e específicas em relação à educação de bebês.

Palavras-chave: Formação docente. Saberes docentes. Assistente Pedagógico. Creche. Bebês.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a research that had the following question: what is the necessary knowledge that the Pedagogical Assistant (AP) needs to have to carry out with the teachers a formative work that meets the specifics of the education of babies? The general objective was to identify the knowledge of the APs necessary for his performance as a teacher of baby teachers, in order to develop proposals that help to qualify his work. It starts from the assumption that continuing education, within the spaces of the daycare center and mediated by the AP, is relevant, since it contributes to the professional development of the teacher and, consequently, to the transformation of his pedagogical practice. It is a qualitative research that had as methodological procedures: the survey and reading of official documents from the municipality of Santo André / SP, field of this research, and a questionnaire for APs and teachers who work with babies. As a theoretical reference, he spoke with the studies and research of Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida, Vera Lúcia Trevisan Souza; António Nóvoa; Carlos Alberto Libâneo; Maria Clotilde Rosseti-Ferreira; among others. The results showed that the APs recognize the importance of their functions as trainers and articulators of the teaching group. Such recognition was also present among teachers. Regarding the knowledge needed to work in the training of nursery professionals, both APs and teachers point out the inseparability between the functions of caring and educating, the recognition and appreciation of the multiple languages of babies and respect for their singularities. The teachers also highlight the need for listening and careful observation of the babies in order to get to know them and then plan the educational contexts. Although they recognize the importance of external training, offered by the Department of Education, APs and teachers mention the distance between the reality experienced in daycare centers and these training, emphasizing the need for specific themes for the education of babies and that these dialogue with the daily life of children. institutions. We conclude that continuing education within the daycare center is important and brings relevant elements to rethink teaching practice, however, there is a need for investments by the Municipal Network in the formation of the AP to expand their knowledge and, consequently, their possibilities to work with their group, ensuring that all babies receive quality education that respects their specifics and rights. In view of the results, the educational product of this research is intended for the formation of APs so that their knowledge is privileged, through a blog, in order to share experiences, in addition to promoting discussion and reflection on themes arising from the reality of the day care center and specific to baby education.

Keywords: Day care. Babies. Teaching Assistant. Teacher training. Teaching knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da região metropolitana de São Paulo.....	38
Figura 2 – Vista panorâmica de Santo André.....	39
Figura 3 – Representação do MARP.....	57
Figura 4 – Ciclo reflexivo para ações de desenvolvimento profissional.....	61
Figura 5 – Papel do AP no município de Santo André.....	85
Figura 6 – Categoria 2 – Especificidades do trabalho com bebês.....	108
Figura 7 – Montagem do Blog.....	120
Figura 8 – Tela inicial do Blog.....	120
Figura 9 – Diálogos e discussões.....	121

LISTA DE QUADROS E TABELA

Quadro 1 – Teses, dissertações e artigos selecionados para esta pesquisa.....	27
Quadro 2 – Levantamento documental característico do setor pesquisado.....	33
Quadro 3 – Papel do(a) AP juntamente com o trabalho com bebês.....	37
Quadro 4 – Rede de escolas normatizadas pelo Conselho Municipal de Educação.....	42
Quadro 5 – Atendimento berçário – Creche A.....	44
Quadro 6 – Atendimento berçário – Creche B.....	45
Quadro 7 – Atendimento berçário – Creche C.....	46
Quadro 8 – Atendimento berçário – Creche D.....	47
Quadro 9 – Perfil dos APs entrevistados.....	51
Quadro 10 – Perfil dos docentes entrevistados.....	52
Quadro 11 – Categorias propostas por Shullman.....	55
Quadro 12 – Aspectos considerados na formação docente.....	60
Quadro 13 – Necessidades observadas e temáticas propostas para formação continuada 2019 dos PPPs das unidades e as dimensões dos IQEI.....	95
Tabela 1 – Área Distrital de Santo André – 2015.....	39

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP	Assistente Pedagógico
AIE	Agentes de Inclusão Escolar
AEE	Agentes de Ensino Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CADE	Centro de Apoio ao Desenvolvimento Educacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Coordenador Pedagógico
CEPEC	Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares
CPFP	Centros Públicos de Formação Profissional
CESA	Centros Educacionais de Santo André
CSE	Coordenação de Serviços Educacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DEIF	Departamento responsável pelo gerenciamento pedagógico e administrativo das unidades escolares
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
GE	Gestão Escolar
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQEI	Indicadores de Qualidade da Educação Infantil
LDB	Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MARP	Modelo de ação e raciocínio pedagógico
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
PAEI	Professores Assessores de Educação Inclusiva
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

PUC	Pontifícia Universidade Católica
RedSig	Redes de Significações
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RPS	Reuniões Pedagógicas Semanais
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
UE	Unidade Escolar
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 INTRODUÇÃO	21
2 PERCURSO METODOLÓGICO	26
2.1 Levantamento bibliográfico e relevância social da pesquisa	26
2.2 Metodologia da pesquisa: abordagem qualitativa	33
2.2.1 Levantamento e leitura dos documentos oficiais de Santo André	34
2.2.2 Questionário	35
2.2.3 Categorias de análise da pesquisa	38
2.3 Santo André: o universo da investigação	39
2.3.1 Creches participantes da pesquisa	45
2.3.1.1 Creche A	45
2.3.1.2 Creche B	46
2.3.1.3 Creche C	47
2.3.1.4 Creche D	48
2.4 O Assistente Pedagógica em Santo André	49
2.5 Perfil dos participantes da pesquisa – AP e docente	52
3 FORMAÇÃO DOCENTE E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO ..	55
3.1 Formação inicial docente	55
3.2 Formação continuada em serviço	61
3.3 O papel do coordenador pedagógico como formador, articulador e transformador	65
4 A EDUCAÇÃO DE BEBÊS E SUAS ESPECIFICIDADES	71
4.1 As redes de significações e as creches	71
4.2 A mediação e as aprendizagens do bebê nas creches: o cuidar e educar	77
4.3 O espaço como educador de bebês	84

5. PONTOS E CONTRAPONTO SOBRE A FUNÇÃO DE AP NAS CRECHES DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ	87
5.1 As ações formativas e o saberes necessários para o trabalho com os bebês	88
5.2 As necessidades formativas para a atuação com os bebês, segundo seus educadores	96
5.3 A função de AP e suas ações – formativas, articuladoras e transformadoras	102
5.4 Especificidades do trabalho com bebês: saberes necessários	109
5.4.1 Planejamento pedagógico na creche.....	115
5.5 Caminhos possíveis à formação reflexiva - Plano de Intervenção	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido	135
APÊNDICE B – Roteiro questionário para assistentes pedagógicos(as)	137
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido aos(às) docentes(as)	139
APÊNDICE D – Roteiro questionário para os(as) docentes(as) atuantes no berçário -	141
APÊNDICE E – Roteiro questionário para os(as) docentes(as) e assistentes pedagógicos(as) – parte 2	143

APRESENTAÇÃO

Escrever sobre a minha trajetória como docente, significa lembrar momentos importantes e, também, refletir sobre as decisões e ações que me motivaram a escolher essa profissão que, com muito prazer, exerço e me dedico há pelo menos vinte anos.

Desde muito pequena, sempre fui uma criança ativa e curiosa. Como dizia Paulo Freire (2004, p. 85), “[...] sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. Dito isso, posso refletir sobre o quanto foi importante à minha infância e todas as possibilidades de explorar o mundo, da forma que, como criança, pude vivenciar e aprender durante essa fase da minha vida.

Estudei em escola pública desde bem pequena, ingressei aos cinco anos e meio na primeira série, como era chamado anteriormente, não fiz a pré-escola. Meus pais não tinham conhecimento de como é importante esta etapa da educação à formação das crianças e, por saberem que eu era muito esperta, acreditaram que eu poderia acompanhar o ensino da época.

Assim que terminei a oitava série, decidi que queria ser docente e cursar o magistério. Então, iniciei o curso do Magistério na cidade de Santo André, na escola E.E.P.S.G Professor Amaral Wagner. Nela, cursei o primeiro e o segundo ano, mas com a reforma que aconteceu nas Escolas Estaduais, à época, o curso foi para outra escola estadual cujo o nome ainda é E.E.P.S. Docente Esther Medina.

Durante o magistério, conheci e vivenciei a realidade educacional, estagiei em escolas públicas e privadas. No último ano, fui contratada como docente de Educação Infantil (EI) em uma escola privada, em Mauá.

No ano de 1999, casei-me e prestei vestibular na Faculdade UNIABC em São Caetano do Sul para a Licenciatura em Pedagogia, concluindo em 2001. No ano seguinte, após ter terminado a faculdade, surgiu a oportunidade de assumir uma licença de substituição e fui lecionar para a última turma do magistério da Escola Estadual Celso Gama, na disciplina denominada, Didática e Prática de Ensino. Essa oportunidade despertou em mim a vontade não só de lecionar para crianças pequenas, mas de investir e contribuir para a formação de docentes. Posso dizer que meu interesse, em atuar com a formação docente, começou a se desenhar dentro dos meus planos à época.

Mais tarde, dedicando-me aos estudos para seguir a carreira pública, passei por um processo seletivo para ser docente da Prefeitura Municipal de Mauá, rede a qual anteriormente era contratada como temporária. No ano de 2011, passei em meu primeiro concurso público e acessei o cargo de docente do município de Mauá. Ao longo da minha trajetória, a Escola Municipal Gasparzinho tornou-se a do meu coração, mais tarde teve seu nome alterado para E.M. Zeny Machado Chiarotto. Nessa escola, fiz grandes amizades e conheci profissionais que serviram de referência para o meu trabalho, destaco à minha coordenadora pedagógica (*in memoriam*) Rosa Maria dos Santos Martins, a Rosinha.

Após ter completado um ano de trabalho na rede de Mauá, entreguei um projeto para acessar a função de Coordenadora Pedagógica (CP), a fim de contribuir para uma educação de qualidade aos bebês do Município e, também, à formação continuada dos docentes da Rede. Então, após apresentar o projeto assumi a coordenação da escola do meu coração, E.M. Zeny Machado Chiarotto. As formações, as palestras e os cursos fizeram parte da minha trajetória profissional.

Nesse período, prestei outros concursos e, dentre eles, o da Prefeitura Municipal de Santo André, assim assumi o cargo de docente em 2014, trabalhei em algumas escolas, atuando na EI e Ensino Fundamental (EF), esse período significou um grande momento de aprendizagem. Passados quase dois anos lecionando, obtive a oportunidade de atuar como docente coordenadora do Projeto Mais Educação que, após algumas modificações do Ministério da Educação (MEC), recebeu o nome de Mais Saber.

Neste programa, atuava na coordenação de monitores, pessoas próximas da comunidade escolar, inscritos como voluntários, dentro de algumas escolas de Santo André, muitos não possuíam formação acadêmica, já que não era exigência do programa. Esses voluntários contribuíram com a educação das crianças para além da educação formal da escola. Foi uma experiência muito gratificante.

Cursei duas pós-graduações já trabalhando na Prefeitura de Santo André, a primeira, em Psicopedagogia Institucional, fiz para aprimorar os meus processos de ensino-aprendizagem e, a segunda, fiz recentemente em Ensino Lúdico, pois queria entender e me aprofundar nas contribuições que os jogos e as brincadeiras possibilitam ao processo de ensino-aprendizagem.

No ano de 2016, recebi um convite para compor a equipe dos Centros Educacionais de Santo André, doravante CESA. Nele, eu realizava o

acompanhamento pedagógico das ações complementares como: futebol, capoeira, ballet, dança, circo, ginástica artística, dentre outros, oferecidos às crianças da rede municipal e municipais da cidade. Permaneci por sete meses neste departamento. Em agosto do mesmo ano, fui convidada para compor uma equipe incumbida de responsabilidades voltadas à formação pedagógica e à discussão curricular da Rede, a equipe responde à Secretaria de Educação e foi denominada: Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares (CEPEC), a qual me encontro atualmente.

Nesta equipe, inicialmente, assumi a função de Assistente Pedagógica (AP), função assim chamada na Rede de Santo André e, cerca de dois anos depois, passei à função de Coordenadora de Serviços Educacionais, a qual exerço na CEPEC.

Em 2017, iniciou-se na rede municipal de Santo André o processo de discussão para a construção da Proposta Curricular do Município, atendendo a meta 7, estratégia 7.1 do Plano Municipal de Educação (PME), Lei n. 9723, que discorre sobre a discussão e a organização de diretrizes pedagógicas à Educação Básica, atendendo aos pressupostos da legislação vigente, a saber: (i) Plano Nacional de Educação; (ii) Plano Municipal de Educação; (iii) promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O processo de discussão e organização da nova proposta contou com a participação dos professores e gestores da rede, além da comunidade civil e os membros dos Conselhos de escola, dentro do princípio da gestão democrática, constante no art. 206 da Constituição Federal (CF), de 1988, em seu inciso VI. Foram propostas uma série de ações a fim de (re)elaborar a concepção da Rede Municipal de ensino (SANTO ANDRÉ, 2015).

Em 2018, dando continuidade ao processo de elaboração do documento curricular da Rede Municipal formaram-se grupos de trabalho, compostos por gestores e docentes representantes das Unidades Escolares (UEs) que tiveram a oportunidade de estudar, de discutir e de refletir questões importantes à construção do referido documento.

Em relação ao processo de formação continuada, percebo que existe uma certa fragilidade por parte dos APs, que se sentem, muitas vezes, inseguros ao exercerem sua função, não compreendendo seu papel, sua importância no processo educacional, principalmente, com os bebês e as crianças bem pequenas. Além disso, para o AP no município de Santo André, não há uma política efetiva que trate de sua formação e estes exercem a função em diferentes equipamentos educacionais como: creches, EMEIEFs e Centros Públicos no caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Percebo o quanto seria importante investir na formação destes profissionais, oferecendo formação continuada em serviço, construindo de forma dialógica um repertório para organizar ações que contribuam com a reflexão sobre suas práticas e o conhecimento sobre o contexto escolar no qual estão inseridos, propiciando assim, condições para o desenvolvimento profissional de todos os partícipes do processo educacional.

Muitas vezes, me perguntei: será que o AP tem consciência do seu papel e da sua importância no contexto escolar? Será que é claro para ele a sua função dentro das instituições de EI? Frente a tantos desafios que hoje encontramos no universo educacional, os docentes que acessam esta função estão preparados para exercê-la?

Estas questões me causavam uma grande inquietação, sendo elas os motivos pelos quais procurei o programa de mestrado da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, doravante USCS, para me ajudar a responder e a contribuir com estes profissionais que, assim como eu no início da função, se sentem, muitas vezes, inseguros e inexperientes para atuarem junto aos seus docentes.

1 INTRODUÇÃO

A maioria das crianças vão à escola cada vez mais cedo. Por razões díspares, os pais, mães e/ou responsáveis deixam os bebês em creches, sejam elas públicas ou particulares. Esta tendência demonstra, na atualidade, a busca dos familiares por uma parceria nas funções de cuidar e educar suas crianças e com isso conciliá-las com as funções do mundo do trabalho.

O termo creche vem do francês e significa manjedoura (ninho que abriga). Marcada em sua origem por um caráter assistencialista, este espaço foi crescendo, sobretudo, em decorrência da forte industrialização do país e do aumento do número de mulheres que ingressaram no mercado de trabalho. A partir da compreensão da criança como um ser menor, imaturo, incapaz, esta instituição prezou tão somente pelos cuidados físicos de bebês e de crianças pequenas em detrimento das dimensões do educar.

A retórica adultocêntrica e grafocêntrica¹ que marcou as instituições de Educação Infantil - EI, dentre elas a creche, perdurou por muito tempo, moldando-as, e, por isso ainda hoje, encontramos em algumas delas, resquícios dessas retóricas. Para Silva (2017, p. 79):

Tais compreensões levaram à constituição de instituições educacionais, no caso da Educação Infantil, que terminaram por polarizar o cuidar e o educar, a partir de um recorte de classe social, tendo como referência o modelo da sociedade capitalista. Nesses espaços, pouco se considera as especificidades das crianças e suas múltiplas linguagens, prevalecendo propostas pedagógicas, que marcadas por uma relação antidialógica, pretendem impor sobre as crianças a visão de mundo do/a adulto/a.

Esta relação antidialógica estabelecida entre os adultos e as crianças, na creche, começa a ser questionada, sobretudo, após a década de 1990. A Constituição Federal - CF (BRASIL, 1998), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), e as Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) com base em concepções mais atuais, ajudaram a fomentar um novo olhar sobre a criança e a educação e, conseqüentemente, sobre os espaços educativos. Somados a isso, estudos relevantes no campo da Psicologia, da Pedagogia e da Sociologia da

¹Fundamentamo-nos em Malaguzzi, por afirmar que a criança em suas experimentações pedagógicas se desenvolve e se comunica utilizando diversas linguagens, porém a escola prioriza tão somente a linguagem verbal.

Infância vêm contribuindo na compreensão da criança como um sujeito de direitos e participante ativo na sociedade, bem como na importância dos espaços das creches no processo de humanização no trato com os bebês e crianças pequenas, a fim de garantir o seu pleno desenvolvimento do potencial humano (BRASIL, 2009).

A partir de normativas, o Ministério da Educação (MEC), ao longo de seu percurso histórico, elaborou e disponibilizou alguns documentos que fundamentam a educação para a faixa etária entre 0 a 18 meses de idade, para nortear o processo de acolhimento, de desenvolvimento e de aprendizagem dos bebês. Dentre eles, destacamos os dois documentos atuais com caráter mandatório, a saber: (i) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), que orienta a condução pedagógica pertinente à primeira infância, definindo o cuidar e o educar como funções da EI, e o brincar e as interações como eixos no trabalho pedagógico, colocando a criança no cerne do processo de aprendizagem; (ii) a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), que ressalta a concepção de educação integral, além de corroborar com os campos de experiências como arranjo curricular na EI.

Em relação à educação de bebês, notam-se tentativas de mudar o paradigma centrado na transmissão de informação e na visão da criança como um mini adulto, (pautadas no tradicionalismo e na cultura adultocêntrica), para a educação dialógica, democrática e emancipatória de modo a privilegiar o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês, respeitando as especificidades de cada faixa etária.

Para cumprir com os documentos normativos que regem a EI, o município de Santo André articula, por meio da função do AP² nas creches, a formação continuada em serviço, para a reflexão de uma prática pedagógica que atenda às necessidades das crianças e desperte a curiosidade epistemológica que há em cada sujeito por estar em permanente construção (PETER AMBECK-MADSEN, 1998, apud REDIN, 2014).

O início da carreira de coordenador pedagógico - CP - pode ser conflituoso, visto que ele deixa de exercer sua função docente, cujo compromisso central era com sua sala de aula e assume a responsabilidade de coordenar um coletivo de docentes, proporcionando um trabalho formativo que envolva todos no processo educacional. A passagem de professor para CP é marcada por vários sentimentos, caracterizado por

²Cabe esclarecer que, em Santo André, as atribuições da função de Coordenador Pedagógico (CP), assim discutidas na literatura, são realizadas pela AP, já que no município não há a função de CP.

um momento de “turbulência afetiva” (GROPPO, 2013, p. 94).

Na rede de Santo André, a passagem de docente para AP acontece após processo seletivo interno, que ocorre com o término de uma gestão ou conforme a necessidade para preenchimento de quadro. Dentre às suas novas atribuições estão: a articulação entre equipe gestora e docentes; docentes e crianças; docentes e seus pares e; docentes e famílias. As ações, metas e objetivos para o planejamento, a avaliação e a execução das práticas pedagógicas são (também, mas não únicas) de sua responsabilidade.

O AP no ambiente escolar, também auxilia os docentes em suas práticas pedagógicas e, por isso, é legítimo que tenha formações para subsidiar suas orientações. Além disso, para romper com o caráter tradicionalista e contribuir na transformação do ambiente escolar em espaço emancipador e democrático, como prevê a LDB (BRASIL, 1996), o AP necessita efetuar seus afazeres e estabelecer suas relações com a equipe gestora, docentes, família e crianças desde uma perspectiva dialógica. Muitas vezes, estas ações são um aprendizado para ele próprio (COCHRAN-SMITH; TYTLE, 2009).

Soma-se a estes desafios, o atendimento às especificidades das diferentes faixas etárias, ou seja, garantir na formação continuada em serviço o acolhimento às diferentes demandas dos docentes em seu fazer pedagógico. No caso desta pesquisa, destacamos a docência nos berçários, em função das peculiaridades postas na educação dos bebês. Nesse sentido, a pergunta que orientou esta esta investigação foi: quais os saberes necessários que o Assistente Pedagógico precisa ter para realizar com os docentes um trabalho formativo que atenda às especificidades da educação de bebês?

Entendemos que para além dos saberes específicos com os bebês, o AP necessita de outros saberes relativos à sua função, que ultrapassa, inclusive, a sua experiência na docência, visto desempenhar o papel de formador e articulador de um grupo na constituição de um coletivo que busque desenvolver um trabalho de qualidade com todas as crianças, além de outras atribuições voltadas à gestão escolar.

A pesquisa focou no seu papel como formador, especificadamente no que tange aos saberes específicos com os bebês. Assim, teve como objetivo geral: identificar os saberes dos APs necessários para sua atuação como formador de docentes de bebês, a fim de elaborar propostas que auxiliem a qualificar o trabalho realizado com essa

faixa etária. E, como objetivos específicos: (i) verificar quais os saberes necessários ao docente que assume a função de AP; (ii) identificar as concepções que o AP possui sobre a educação de bebês; (iii) analisar os desafios enfrentados pelo AP na formação do docente que trabalha com bebês de 0 a 18 meses.

Posto estes objetivos, a opção metodológica foi por uma abordagem qualitativa, tendo como procedimentos: o levantamento e a leitura dos documentos oficiais do município de Santo André que regem a EI, sobretudo os itens que descrevem e orientam a formação continuada no município; e o uso de questionário, destinado a quatro APs e oito docentes de berçários atuantes em creches no referido município. A fundamentação teórica contou com os estudos de Vera Maria Nigro de Souza Placco; Laurinda Ramalho de Almeida; Vera Lúcia Trevisan Souza; António Nóvoa; Carlos Alberto Libâneo; Maria Clotilde Rosseti-Ferreira; Lee Shullman; dentre outros.

A organização desta dissertação centra-se em seções, conforme dispomos:

A seção 2, *O percurso metodológico*, apresenta a opção por uma pesquisa qualitativa e os procedimentos de coleta de dados adotados, bem como a caracterização do campo e dos sujeitos de pesquisa. Traz, ainda, o levantamento bibliográfico, que teve a abrangência nos dez últimos anos, referente ao período de 2009 a 2019. Este período merece destaque por causa da publicação das DCNEI (BRASIL, 2010), documento que orienta as práticas pedagógicas e a construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de creches e pré-escolas.

A seção 3, *Formação docente e o papel do coordenador pedagógico*, discorre sobre a importância da formação docente (inicial e continuada) para o desenvolvimento profissional, enfatiza a formação da *práxis* pedagógica em comunidades investigativas. Pontua, também, os desafios enfrentados pelo AP na creche e a necessidade de reconhecer-se como agente formador e articulador no coletivo docente.

A seção 4, *Educação de bebês e suas especificidades*, aborda a concepção de bebê defendida nesta investigação. Discorre sobre a rede de significações que envolve os espaços coletivos (a creche), expondo o quão importante é a relação entre bebê, educador, família e gestor. Ressalta a mediação intrínseca aos aspectos do cuidar e educar, bem como a observação das múltiplas linguagens que o bebê usa para se expressar e o papel do espaço como coeducador.

A seção 5, *Pontos e contrapontos sobre a função de AP, nas creches do município de Santo André*, traz em seu bojo a consulta dos documentos municipais

de educação da Rede Municipal de Santo André e a análise dos questionários. Reitera a importância da formação continuada tanto para o AP quanto para o docente, delineando como produto educacional uma proposta de construção de um blog que possa auxiliar os APs em sua constante construção de conhecimento, a fim de compartilhar, entre eles, experiências, promovendo a discussão e a reflexão sobre diversas temáticas referentes à sua atuação nas creches e, em especial, com os docentes dos berçários.

Após, as considerações finais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo versa sobre o levantamento bibliográfico realizado a partir dos acervos de teses, dissertações e artigos nos programas de pós-graduação de mestrados e doutorados em três bancos de dados: (i) Portal de Periódicos Capes; (ii) SciELO; e (iii) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Após, o percurso metodológico da pesquisa é delineado. Ele se deu em dois momentos: (i) levantamento e leitura de documentos sobre as unidades escolares (UEs) e sobre o município de Santo André que versam sobre a formação continuada e; (ii) questionário realizado com APs e docentes de berçário.

A fundamentação teórica desta seção, centra-se em: Creswell (2007) e Gil (1991) por discorrerem sobre a pesquisa qualitativa e suas características. Bravo (1991) por trazer aspectos relevantes sobre o uso de documentos em investigações. Selltiz et al. (1987), Marconi e Lakatos (1999), dentre outros, por discorrerem sobre os elementos característicos de um questionário destinado a instrumento para a coleta de dados.

2.1 Levantamento bibliográfico e relevância social da pesquisa

Toda e qualquer investigação acadêmica precede de conhecimentos investigados por outros pesquisadores que tratam da mesma área de conhecimento ou do mesmo objeto. Isto posto, foi realizado um levantamento com foco na educação de bebês e na formação dos docentes realizada pelo CP, em um espaço temporal de 2009 a 2019. O recorte deste período, se dá diante de uma nova trajetória para a EI com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, em 2009.

De acordo com o DCNEI, os espaços escolares de EI precisam desempenhar sua função sociopolítica e seu papel de formação pedagógica assumindo, “[...] a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias”. Dada a importância deste documento, justifica-se o recorte temporal assumido para este levantamento bibliográfico, com o intuito de observar pesquisas que investigaram a temática proposta neste estudo (BRASIL, 2009, p.17).

No primeiro momento do levantamento bibliográfico, utilizamos o Portal de Periódicos Capes e, foram pesquisados estudos com os seguintes descritores: 'educação'; 'bebês' e 'coordenador pedagógico'. Na primeira busca, aplicando-se o descritor 'bebês' foram encontradas mais de cinco mil pesquisas. Aplicando-se filtros para refinar a busca, com o descritor no título ou no assunto, pesquisas publicadas nos últimos dez anos, nos deparamos com, aproximadamente, seiscentas pesquisas. Com o descritor 'educação', junto ao primeiro descritor 'bebês' logramos dezesseis estudos. Destes, selecionamos apenas um, por considerá-lo relevante a temática desta pesquisa: *O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola* (DOMINGUES, 2010).

Após, no banco de dados SciELO, a pesquisa iniciou-se pelo descritor 'bebês', com a aplicação de alguns filtros: pesquisas publicadas nos últimos dez anos, área temática Ciências Humanas – educação, encontramos mais de quinze mil estudos. Com o intuito de refinar ainda mais a pesquisa, os descritores escolhidos foram 'educação de bebês' e 'coordenador pedagógico'. Destes, selecionamos apenas três por considerá-los relevantes a temática desta pesquisa. São eles: *Docência na creche: o cuidado na educação das crianças de zero a três anos* (ARENHART, GUIMARÃES, SANTOS, 2018); *O contexto formativo no centro de educação infantil: a coordenação pedagógica e as docentes de bebês e crianças muito pequenas* (FERMI, ANDRÉ, 2018); *A coordenação pedagógica na educação infantil: o que dizem a coordenadora pedagógica e as docentes?* (PEREIRA, 2015).

Na BDTD, optou-se pelos mesmos descritores e filtros já descritos. Com o descritor 'bebês' encontramos mais de cinco mil estudos. Com os descritores 'educação' e 'bebês', nos deparamos com seiscentas pesquisas. Com o descritor 'educação de bebês' logramos vinte e quatro estudos. A pesquisa buscou estudos que referenciavam o descritor em todos os campos: título, autor ou assunto. Encontramos dez estudos envolvendo a temática. Destes, selecionamos apenas um, por considerá-lo relevante a temática desta pesquisa: *A coordenação pedagógica na educação infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das docentes de uma creche municipal* (PEREIRA, 2014).

Frente ao exposto fica claro que embora os estudos e pesquisas sobre a criança pequena estejam ampliando-se nos últimos anos, os estudos referentes aos bebês, sua cultura e as práticas pedagógicas realizadas nos espaços educacionais voltados à educação desta população e, principalmente, sobre a relação entre

coordenação pedagógica e formação dos docentes de bebês ainda é reduzido.

Reconhecendo tal importância e mesmo diante dos resultados já apresentados, buscamos outros bancos de pesquisas para esta averiguação. Assim, realizamos outro levantamento para buscar os conhecimentos precedentes por outros estudiosos que trabalham com o mesmo objeto, porém, nesta etapa, fizemos uso dos bancos de teses e dissertações da USCS, Uninove e da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). São eles: *Cuidar e educar nas creches do município de Mauá/SP: contribuições ao trabalho do professor coordenador pedagógico* (ANDRADE, 2018); *Educadoras de bebês: desafios na construção da identidade profissional* (SALGADO, 2018); *Formação continuada na Educação Infantil: especificidades da atuação com crianças pequenas na rede Municipal de São Caetano do Sul* (FERREIRA, 2018); *Formação inicial docente: com a palavra, as docentes da creche* (SILVA, 2018); *A formação docente: uma das atribuições do professor coordenador na escola* (PEREIRA, 2017).

O quadro 1 apresenta as pesquisas que vêm ao encontro de nosso tema por abordar a formação (inicial e continuada) e a função do coordenador pedagógico ou de um professor mais experiente para propugnar a formação docente no trabalho com os bebês. Estes estudos estão disponíveis na íntegra em suas bases de dados.

Quadro 1 – Teses, dissertações e artigos selecionados para esta pesquisa

Título do trabalho	Autor	Universidade – ano de publicação
Cuidar e educar nas creches do município de Mauá/SP: contribuições ao trabalho do professor coordenador pedagógico	ANDRADE, Fernanda Feliciano.	USCS – 2018 (Mestrado).
Educadoras de bebês: desafios na construção da identidade profissional	SALGADO, Marilda Capitulina Costa.	USCS – 2018 (Mestrado).
Formação continuada na Educação Infantil: especificidades da atuação com crianças pequenas na rede Municipal de São Caetano do Sul	FERREIRA, Mércia Figueredo Della Margiora Victor.	USCS – 2018 (Mestrado).
Formação inicial docente: com a palavra, as docentes da creche	SILVA, Juliana Lima da.	UFJF– 2018 (Mestrado).
Docência na creche: o cuidado na educação das crianças de zero a três anos	ARENHART, Deise GUIMARÃES, Daniela; SANTOS, Núbia Oliveira.	Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1677-1691, out. /dez. 2018
O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola	DOMINGUES, Isaneide.	USP – 2010 (Doutorado).
O contexto formativo no centro de educação infantil: a coordenação pedagógica e as docentes de bebês e crianças muito pequenas	FERMI, Raquel Maria Bortoni; ANDRÉ, Maria Elisa Dalmazio Afonso.	Olhar de professor. Ponta Grossa. v.21, n.1, p. 58-74, fev. 2018.
A formação docente: uma das atribuições do professor coordenador na escola	PEREIRA, Regiane Taveira.	UNINOVE – 2017 (Doutorado).
A coordenação pedagógica na educação infantil: o que dizem a coordenadora pedagógica e as docentes?	PEREIRA, Jorgiana Ricardo.	37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa de Andrade (2018) intitulada, *Cuidar e Educar nas creches do município de Mauá/SP: contribuições ao trabalho do professor coordenador pedagógico*, tem como objeto de estudo a indissociabilidade entre o cuidar e o educar considerando-os essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. O objetivo geral da pesquisa foi levantar informações para subsidiar o trabalho dos professores coordenadores pedagógicos das creches públicas de Mauá.

Segundo a pesquisadora,

Os resultados desta investigação confirmam que recai sobre o professor coordenador pedagógico a tarefa de contornar dificuldades que só serão resolvidas no campo das políticas públicas de educação, concluindo-se, portanto, que ainda há um longo caminho a ser percorrido para superar as insuficiências históricas dessa etapa da educação brasileira que penalizam tanto os profissionais como as crianças pequenas em uma fase tão essencial de seu desenvolvimento (ANDRADE, 2018, p. 13).

A dissertação de Salgado (2018) intitulada, *Educadoras de bebês: desafios na construção da identidade profissional*, apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com educadoras de bebês das escolas municipais integradas (EMIs) de São Caetano do Sul/SP. Os resultados evidenciam um modelo de atendimento exclusivamente assistencialista nos primeiros anos dos berçários no município. Ressalta que as educadoras foram construindo seus fazeres e saberes apoiadas em conhecimentos de senso comum e também naqueles adquiridos em formações em serviço, planejadas e desenvolvidas por diretoras e docentes das próprias unidades educacionais, que buscavam qualificar o trabalho.

A pesquisa de Silva (2018) intitulada, *Formação inicial docente: com a palavra, as docentes da creche*, tem por objetivo compreender como acontece a formação inicial para docentes do curso presencial de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no que se refere aos saberes/fazeres para atuar com os bebês e as crianças pequenas na faixa etária de 0 a 3 anos. Ao observar os dados produzidos, a pesquisadora afirma que a formação do docente de creche deve ser repensada. Sem dúvida, há um caminho sendo construído para que a prática docente com os bebês e as crianças pequenas seja reconhecida, valorizada e abordada no curso de formação inicial.

A autora Ferreira (2018) em sua pesquisa de mestrado, *Formação Continuada na Educação Infantil: especificidades da atuação com crianças pequenas na rede Municipal de São Caetano do Sul*, teve como objetivo compreender como a formação continuada oferecida pelo Centro de Capacitação dos Profissionais de Educação de São Caetano do Sul Prof.^a Zilda Arns (CECAPE) tem contribuído na formação das docentes que atuam com crianças de 0 a 3 anos, considerando as especificidades desta faixa etária. Conclui-se que pelo o fato de ser facultativo, às vezes, não possibilita a discussão coletiva, visto que muitos docentes não participam. No que se refere ao cuidar e educar, funções da EI, há a necessidade de investimento formativo à compreensão de seu caráter indissociável, de modo a superar hierarquizações no interior das instituições.

Arenhart, Guimarães e Santos (2018) no artigo intitulado, *Docência na creche: o cuidado na educação das crianças de zero a três anos*, expõe questões de uma pesquisa institucional, que tem como objetivo investigar os sentidos da docência na educação das crianças de zero a três anos. A partir da perspectiva da pesquisa-formação adotou-se como estratégias metodológicas encontros quinzenais com

docentes de bebês de diferentes creches públicas, tendo em vista construir espaços de interlocução, construção de enunciados e perspectivas docentes sobre ser docente de bebês. Os sentidos da docência constituem-se na capacidade de reconhecimento do bebê como outro que altera e reconduz ações cotidianas, como escuta e compreensão ativas na perspectiva do cuidado ético, o que se destaca nesta pesquisa são as relações que envolvem o cuidado corporal.

A tese de Domingos (2010) intitulada, *O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola*, discorre sobre a formação contínua do docente centrada na escola, e que, por isso, têm transferido a ela boa parte da responsabilidade pelo desenvolvimento profissional do professor. A pesquisa toma como objeto de investigação o papel do CP como gestor dos tempos/espços de formação contínua do docente e apresenta como objetivo investigar como este profissional organiza e implementa a formação contínua desenvolvida no horário coletivo, considerando a relativa autonomia da escola e seus próprios saberes sobre a articulação da formação no espaço escolar. Os resultados confirmaram a tese de que o trabalho do CP, de acordo com o foco proposto nesta pesquisa, é um saber fazer multideterminado decorrente de fatores como o desenvolvimento pessoal, a organização institucional e as políticas públicas.

O artigo produzido por Fermi e André (2018) intitulado, *O contexto formativo no centro de educação infantil: a coordenação pedagógica e as docentes de bebês e crianças muito pequenas*, tem por objetivo analisar o trabalho de uma coordenadora pedagógica, reconhecida por sua prática exitosa, em um Centro de Educação Infantil (CEI), creche da Rede Municipal de São Paulo com especial atenção em sua atuação no contexto formativo junto as docentes da pequena infância. Os resultados obtidos reafirmam a atuação distintiva desta profissional na formação continuada das docentes para contemplar as especificidades do atendimento a crianças desta faixa etária.

A tese de Pereira Regiane (2017) intitulada, *A formação docente: uma das atribuições do professor coordenador na escola*, tem por objeto de pesquisa a atuação do coordenador pedagógico como formador dos docentes em serviço. Teve por objetivo analisar sob a ótica do docente a intervenção na prática pedagógica a partir das formações realizadas nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). As reuniões coletivas se desmembraram ora teóricas ora com exposições dos problemas da escola, sempre com o intuito de desabafo dos professores, sem a discussão para

solucionar os problemas. Um roteiro e um plano de trabalho talvez auxiliassem o coordenador a formar seus professores.

O artigo de Pereira Ricardo (2015) intitulado, *A coordenação pedagógica na educação infantil: o que dizem a coordenadora pedagógica e as docentes?* Nos traz reflexões de como as docentes da EI percebem suas coordenadoras. Este trabalho apresenta algumas comparações entre as perspectivas da coordenadora pedagógica e das docentes sobre o trabalho da CP na EI. Integra os resultados de uma pesquisa de mestrado que objetivou investigar o trabalho da CP na EI e sua relação com as práticas pedagógicas. Ele indica a necessidade de apoio técnico e pedagógico ao profissional que assume a CP na EI, pois nem sempre os docentes conseguem perceber a CP como um orientador e formador de seus trabalhos pedagógicos.

Embora a pesquisa nos bancos de dados se mostrou abrangente, decidimos expor no quadro 1 e nos breves resumos, somente as pesquisas que de algum modo colaboraram para este estudo. De modo geral, algumas informações nos estudos pesquisados se imbricam ao explorarem a função do CP como formador e as implicações que isto lhe traz, tais como, a responsabilidade em ajudar um grupo a planejar propostas pedagógicas que de fato proporcionem situações de favorecimento ao desenvolvimento e aprendizagem dos bebês, sendo esta contundente na maioria das pesquisas acima. Observamos também que o trabalho do CP para consolidar a formação continuada com objetivos específicos no desenvolvimento profissional do docente é importante para a sua construção identitária profissional e para melhorar a qualidade da educação pública no Brasil.

Ao observar os estudos pautados, verificamos que o modo como o professor percebe o CP faz toda a diferença para o trabalho dele. Contudo, há um caminho de estudo e trabalho para que o coordenador seja reconhecido como um formador, um parceiro de trabalho mais experiente, que está na escola para auxiliar e não para apontar os equívocos. Para os CPs, há muitas dúvidas de como construir às suas relações com seus docentes e demais gestores, dúvidas sobre os limites de sua atuação, dúvidas inclusive de como promover formações que de fato possibilitem melhorias no dia a dia da escola.

Observamos ainda, nas pesquisas, que a figura do coordenador é importante para refletir junto aos docentes, mas isso só é possível se ele tiver uma postura de abertura para o diálogo. Importante ressaltar que a formação tanto do AP quanto do docente ocorre em diferentes espaços formais e informais, há muitas possibilidades

de aprendizagem nos diversos cenários sociais como, por exemplo, a visita aos museus, teatros, cinemas, bibliotecas, parques, além dos blogs, fóruns, debates, congressos, há ainda a formação por meio de cursos, palestras etc., todavia a formação que ocorre em serviço, sob a coordenação do CP é parte importante da formação docente, embora não seja a única.

2.2 Metodologia da pesquisa: abordagem qualitativa

A pesquisa qualitativa usa métodos múltiplos que são interativos e humanísticos,

[...] que envolvem participação ativa dos participantes e sensibilidade aos participantes do estudo. Os pesquisadores qualitativos buscam o envolvimento dos participantes na coleta de dados e tentam estabelecer harmonia e credibilidade com as pessoas no estudo. Eles não perturbam o local mais do que o necessário (CRESWELL, 2007, p. 186).

Segundo Creswell (2007), a pesquisa qualitativa tem técnicas próprias de coleta de dados como, por exemplo: entrevistas, observações, gravação de sons, análise de documentos e de dados em imagem/fotos entre outros. Uma abordagem qualitativa pode ser considerada, de acordo com Gil (1991), como uma metodologia que produz dados a partir de informações do estudo de pessoas, de lugares ou de processos com os quais se procura estabelecer uma interação para entender os fenômenos estudados.

Nesta pesquisa, analisamos as perspectivas dos APs e docentes, ou seja, buscamos conhecer às suas crenças e os seus pontos de vista a respeito dos saberes necessários para o trabalho com bebês. A pesquisa qualitativa não teve a preocupação de buscar evidências ou provas para hipóteses definidas.

A escolha pela pesquisa referente à atuação e o papel dos APs, no município de Santo André, deu-se devido ao fato de ser uma das cidades que não tem o cargo efetivo de tal profissional. O docente acessa a função gratificada por intermédio de processo seletivo interno, sendo considerado seu tempo de atuação na Rede, que segundo o Estatuto do Magistério da Rede Municipal, é de no mínimo três anos, mediante o término do estágio probatório, considerando que este processo, geralmente, consiste de parte escrita e entrevistas (SANTO ANDRÉ, 2015).

Para a coleta de dados, usamos dois instrumentos, a saber: (i) a leitura de

documentos da Rede de Educação de Santo André e (ii) a aplicação de questionários com perguntas abertas para os APs e docentes de berçários.

2.2.1 Levantamento e leitura dos documentos oficiais de Santo André

O trabalho com os documentos vem com inúmeras possibilidades de intervenções com relação aos dados qualitativos e tem o objetivo de averiguar uma diversidade de informações e de materiais, o que implica em tempo para separar e investigar os conteúdos que são relevantes, de acordo com o objeto pesquisado.

No âmbito desta investigação, procuramos não enfatizar a quantificação das informações coletadas, mas sim destacar a relevância dos dados que podem ser concebidos a partir de um olhar criterioso e crítico destas fontes levantadas. Vale ressaltar ainda que, dependendo do campo a ser pesquisado e dos interesses do estudo, alguns documentos desdenháveis para uns, para outros pesquisadores ocupam um espaço central para o desenvolvimento do estudo.

Para Bravo (1991), são documentos todos os produzidos pela humanidade e que se mostram como indícios de sua ação, podendo desvelar suas ideias, opiniões e modos de cultura de agir e viver. Por este ponto de vista, é possível apontar vários tipos de documentos: os escritos; os numéricos ou estatísticos; os de reprodução de som e imagem; e os documentos-objeto. Mesmo sendo vasto o número de documentos existentes, merece destaque para esta pesquisa documentos de linguagem verbal, pois são documentos que dispomos para a construção da trajetória histórica do papel do AP.

Isto posto, levantamos os seguintes documentos legais que tratam da realidade do universo pesquisado (quatro creches que compõem um determinado setor de diferentes regiões da Rede Municipal de ensino do município de Santo André).

Quadro 2– Levantamento documental característico do setor pesquisado

Leitura dos documentos	
Nome do Documento	Especificação
Regimento interno das Escolas Municipais	Estabelece as diretrizes para as unidades escolares da rede municipal.
Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André	Estabelece as diretrizes curriculares pedagógicas para a Rede Municipal de ensino de Santo André, bem como aponta orientações para o trabalho do AP.
Avaliação Institucional da Etapa de Educação Infantil das U.E participantes da entrevista	Documento avaliativo para monitorar a qualidade da Educação Infantil ofertada pela Rede Municipal de ensino de Santo André, constando dimensões importantes para o trabalho formativo considerando a especificidade dos bebês.
1º Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação 2015-2025	Leitura das metas e suas realizações, propõe ações para cumprir com as metas até 2025.
Editais/chamamentos/ <i>e-mails</i> que acontecem para função gratificada de AP	Diretrizes para seleção da função gratificada de Assistente Pedagógico na rede municipal.
Projeto Político Pedagógico das U.E participantes da entrevista	Dispõe sobre a proposta pedagógica da escola.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em um primeiro momento, o objetivo foi levantar os documentos de base legal para a apropriação das normas e diretrizes do trabalho com bebês e, posteriormente, buscamos documentos específicos do trabalho realizado na Rede Municipal de Santo André. A leitura destes documentos foi realizada à luz das seguintes categorias e subcategorias: papel do CP (articulador, formador e transformador), que na Rede Municipal de Santo André é atribuído ao AP e a Especificidade do trabalho com bebês (cuidar e educar e as múltiplas linguagens).

2.2.2 Questionário

O questionário foi utilizado por possibilitar uma amostra de qualidade já que oportuniza trabalhar com tipos de questões diferenciadas. “É um instrumento desenvolvido cientificamente, composto por um conjunto de perguntas ordenadas, de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador e que tem por objetivo coletar dados de um grupo de respondentes” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p.100).

O questionário apresenta as seguintes características: “i) deve ser a espinha

dorsal de qualquer levantamento; ii) deve reunir todas as informações necessárias; iii) deve possuir linguagem adequada” (RUIZ, 1996, p. 165).

O questionário geralmente é utilizado para a obtenção de grandes quantidades de dados e quando há pouco tempo para a conclusão das pesquisas, também é aplicado em análises qualitativas. Nesse caso, “[...] o informante escreve ou responde por escrito a um elenco de questões que devem ser cuidadosamente elaboradas” (RUIZ, 1996, p. 51).

A sua organização consiste em um conjunto de perguntas:

[...] com respostas frequentemente limitadas a um número exaustivo de possibilidades mutuamente excludentes predeterminadas, ou seja, cada resposta refere-se a uma categoria de reação e, uma categoria de reação foi incluída para toda resposta possível.

Um questionário pode apresentar perguntas abertas ou perguntas fechadas. A pergunta aberta geralmente é mais fácil de elaborar e não restringe a resposta. Já a pergunta fechada é mais difícil de ser elaborada, pois o pesquisador também tem que elaborar as possíveis respostas, além disso, força o respondente a escolher uma das respostas apresentadas (HAIR et al., 2004, p.160).

Para que a eficácia do questionário seja consolidada, Marconi e Lakatos (1999, p. 100) afirmam que a elaboração deve seguir algumas recomendações:

- (1) os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos da pesquisa;
- (2) o questionário deve ser limitado em sua extensão e em sua finalidade, pois um questionário muito longo causa cansaço e desinteresse e um questionário muito curto pode não oferecer informações suficientes;
- (3) as questões devem ser codificadas, a fim de facilitar a posterior tabulação;
- (4) deve estar acompanhado de orientações sobre como respondê-lo;
- (5) o aspecto e a estética devem ser observados.

Para a elaboração de um questionário, deve-se considerar as seguintes etapas:

- (1) desenvolvimento do questionário: recomenda-se que inicialmente sejam apresentadas perguntas que estabelecem um contato inicial com o respondente, e, na sequência, o pesquisador apresenta as questões relacionadas ao tópico da pesquisa;
- (2) validação: deve-se garantir que o questionário esteja alinhado aos objetivos propostos; e
- (3) determinação do método de aplicação: o questionário pode ser auto administrado, aplicado por correspondência ou aplicado eletronicamente (HAIR et al., 2004, p. 160).

Com relação às escalas para a medição dos fatos pesquisados, Marconi e Lakatos (1999) sugerem três possibilidades: (1) escala nominal: consiste em duas ou mais categorias nas quais as repostas são classificadas; (2) escala ordinal: indica a posição relativa da resposta com relação a alguma característica; e (3) escala de

intervalo: indica além das propriedades das escalas nominal e ordinal, a característica de unidades iguais de mensuração.

No caso específico desta investigação, foi realizado um pré-teste do questionário com um AP e um docente que compõem a Rede Municipal de ensino.

Essa validação do instrumento pode ser feita por meio da aplicação do questionário a um pequeno grupo de respondentes com características semelhantes a da população alvo. O pré-teste serve também para verificar se o questionário apresenta três importantes elementos: (1) fidedignidade: os resultados serão os mesmos, independentemente de quem o aplicou; (2) validade: os dados coletados são necessários à pesquisa; e (3) operatividade: o vocabulário é acessível e o significado é claro (MARCONI; LAKATOS, 1999, 100).

Dentre as principais vantagens do uso da Internet na aplicação de questionários, é possível citar:

(1) a conveniência: o respondente pode acessar o questionário de qualquer lugar, desde que tenha um microcomputador conectado à Internet; (2) o custo: o acesso virtual torna-se mais barato; (3) a escala: é possível trabalhar com grandes amostras; (4) a velocidade: é possível obter as respostas mais rapidamente; e (4) a estética e a atratividade: é possível utilizar imagens, sons e hipertexto na construção dos questionários (HAIR et al., 2004, p. 160).

Assim sendo, o presente estudo teve como sujeitos: quatro assistentes pedagógicas, oito educadoras de berçários das creches municipais de Santo André, selecionadas por sorteio entre os setores. A escolha numérica se justifica pelo número de setores educacionais de creches existentes, hoje na rede, abarcando diferentes regiões da cidade (oito setores), sendo cada setor composto por aproximadamente cinco unidades. Como critério de seleção destes profissionais foi adotado:

- Assistentes Pedagógicos que atuam nas Creches Municipais e em efetivo exercício na gestão escolar.
- Docentes que atuavam em salas de berçário no ano de realização desta pesquisa, a saber, 2019.

Em relação a estes critérios, entendeu-se que atuar nas creches como AP e docentes foi fator determinante para coletar e compreender os saberes necessários que os APs precisam saber para contribuir nas ações formativas com os docentes que atuam nos berçários.

Pensando em um roteiro para a elaboração do questionário, foram coletadas informações sobre:

1. O perfil das pessoas que participaram, em termos de gênero, idade, formação inicial e continuada, experiência profissional e carga horária

- de trabalho.
2. Tempo de atuação em sala de berçário.
 3. Levantamento dos saberes mobilizados acerca do trabalho realizado com os bebês.
 4. Necessidades formativas que atendam às especificidades do trabalho com bebês.
 5. A percepção que o AP tem sobre seu papel formativo.
 6. A percepção que o docente tem sobre o processo de aprendizagem dos bebês.

Os questionários foram elaborados por meio de um formulário criado no *Google Forms*³, composto por perguntas de múltiplas escolhas e perguntas dissertativas (Apêndices B e D). Foi organizado dois questionários: um para os APs e outro para docentes. Ao receber os questionários detectamos a necessidade de formular mais uma pergunta ao AP e mais três perguntas aos docentes com o intuito de aprofundar as análises. Estas perguntas foram enviadas aos mesmos participantes por meio de um formulário criado, também, no *Google Forms*.

2.2.3 Categorias de análise da pesquisa

Dentro do processo de análise é possível organizar as informações obtidas com a coleta de dados por categorias, concentrando as respostas em grupos com a mesma temática ou relevância. Nota-se o caráter social da análise de conteúdo, uma vez que é uma técnica com intuito de produzir inferências de um texto para seu contexto social de forma objetiva (GASKELL, 2002).

A análise de conteúdo evidencia-se como uma metodologia que se destina a classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, a fim de explorá-los a partir de uma série de outros elementos. Pode

³A pesquisa foi delineada e aplicada por meio do *Google Forms*, um formulário *on line* que permite enviar via e-mail ou disponibilizar *link* para que os participantes preencham o questionário. O *Google Forms* é um serviço gratuito para criar formulários *online*. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. A ferramenta é ideal para quem precisa solicitar *feedback* sobre algo, organizar inscrições para eventos, convites ou pedir avaliações. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/> Acesso em: 09 set. 2019.

ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, aperfeiçoados constantemente, com o intuito de analisar diferentes fontes de conteúdo (verbais ou não verbais) (BARDIN, 1977).

As categorias também se configuram com a ideia das primeiras impressões a respeito do objeto estudado e se sobressai pela não existência de diretriz para elencar com quais se devem trabalhar. Em relação ao número estabelecido, essa quantidade é volátil, fica a critério da coleta de dados (BARDIN, 1977).

Para esta pesquisa, elencamos duas grandes categorias advindas da literatura estudada que são: o papel de coordenação e a especificidade do trabalho com bebês. Para cada categoria surgiu a necessidade de especificar subcategorias que também emergiram na leitura e pesquisa documental. Seguem listadas no quadro 3:

Quadro 3 – Papel do(a) AP juntamente com o trabalho com bebês

Categoria	Subcategoria
Papel do Assistente Pedagógico na Rede Municipal de Santo André, nas creches municipais.	<ul style="list-style-type: none"> • Articulador • Formador • Transformador
Especificidade do trabalho com bebês	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidar e educar • As múltiplas linguagens

Fonte: elaborado pela autora

Ao analisar as respostas dos questionários, estas foram previamente separadas de acordo com a categoria e a subcategoria, de modo a permitir uma melhor compreensão de acordo com a subjetividade de cada participante da pesquisa, tanto das APs quanto das docentes.

2.3 Santo André: o universo da investigação

Município brasileiro, Santo André está localizado na região do Grande ABCDMRR⁴, sudeste do estado de São Paulo (fig.1). Situado na região metropolitana da capital paulista, encontra-se em constante desenvolvimento, retratando um cenário diferenciado da maioria dos municípios brasileiros. De acordo com o último censo realizado no ano de 2010, a população registrada é de 676.407 habitantes, e estima-

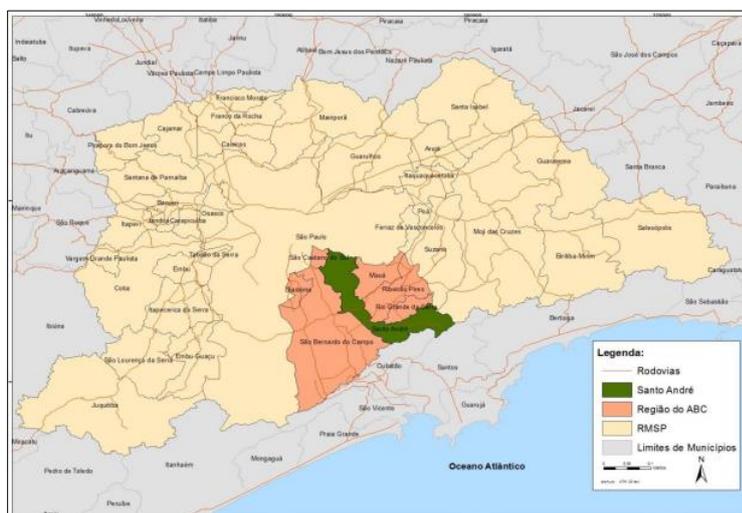
⁴ O ABCDMRR, é composto por sete municípios paulistas: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

se que no ano de 2018 serão 716.109 habitantes.

[...] uma área de 175 Km², o que resulta numa densidade demográfica de 4.030 hab./Km².

Santo André é a décima quinta cidade brasileira mais desenvolvida, e a oitava cidade mais desenvolvida do estado de São Paulo, segundo a ONU. Ela também é a quinta melhor cidade para se criar filhos (SANTO ANDRÉ, 2015, s/p.).

Figura 1 – Mapa da região metropolitana de São Paulo



Fonte: Anuário de Santo André (2015).

Santo André situa-se a uma altitude média de 760m acima do nível do mar. Seu relevo, bastante acidentado nas regiões mais afastadas do centro, proporciona um belo espetáculo aos olhos dos ecoturistas. Está também inserido na região dos Planaltos e Serras do Atlântico Leste-Sudeste, possuindo áreas territoriais próximas à Serra do Mar. Devido a esse fator, alguns pontos do município atingem mais de 1200m de altitude⁵. A figura 1 representa a localização de Santo André na Região Metropolitana de São Paulo e no ABC e a figura 2 traz a vista da região central de Santo André, dando destaque ao Paço Municipal, em uma vista de 2018 da cidade.

⁵ Disponível em: <http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/cidade-de-santo-andre/geografia>. Acesso em 07 mai. 2019.

Figura 2 – Vista panorâmica de Santo André



Fonte: Wikipédia, enciclopédia livre.

Segundo o anuário de Santo André⁶, o município está dividido em três distritos: Sede (subdivido em dois subdistritos); Capuava e Paranapiacaba, conforme tabela a seguir:

Tabela 1 - Área Distrital de Santo André - 2015

LOCALIDADE	Km ²	%
Distrito sede	81,78	46,9
1ºsubdistrito	71,67	41,1
2ºsubdistrito	10,11	5,8
Distrito Capuava	9,38	5,4
Distrito Paranapiacaba	83,22	47,7
Área total	174,38	100,0

Fonte: Anuário de Santo André, 2015

Santo André, em seu cenário econômico, passou por diferentes fases. Na década de 80, a cidade viveu uma intensa atividade econômica, principalmente em relação às indústrias. Com o passar dos anos, muitas destas indústrias saíram da cidade em busca de outros benefícios, melhores instalações, baixos impostos e incentivos fiscais, causando um decréscimo na economia do município. Hodiernamente, a economia da cidade se mantém com os setores de serviço e do comércio, alterando o perfil econômico da cidade. Nota-se um grande empenho do setor público e da sociedade, em geral, para manter a economia do município com as indústrias existentes, um grande desafio para os dias atuais em criar alternativas para garantir melhores condições de vida aos munícipes.

A cidade de Santo André conta com diversas opções de lazer e cultura.

⁶ Disponível em: <http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/cidade-de-santo-andre/anuarios-de-santo-andre>. Acesso em: 07 mai. 2019.

Na cidade há parques, praças, museu, um teatro Municipal e onze equipamentos denominados CESAS (Centro Educacional de Santo André), que oferecem várias opções de esporte, lazer e cultura aos munícipes. Também, considerada um patrimônio histórico e uma ótima opção de lazer, a Vila de Paranapiacaba fica a 35 km do centro da cidade e oferece dois grandes eventos no ano, em abril acontece o Festival do Cambuci (fruta típica da região) e no mês de julho o tradicional Festival de Inverno, reunindo apresentações culturais, teatrais, shows e reunindo uma vasta gastronomia para apreciação dos visitantes (SANTO ANDRÉ, 2019, s/p).

Em relação à educação, o atendimento educacional no município de Santo André é oferecido nas redes: municipal, estadual e particular. A cidade possui um atendimento educacional regulamentado pela Lei Municipal n. 6235 de 28 de agosto de 1986, contando com o atendimento aos bebês e aos jovens e adultos.

As escolas da Rede Municipal de Ensino são normatizadas pelo Conselho Municipal de Educação. A cidade possui a seguinte estrutura de atendimento educacional⁷:

47 Creches Municipais com atendimento de 0 a 3 anos. Atendimento ofertado nos três períodos: integral 8 horas diárias, semi manhã e semi tarde com seis horas diárias; 32 Creches Conveniadas ao município, com atendimento de 0 a 3 anos. Atendimento ofertado nos três períodos: integral 8 horas diárias, semi manhã e semi tarde com seis horas diárias; 51 EMEIEFs com atendimento da Etapa de EI (4 a 5 anos) no período manhã ou tarde com carga diária de 4 horas; Etapa de EFI (6 a 10 anos) no período manhã ou tarde carga diária de 5 horas; e a modalidade da EJA atendendo jovens acima de 15 ou adultos nos períodos tarde ou noite com carga diária de 4 horas; 178 Escolas Particulares atendendo a etapa de EI (0 a 5 anos); 5 CPFP (Centros Públicos de Formação Profissional) atendimento de jovens e adultos (acima de 15 anos) sendo oferecidos cursos de capacitação profissional (SANTO ANDRÉ, 2018, s/p.).

Em relação ao atendimento ofertado, a rede municipal possui quarenta e sete Creches, que devido à demanda, atendem às idades de 4 e 5 anos, e em algumas EMEIEFs, também, devido à demanda, crianças com a idade de três anos são atendidas nestas unidades.

Ao todo a Rede Municipal conta com 98 equipamentos, sendo eles creches e EMEIEFs, que ofertam Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Segundo o Censo Escolar, realizado em 2017 pelo INEP, Santo André possui 84 escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio. Em se tratando do Ensino Superior, existem muitas instituições particulares que oferecem cursos de graduação e pós-graduação nas mais diversas áreas. No ano de 2004, instalou-se em Santo

⁷ Dados de Atendimento Educacional coletados pela autora junto à Secretaria de Educação do Município.

André um Campus da Universidade Federal do ABC (UFABC).

No ano de 2019⁸, os alunos matriculados estão em torno de 34.848, na faixa etária de 0 a 10 anos (16.827 crianças na EI e 18.021 nos anos iniciais do EF, não sendo incluída a EJA). Na Educação Infantil, 7.871 estão matriculados na creche e 8.956 na pré-escola.

O município também conta com um equipamento que auxilia os docentes nas questões relacionadas às crianças com deficiência, o Centro de Apoio ao Desenvolvimento Educacional (CADE.) Criado em 1999, este equipamento conta com um quadro de pessoas designadas da rede com formação e cursos específicos na área da educação inclusiva, são eles: os Professores Assessores de Educação Inclusiva (PAEI), os Agentes de Inclusão Escolar (AIE) e os Agentes de Ensino Especializado (PAEE) (SANTO ANDRÉ, 2000).

Em 2014, Santo André foi eleita a nova Coordenadoria da Rede Brasileira de Cidades Educadoras, assumindo, como desafio permanente, a formação integral de seus habitantes, através de diferentes políticas, espaços, tempos e atores, os quais são compreendidos como agentes pedagógicos, capazes de apoiar o desenvolvimento de todo potencial humano (SANTO ANDRÉ, 2015).

A Secretaria de Educação de Santo André está organizada⁹ em três departamentos: Departamento de Educação Infantil e Fundamental, Departamento de Educação de Jovens e Adultos e o Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Educacionais, cada qual com um Diretor responsável. Os departamentos organizam, planejam, estruturam, executam e articulam as políticas públicas educacionais do município. Nesta organização, o Departamento de Educação Infantil e Fundamental (DEIF) é responsável pelo gerenciamento pedagógico e administrativo das unidades escolares. Por meio das Coordenadoras de Serviços Educacionais (CSEs), realiza-se o acompanhamento nas unidades escolares e apoio as equipes. As unidades possuem a seguinte composição de equipe gestora: Diretor de Unidade Escolar, o AP, e atualmente todas unidades contam com o Vice-Diretor, com exceção das Creches.

Para contribuir com a visualização do cenário da pesquisa, colocamos as características prévias da rede municipal de ensino de Santo André no quadro 4:

⁸ Dados coletados pela autora, no ano de 2019, junto à Secretaria de Educação.

⁹ Organização de acordo com o Decreto 15993/09 de 29 de dezembro de 2009, que dispõe sobre organização e denominação administrativa da Secretaria de Educação.

Quadro 4 - Rede de escolas normatizadas pelo Conselho Municipal de Educação

Rede educacional de Santo André	Qtd. De escolas	EI	Anos iniciais do EF	EJA	Atendimento
Creches Municipais¹⁰	41	0 a 3 anos			Atendimento ofertado nos três períodos: integral 8 horas diárias, semi manhã e semi tarde, seis horas diárias.
Creches Conveniadas	20	0 a 3 anos			Atendimento ofertado nos três períodos: integral 8 horas diárias, semi manhã e semi tarde, seis horas diárias.
EMEIEFs¹¹	51	4 a 5 anos	6 a 10 anos	Acima de 15 anos	Atendimento às Etapas de EI (4 a 5 anos) manhã ou tarde com carga diária de 4 horas, EFI (6 a 10 anos) manhã ou tarde com carga diária de 5 horas e EJA (a partir de 15 anos e adultos) tarde ou noite com carga diária de 4 horas
Escolas Particulares	143	0 a 5 anos			Atendimento à Educação Infantil
CPFP	5			Acima de 15 anos	São oferecidos cursos de capacitação profissional.
CFP	1				Se destina à formação continuada dos docentes e gestores da rede municipal.
Escola de Educação Ambiental - Parque Tangará	1				Espaço de 50 mil m ² , que tem o intuito de sensibilizar alunos, docentes, gestores e a população da cidade nas questões ambientais e de ciências naturais.
Escola Parque do Conhecimento - Sabina	1				Inaugurada no ano de 2007, com o objetivo de democratizar o acesso ao conhecimento científico, artístico, cultural e tecnológico.
CESAs	12	3 a 5 anos	6 a 10 anos	Acima de 15 anos	Integram os espaços das EMEIEFs, Creches e Centros Comunitários, a fim de unir práticas educacionais de cultura e lazer. Além dos bebês das escolas municipais atendem também à comunidade do entorno

Fonte: INEP/Censo Escolar 2017

¹⁰ A cidade possui quatro Creches que atendem também às idades de 4 e 5 anos.

¹¹ A faixa etária de 3 anos é atendida tanto em creches como em algumas EMEIEFs.

O acompanhamento das Coordenadoras de Serviços Educacionais acontece por setores, tanto nas Creches, quanto nas EMEIEFs. São 8 (sete) setores de Creches e 11 setores de EMEIEFs, cada setor conta com o acompanhamento de uma CSE. As UEs (Creches e EMEIEFs) também contam com o acompanhamento pedagógico da CEPEC, que articula ações junto com as CSEs para um melhor atendimento às necessidades de cada equipe gestora.

Com vistas às informações explicitadas, o campo delimitado para esta pesquisa foi selecionado por sorteio. Nestas creches, estão vinculados os sujeitos da pesquisa, a saber: AP e docentes de berçário.

2.3.1 Creches participantes da pesquisa

A fim de manter as creches e seus sujeitos em sigilo, nomeamos cada uma com as respectivas letras: A, B, C e D. Elas estão situadas em regiões distintas do município de Santo André e, por isso, possuem elementos singulares relevantes à nossa pesquisa.

Em todas as creches da Rede Municipal, há um AP e uma diretora. Cada sala conta com um docente e um auxiliar (ADI) e, no berçário, um docente e dois auxiliares. Todas as unidades também contam com estagiários que auxiliam nas salas.

2.3.1.1 Creche A

A Creche A é um dos equipamentos pertencentes a um complexo educacional CESA (Centro Educacional de Santo André). Surgiu através de reivindicações de moradores, já que o bairro no qual está inserida estava crescendo e as mães trabalhadoras não tinham com quem deixar suas crianças.

Com base nas informações registradas no Projeto Político Pedagógico da creche (PPP), em relação ao berçário, atualmente ela atende a faixa etária de 0 a 3 anos, totalizando 248 crianças, cujo atendimento em ciclos corresponde: 02 (duas) salas mistas de berçário:

B1 - com capacidade de 20 bebês por período, atendendo atualmente 15 bebês em período integral, 06 no semi manhã e 05 no semi tarde, totalizando 21

atendimentos no período da manhã e 20 à tarde. Vale ressaltar que o número de crianças excede a capacidade de atendimento no período da manhã.

B2 - com capacidade de 24 bebês por período, atendendo atualmente 13 bebês em período integral, 12 no semi manhã e 14 no semi tarde, totalizando 25 atendimentos no período da manhã e 27 à tarde. Ressaltamos que o número de crianças excede a capacidade de atendimento no período da manhã e tarde.

Além do berçário atende 02 (duas) salas mistas do 1º ciclo inicial com 100 crianças - 01 (uma) sala com capacidade para o atendimento de 25 crianças bem pequenas, atendendo atualmente 25 crianças no período da manhã e 25 à tarde. E, outra sala, com capacidade para o atendimento de 25 crianças bem pequenas, atendendo atualmente 25 crianças no período da manhã e 25 à tarde.

Quadro 5 – Atendimento berçário – Creche A

ESPECÍFICO PARA BERÇÁRIO E 1º. CICLO												
Etapas e Modalidades de Ensino	Total de salas	Total de alunos			Liminares	Alunos com deficiência			Alunos com transtornos funcionais específicos			
		Semi manhã	Integral	Semi tarde		Semi manhã	Integral	Semi tarde	Semi manhã	Integral	Semi tarde	
Educação Infantil												
	Berçário	02	18	28	19	10	0	1	0	0	0	0
1º. Ciclo	Inicial	02	20	30	20	19	1	0	0	0	0	0
	Final	03	30	49	34	20	1	0	1	0	0	0

Fonte: PPP da creche (2019).

2.3.1.2 Creche B

A Creche B atende crianças de bairros diferentes por localizar-se na divisa desses. Logo, é composta por crianças que moram em comunidades distintas.

Com base nas informações registradas no PPP, a creche atende uma sala de berçário, duas salas de primeiro ciclo inicial e duas salas de primeiro ciclo final, contemplando assim os pedidos dos pais das crianças de 3 anos que iriam para EMEIEF.

Essa adequação ao atendimento teve início em 2019, após o aumento significativo da comunidade local, advindas do Núcleo G. no ano anterior. Sendo assim, o primeiro ciclo final passou a ser atendido pela Creche B e, por isso, a diminuição das vagas de berçário e de 1º ciclo inicial. Atualmente, a creche atende a 64 bebês.

Quadro 6 – Atendimento berçário – Creche B

ESPECIFICO PARA BERÇÁRIO E 1º. CICLO												
Etapas e Modalidades de Ensino		Total de salas	Total de alunos			Liminares	Alunos com deficiência			Alunos com transtornos funcionais específicos		
Educação Infantil												
			Semi manhã	Integral	Semi tarde		Semi manhã	Integral	Semi tarde	Semi manhã	Integral	Semi tarde
			Berçário	1	12		12	12		0	0	0
1º. Ciclo	Inicial	2	20	32	20		0	0	0	0	0	0
	Final	2	0	45	0		0	1	0	0	0	0

Fonte: PPP da creche (2019)

2.3.1.3 Creche C

Com base nas informações registradas no PPP, a Creche C inaugurada na década de 1990, possui 9 salas de aula por período, sendo 2 Berçários, 3 salas de 1º Ciclo Inicial e 4 salas de 1º Ciclo Final, que funcionam em período integral, semi manhã e semi tarde.

Atualmente, conta com 71 crianças matriculadas no berçário, 99 crianças no 1º ciclo inicial e 145 crianças no 1º ciclo final, totalizando 315 alunos. Desse total de alunos, 71 são matriculados via liminar e 5 por determinação do Conselho Tutelar (medida protetiva).

Quadro 7 – Atendimento berçário – Creche C

ESPECÍFICO PARA BERÇÁRIO E 1º. CICLO												
Etapas e Modalidades de Ensino	Total de salas	Total de alunos	Liminares	Alunos com deficiência	Alunos com transtornos funcionais específicos	Educação Infantil						
						Semi manhã	Integral	Semi tarde		Semi manhã	Integral	Semi tarde
Berçário	2	20	30	23	17							
	3	26	45	29	17		1					
1º. Ciclo	4	44	62	42	17	1						

Fonte: PPP da creche (2019).

2.3.1.4 Creche D

A Creche D também foi inaugurada na década de 1990, foi construída pela reivindicação dos moradores. Devido ao desenvolvimento dos bairros adjacentes e o crescente fluxo migratório que constituiu a formação do núcleo comunitário onde a creche está inserida, houve a necessidade de expansão da Unidade Escolar para o atendimento das crianças da circunvizinhança.

O atendimento das crianças é organizado em dois berçários, quatro salas de 1ºCiclo Inicial e três salas de primeiro ciclo final, totalizando aproximadamente 350 atendimentos.

A Creche atende ao primeiro ciclo da Educação Infantil, com 2 salas de berçário, 3 salas de primeiro ciclo inicial e 3 salas de primeiro ciclo final. Das crianças atendidas, 38% são de período integral, 31% frequentam o período semi manhã e 31% frequentam o período semi tarde. A faixa etária das crianças desta unidade está entre 04 meses a 4 anos.

Quadro 8 – Atendimento berçário – Creche D

ESPECÍFICO PARA BERÇÁRIO E 1º. CICLO												
Etapas e Modalidades de Ensino	Total de salas	Total de alunos				Liminares	Alunos com deficiência			Alunos com transtornos funcionais específicos		
		Semi manhã	Integral	Semi tarde			Semi manhã	Integral	Semi tarde	Semi manhã	Integral	Semi tarde
Educação Infantil												
	Berçário	2	24	24	24	5	0	0	0	0	0	0
1º. Ciclo	Inicial	3	24	51	24	7	1	0	0	0	0	0
	Final	3	39	39	39	8	0	0	3	0	0	0

Fonte: PPP da creche (2019).

2.40 Assistente Pedagógica em Santo André

A Rede Municipal de ensino de Santo André encontra-se diante de um grande desafio frente a diferentes demandas educacionais, principalmente, em relação à formação continuada de seu corpo docente, tarefa atribuída ao AP.

Para pensar o papel deste profissional em Santo André, faz-se necessário um resgate da criação desta função. De acordo com a Lei Municipal n. 6.833, de 15 de outubro de 1991¹²,

[...] fica estabelecida na rede Municipal de Santo André, o ingresso para assumir o cargo de Professor de Educação Infantil por meio de concurso público. As demais funções, no âmbito educacional, como de Diretor de Unidade Escolar (DUE), AP, Coordenador de Serviços Educacionais (CSE); entre outras, consideram-se funções gratificadas, que só podem ser acessadas por docentes concursados do município, após três anos de exercício, passado o estágio probatório docente. A seleção para assumir a função gratificada é realizada internamente, [...]. Esta seleção, acontece por meio de prova escrita, após um chamamento da Secretaria, passando também por entrevistas (SANTO ANDRÉ, 1991).

¹² Ao longo dos anos, a lei sancionada em 1991 sofreu algumas alterações, tendo artigos revogados e outros alterados, como o quadro de funcionários, alterado pela Lei nº 8103 de 21 de setembro de 2000, que incorpora ao texto professor de ensino fundamental. “Artigo 1º - Aos ocupantes de cargo e função de Professor de Educação Infantil e Fundamental que atuarem na Educação Infantil e na Educação Fundamental Regular [...]” (SANTO ANDRÉ, 2000).

O Estatuto do Magistério Municipal, Lei n. 6.833, de 15 de outubro de 1991, em seu art. 4º, no Capítulo II, enfatiza que quem integra o quadro das funções gratificadas são:

Os servidores designados para o exercício das seguintes funções gratificadas: I- Diretor de Unidade Escolar; II – Professor Coordenador de Atividades Esportivas; III- Assistente Pedagógico; IV – Coordenador de Serviço Educacional (SANTO ANDRÉ, 1991).

Em relação ao provimento de cargos e as atribuições do AP, estes encontram-se descrito no Capítulo IV, em seu Art. 6º e 9º a saber:

Artigo 6 – O provimento dos cargos e funções constantes no Quadro do Magistério observará os requisitos fixados pela legislação municipal, bem como as exigências de habilitação e experiência a seguir discriminada: [...]
Artigo 9 - Para as funções gratificadas de Assistente Pedagógico serão designados, mediante portaria do Prefeito Municipal, dentre os integrantes do Quadro do Magistério Municipal, selecionados pelo Departamento respectivo através de avaliação da capacidade técnica, que preencham os seguintes requisitos: I - portador de licenciatura plena; II - experiência educacional anterior de 03 (três) anos na rede de ensino de Santo André, dos quais, no mínimo, 02 (dois) anos de docência (SANTO ANDRÉ, 1991).

Sobre a jornada de trabalho estabelecida para a função de AP, assim como para outras funções, fica estabelecido 40 horas semanais de segunda a sexta-feira, sendo apontado também no Capítulo V, seção I, no art. 16 e, de acordo com o padrão, sendo acrescido 40% em seu vencimento durante a permanência na função.

O AP atua nas UEs da Rede Municipal, podendo ser em creches ou nas Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) atuando com docentes de ambas as etapas (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e na modalidade da EJA) e, também, nos Centros Públicos de Formação Profissional (CPFP). Não há uma exigência quanto à sua formação inicial, podendo ele ser graduado em qualquer curso de licenciatura para exercer a função.

No que se refere às suas atribuições, também, não há nenhuma definição específica na legislação municipal, ficando assim a critério de cada governo, desde que garantam o compromisso com a educação, conforme estabelece a LDB de 1996 em seu art. 3º:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; consideração com a diversidade étnico-racial.; garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL,1996).

Cabe ressaltar, a importância dos princípios que fundamentam a ação educativa nas esferas municipal, estadual e nacional, independente de mudança de gestão, o que é inevitável é que se leve em consideração que a “[...] liberdade e solidariedade humana são a fonte da qual devem emanar todas as práticas profissionais da educação e do ensino. Constituem o ponto de vista da administração da educação brasileira” (FERREIRA, 2015, p.86).

Portanto, para a garantia destes princípios, é de grande relevância destacar a função da formação continuada em serviço que é oferecida aos docentes em todas as instituições, sejam elas públicas ou privadas. De acordo com Garrido (2005, p. 9), “[...] o trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço [...]”, demonstrando à sua importância profissional na UE com vistas a qualificar suas ações no dia a dia escolar, garantindo este processo de formação continuada aos docentes.

O trabalho formativo do AP em creche, na Rede Municipal de Santo André, com os docentes dá-se em três horas semanais nas Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS), que acontece na UE, de acordo com as especificidades da carga horária de cada profissional. No caso do berçário, público alvo desta pesquisa, os encontros acontecem no período noturno nos espaços de cada creche. Outros momentos formativos com o AP e a equipe escolar ocorrem, ao longo do ano, de acordo com o calendário escolar, como: as Reuniões Pedagógicas (RPs) e os sábados letivos que acontecem em decorrência das compensações das emendas de feriados.

Desde o início da atual gestão municipal, em 2017, o AP da Rede Municipal é acompanhado pela equipe de Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares (CEPEC), coordenação esta que foi instituída para tratar do processo formativo dos profissionais da rede (docentes e equipe técnica da Secretaria de Educação) e das questões curriculares da Rede, bem como articular e organizar a construção do

Documento Curricular do município. São acompanhados pela equipe de Coordenação de Serviços Educacionais (CSE), equipe responsável pelo acompanhamento administrativo e pedagógico das UEs.

Considerando a concepção de gestão, coordenação e acompanhamento é importante de se constituir um ambiente que preze pela democracia, visando alcançar os objetivos propostos:

[...] por coordenação e acompanhamento compreendem-se as ações e procedimentos destinados a reunir, articular e integrar as atividades das pessoas que atuam na escola, para alcançar objetivos comuns. [...] A condução dessas ações e procedimentos, é o que se designa gestão, a atividade que põe em ação um sistema organizacional. [...] as instituições escolares, por prevalecer nelas o elemento humano, precisam ser democraticamente administradas, de modo que todos os seus integrantes canalizem esforços para a realização de objetivos educacionais, acentuando-se a necessidade da gestão participativa e da gestão da participação. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012 p. 412).

Um sistema organizado, e que garanta a participação de todos no processo, tende a alcançar seus objetivos com vistas a potencializar o trabalho realizado nas escolas e avançar na busca de qualidade à educação. Por este motivo, faz-se necessário entender o papel do AP na Rede Municipal de Ensino de Santo André, uma vez que faltam registros históricos e documentos que explicitem suas atribuições, no interior das UEs. Diferentes momentos e movimentos curriculares vividos na Rede, ao longo dos anos, contribuíram para o trabalho dos APs e, conseqüentemente, subsidiaram e subsidiam até os dias de hoje as práticas pedagógicas dos docentes.

2.5 Perfil dos participantes da pesquisa – AP e docente

Antes de apresentar os participantes desta pesquisa, cabe esclarecer que os profissionais que faziam parte do quadro funcional das creches, até o ano 1999, eram denominados monitores de Creche, eles participaram de concurso público ofertado pela Secretaria de Promoção Social, pois a creche não fazia parte da pasta da Educação.

Em meados dos anos 2000, a Secretaria de Educação assume as creches e a concepção educacional passa pelo viés da prática pedagógica intrinsecamente ligada ao cuidar e educar. Houve a possibilidade dos profissionais remanescentes se especializarem, sendo oferecido formação e complementação pedagógica subsidiada

pela própria Secretaria de Educação para o aperfeiçoamento. Quanto àqueles que já possuíam formação, foram alocados nos referidos postos como docentes de EI.

Para esta investigação, os respondentes fazem parte do quadro funcional das creches, sendo 04 APs e 08 docentes de berçário.

Todos os APs atuam em creches localizadas em bairros diferentes, com realidades distintas. As idades oscilam entre 31 a 60 anos e, somente, um participante (AP – C) é do gênero masculino. Na rede de Santo André, há poucos homens que atuam na EI. Somente a AP- D tem 5 (cinco) anos de experiência em outras redes, como CP, os demais atuam na função apenas em Santo André. Todos trabalham nas UEs nos períodos da manhã e tarde. Além do curso de Pedagogia, todos possuem pós-graduação.

Quadro 9 – Perfil dos APs entrevistados

Coordenadores	Idade	Gênero	Atuação na UE	Formação – (na área de Ed. Infantil)	Período em que trabalha	Experiência como AP, em Santo André
AP - A	31 a 40 anos	Fem.	9 meses	<i>Lato-sensu</i>	Integral	9 meses
AP - B	41 a 50 anos	Fem.	6 anos	<i>Lato-sensu</i>	Integral	9 anos
AP – C	51 a 60 anos	Masc.	3 anos	<i>Stricto-sensu</i>	Integral	5 anos
AP – D	41 a 50 anos	Fem.	2 anos	<i>Lato-sensu</i>	Integral	2 anos

Fonte: Elaborado pela autora

Os docentes que participaram da pesquisa trabalham em creches do município com realidades socioeconômicas distintas. Há somente um docente do gênero masculino. Os anos de experiência na docência oscilam entre 3 e 29 anos, porém o tempo de experiência com os bebês, na maioria dos participantes, é sempre inferior a 4 anos, com exceção aos Docentes D e G com mais de 5 anos. Todos trabalham na UE em período integral. Em relação à idade, o docente mais novo está entre 31 a 40 anos e o mais velho entre 41 a 50 anos.

No quadro 10, apresentamos o perfil dos docentes participantes.

Quadro 10 – Perfil dos docentes entrevistados

Docentes	Gênero	Atuação na UE	Formação – (na área de Ed. Infantil)	Experiência na docência	Experiência na docência com bebês
Docente - A	Fem.	1 ano	<i>Lato-sensu</i>	11 anos	1 ano
Docente - B	Fem.	1 ano	<i>Lato-sensu</i>	20 anos	3 anos
Docente - C	Fem.	9 meses	Graduação	3 anos	1 ano e 3 meses
Docente - D	Fem.	17 anos	<i>Lato-sensu</i>	27 anos	15 anos
Docente - E	Fem.	2 anos	Graduação	4 anos	4 anos
Docente - F	Fem.	9 meses	<i>Stricto-sensu</i>	8 anos	9 meses
Docente - G	Fem.	1 ano	<i>Lato-sensu</i>	8 anos	1 ano
Docente - H	Masc.	25 anos	<i>Lato-sensu</i>	29 anos	13 anos

Fonte: Elaborado pela autora

Além do curso de Pedagogia, alguns são formados em pós-graduação: *lato-sensu* e *stricto-sensu*. O tempo de experiência na docência é superior ao tempo de experiência com bebês. Para a maioria, o trabalho com bebês é relativamente novo, com exceção de dois docentes que possuem 15 e 13 anos de experiência, respectivamente, a maioria tem pouco mais de um ano.

3 FORMAÇÃO DOCENTE E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Este capítulo versa sobre a formação inicial e continuada do docente para atuar na sala de aula ou na coordenação pedagógica.

A fundamentação teórica desta seção, centra-se em: Shullman (2014), Marcelo (2009), Tardif (2012) por nos trazer reflexões importantes acerca da formação inicial. Os pressupostos de Placo, Almeida e Souza (2010, 2011, 2012), Cochran-Smith e Lytle (2009), e Imbernón (2014) por nos orientar sobre a formação realizada em serviço por meio da coordenação pedagógica.

3.1 Formação inicial docente

No Brasil, a formação acadêmica inicial é comum tanto para o docente que ingressa à sala de aula quanto ao docente que acessa ou ingressa como CP. A diferença, geralmente, está na experiência contada em tempo de serviço, em sala de aula, para pleitear a função de CP. A LDB, art. 64 (BRASIL, 1996), enfatiza que:

A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Mesmo sendo ofertada pelas Instituições de Ensino Superior, a formação inicial exigida pela LDB ainda necessita de maiores investimentos nos cursos de Pedagogia, para qualificar as disciplinas que tratam sobre gestão escolar, atentando-se à formação do CP, por ser uma função importante e complexa no cenário educacional.

Conforme discorre Pimenta (2017, p. 22):

Formar o docente e o pedagogo é o que está definido para os cursos de Pedagogia. No entanto, considerando a complexidade e amplitude envolvidas nessas profissões, o que se evidencia nos dados da pesquisa é que essa formação é generalizante e superficial, e não forma (bem) nem o pedagogo nem o docente.

Na tentativa de minimizar a dicotomia entre a graduação e o trabalho docente, o PNE - 2001/2011 indicou que os governos articulassem ações para garantir formação inicial aos futuros docentes e/ou docentes que se formaram no curso de magistério, na tentativa de superar a barreira que existe entre a teoria e a prática, com

objetivo de formar profissionais mais preparados para atuar com crianças e jovens nas diferentes realidades e necessidades, proporcionando-lhes na sua formação conhecimentos didáticos pedagógicos e conhecimentos específicos (BRASIL, 2001).

O atual PNE - 2014/2024, em sua meta 15, afirma:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

A formação inicial é comum para os profissionais da Educação Básica (exceção para os especialistas – docentes de Educação Física, Arte e Inglês). Todavia, de acordo com Shullman (2014); Tardif (2012); Marcelo (2009); dentre outros, os cursos de formação inicial ainda necessitam rever seus currículos e disciplinas, pois além de se privilegiar o Ensino Fundamental, a fragmentação dos componentes curriculares também é um problema. Assim, é de suma importância repensar um modelo de currículo universitário para os cursos de Pedagogia, no que tange a aspectos metodológicos, de planejamento, de gestão escolar, das teorias pedagógicas, de avaliação educacional, da aprendizagem, sobre as políticas públicas e o seu currículo.

Existem dois problemas referentes a epistemologia e concepção do modelo de currículo universitário de formação: (i) “ele é idealizado segundo uma lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores”; e (ii) “nesse modelo os estudantes são tratados como espíritos virgens e não se leva em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino” (TARDIF, 2012, p. 271-272).

A formação inicial deve fomentar ao futuro docente conhecimento para que este atue em “[...] sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e a pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana”. Ou seja, o conhecimento propedêutico da disciplina (o conhecimento científico) não é suficiente para compor a prática docente (seja à sala aula ou à gestão), os conhecimentos adquiridos na formação deverão unir-se a outros vivenciados e experimentados no decorrer de sua carreira (TARDIF, 2012, p. 39).

Embora os cursos de Pedagogia, em sua matriz curricular, possuam disciplinas voltadas à didática, é preciso refletir se estas disciplinas realmente ofertam elementos

que construam e/ou contribuam para o pensamento didático fundamentado no conhecimento necessário ao futuro docente, isto porque o ato de conhecer implica diferentes dimensões e as equipes que coordenam as graduações devem considerar se estes saberes (dimensões)¹³ contemplam ou não a grade curricular do curso de formação para a docência (SHULLMAN, 2014).

O autor organiza os conhecimentos essenciais da prática pedagógica em categorias, conforme o quadro 11 expõe a seguir:

Quadro 11 – Categorias propostas por Shullman

Categoria	Descrição	Questão
Conhecimentos sobre o conteúdo específico	Necessário que o docente saiba o que ensinar e como ensinar, qual será o ponto de partida e qual o ponto de chegada, para isso, conhecer o conteúdo e suas relações com outros temas, amplia as possibilidades de interagir e intervir, de utilizar metodologias diversas para alcançar o estudante.	O que ensinar?
Conhecimentos sobre o currículo	Entender que o currículo não se resume a grade de disciplinas e conteúdo é fundamental. O currículo traz concepções relevantes para a elaboração do PPP, e possibilita ao docente saber quais concepções embasam o cenário escolar. E quais princípios e fundamentos embasam o conteúdo para que ele não tenha o fim em si, por meio destes conhecimentos o docente define suas intencionalidades no processo pedagógico.	Em qual etapa de estudo o estudante está? Qual a intenção pedagógica justifica o uso desde método ou matérias?
Conhecimento pedagógico do conteúdo	Transformar o conhecimento científico de forma didática para facilitar a compreensão do conteúdo. A transposição é única, pois cada docente atribui a ela suas vivências, experiências e conhecimento sobre o conteúdo.	O que, quando, onde, como e por quê?

Fonte: SHULLMAN (1987).

¹³O autor sugere quatro dimensões que os cursos de formação deveriam ter para corroborar com o pensamento didático: i) conhecimento do conteúdo; ii) conhecimento substantivo; iii) conhecimento sintático e; iv) conhecimentos com base nas crenças do assunto (SHULLMAN, 2005).

Em 2014, as categorias foram ampliadas para além das três mencionadas no quadro anterior (SHULLMAN, 2014), discorrendo especificamente sobre o conhecimento pedagógico geral, referindo-se à gestão de sala de aula, com destaque aos princípios e estratégias de tal ação. Corroborando com o autor, queremos trazer tal reflexão para pensarmos o objeto de estudo da presente pesquisa, ou seja, os bebês, pois, queremos pontuar sobre a fundamental importância dos contextos educativos para esta faixa etária, fazendo-se necessário considerar “[...] desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas [...]”, bem como os conhecimentos sobre crenças, valores e costumes convergentes ou divergentes da base histórica e filosófica que permeiam o trabalho com os bebês (SHULLMAN, 2014, p. 206).

Os conhecimentos construídos na prática, aliados aos conhecimentos científicos, são subsidiados pelo movimento (modelo de ação e raciocínio pedagógico – MARP), e este movimento renova constantemente “a base de conhecimento do professor” (composta por várias fontes), a última delas é a sabedoria da prática (SHULLMAN, 2014; MIZUKAMI, 2004):

A sabedoria da prática. A última fonte da base de conhecimento é a menos estudada e codificada de todas. É a própria sabedoria adquirida com a prática, as máximas que guiam (ou proveem racionalização reflexiva para) as práticas de professores competentes. Uma das tarefas mais importantes para a comunidade acadêmica é trabalhar com os educadores para desenvolver representações codificadas da sabedoria pedagógica adquirida com a prática de professores competentes (SHULLMAN, 2014, s/p.).

A base de conhecimentos para o ensino consiste em um conjunto composto por “[...] compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições [...]” importantes para o processo de ensino-aprendizagem, ela necessita vir de várias fontes de conhecimento de diferentes áreas. Na formação inicial, estes conhecimentos são mais limitados e vão ganhando corpo com a experiência docente (MIZUKAMI, 2004, p. 38).

A seguir o esquema do MARP, proposto por Shullman (2014).

Figura 3 – Representação do MARP



Fonte: Adaptado pela autora (SHULLMAN, 2014)

Para o MARP, durante a formação inicial e após, é preciso relacionar seis processos, o primeiro processo é a **compreensão** (conhecer o processo e reconhecer-se nele):

A compreensão está presente tanto no início quanto no final do processo de raciocínio pedagógico, sob a forma de nova compreensão do que foi ensinado. Não se trata de chegar ao mesmo ponto de partida, fechando um círculo. A imagem mais apropriada é a de uma espiral, já que a nova compreensão é fruto de todo um processo de análise do ensino (MIZUKAMI, 2004, p. 40-41).

Após, o docente tem a possibilidade de **transformar** o que aprendeu – repertório acadêmico e vivenciado - saber interpretar e analisar materiais referentes ao conteúdo para representá-los, selecioná-los e adaptá-los conforme às características do contexto. A transformação designa “[...] o comportamento de atividades do professor de se mover de sua própria compreensão, para variações de representação [...]”, como os estudantes são múltiplos, as representações devem ser diversificadas (MIZUKAMI, 2004, p. 42).

O terceiro processo é o **ensino** - manejo com o ato de ensinar e interagir com os outros; depois vem a **avaliação** - analisar se o ato de ensinar foi eficaz; a **reflexão**, revisar, reconstruir, representar e analisar de forma crítica o seu desempenho e dos demais envolvidos no processo e; por último a **nova compreensão** - a partir das análises e dos conteúdos acadêmicos e vivenciados, consolidar novas maneiras de

ensinar e compreender a realidade. A prática docente renova o conhecimento porque permite que o docente ao exercer sua formação reflita e busque novos meios de ação, incorporando ou transformando os seus conhecimentos construídos na graduação.

Ademais, as instituições que ofertam a formação inicial, nem sempre tratam o estudante como sujeito sócio-histórico, ou seja, como sujeitos que carregam crenças, vivências e conhecimentos prévios, elas, às vezes, não conseguem provocar a transformação e a reflexão para a *práxis* pedagógica (TARDIF, 2012; SHULLMAN, 2014; MARCELO, 2009).

[...] os milhares de horas de observação enquanto estudantes contribuem para a configuração de um sistema de crenças acerca do ensino, por parte dos aspirantes a professores, e, por outro lado, ajuda-os a interpretar as suas experiências na formação. Por vezes, estas crenças estão tão enraizadas que a formação inicial é incapaz de provocar uma transformação profunda nessas mesmas crenças (MARCELO, 2009, p. 13).

A formação inicial não preenche todas as lacunas da profissão, que por natureza é complexa e envolve muitas vertentes. Muitos docentes ao iniciar a carreira passam pela graduação sem alterar as crenças que já possuíam e na prática aprendem o seu ofício com movimentos de tentativa e erro. A fragmentação do ensino de Pedagogia leva, muitas vezes, o docente em início de carreira a inspirar-se em seus professores (da Educação Infantil, do Fundamental ou do Ensino Médio) e copiar o modo como lhe ensinaram determinado conteúdo, ao invés de formular sua prática nos conhecimentos construídos na graduação. A constatação é que nem sempre a graduação consegue mudar o *modus operandi* do futuro docente que busca modelos que lhe deem segurança (TARDIF, 2012).

A falta de interação entre a teoria e a prática consubstanciada nos cursos de docência pode ser alterada (ou pelo menos minimizada) com a formação continuada, tanto no próprio local de trabalho ou em cursos acadêmicos – extensão, pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, dentre outros.

De acordo com a LDB, art. 62, inciso 1º: “[...] a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Além de assegurar a formação inicial, a formação continuada também está prevista e é obrigatória (BRASIL, 1996).

De acordo com o Referencial para a Formação de Professores,

[...] a formação continuada é definida como: [...] necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar, e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. [...] a perspectiva de formação continuada que aqui se propõe está intimamente ligada à existência dos projetos educativos das escolas de educação básica (de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos), e pode acontecer tanto no trabalho sistemático dentro do espaço da escola quanto fora dela, mas sempre com repercussão em suas atividades. A formação continuada feita na própria escola acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisão, na criação de grupos de estudo, na supervisão e orientação pedagógica, na assessoria de profissionais especialmente contratados etc. (BRASIL, 2002, p. 68).

Após a formação inicial, o percurso de desenvolvimento profissional do docente continua e a formação em serviço é uma etapa inerente a este processo.

3.2 Formação continuada em serviço

A formação continuada em serviço ocorre dentro do ambiente escolar e implica em aprender e construir conhecimento por meio de ações investigativas (não esporádicas), assumindo, assim, uma postura que analisa a prática por meio de reflexão e formação de natureza prática sendo coordenada, geralmente, por profissionais com mais experiência. Nestes casos, a formação deve estabelecer um relacionamento entre conhecimento e prática e, para isso, o estreitamento entre conhecimento acadêmico e prática são necessários (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009).

A formação continuada em serviço tem papel fundamental na qualificação das práticas docentes, principalmente, quando analisamos o contexto em que a prática se encontra, seja ela com bebês, crianças, jovens ou adultos, contribuindo para o desenvolvimento dos docentes com profissionais mais preparados. Na formação deve-se considerar as especificidades de atendimento e os conhecimentos didáticos pedagógicos, relacionando-os a ação e a reflexão da prática e da vivência, para possibilitar a construção da identidade profissional de cada um.

Quando pensada neste contexto, a formação continuada é definida pelas atividades que a coordenação pedagógica (e docente) realizam dentro ou fora do espaço escolar, de forma coletiva ou individual (com ou sem certificação ou titulação),

após seu ingresso na profissão (MARCELO, 2009).

O comportamento investigativo é requisito prévio para o desenvolvimento profissional do docente e seus pares. Se faz necessário abordar os seguintes aspectos: (i) concepção de conhecimento local em contextos globais; (ii) visão ampliada da prática; (iii) comunidades investigativas como meio ou mecanismo primário para adotar uma teoria da ação; (iv) justiça social; todos eles devidamente apresentados no quadro a seguir: (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009).

Quadro 12 – Aspectos considerados na formação docente

Concepção de conhecimento local em contextos globais	Incorre no princípio do diálogo, da discussão e da repercussão de ideias que solucionaram problemas locais. Ao discutir e disseminar estas ideias, os docentes podem auxiliar outros a formular soluções para suas dificuldades, a partir da solução encontrada por outrem.
Visão ampliada da prática	Nos deparamos com mediações reflexivas, para que o docente faça a própria reflexão de sua prática. Não obstante, exige que o educador se afaste de sua prática para perceber quais forças restringem ou inibem suas ações, além de perceber o que está dando certo e, portanto, não precisa a princípio ser modificado (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009).
Comunidades investigativas como meio ou mecanismo primário para adotar uma teoria da ação;	Esclarecemos que comunidade investigativa é o termo designado para um coletivo de profissionais que questionam, indagam a si e aos pares, analisam hipóteses, inquiram sobre as ações comuns e sistematizam estas ações, além de considerarem às várias perspectivas que se desdobram nestas formações. Assim, as comunidades investigativas conseguem colocar em prática a teoria da ação. De acordo com Cochran-Smith e Lytle (2009, p. 148) “[...] os propósitos e funções essenciais das comunidades investigativas são os de fornecer contextos ricos e desafiadores para a aprendizagem do professor ao longo de sua vida profissional”.
Justiça social	Quando os professores buscam “aprofundar o seu lado profissional”, considerando a formação das comunidades investigativas nos deparamos com o aspecto social, que pressupõe que os professores ao participarem de tais comunidades “[...] estão trabalhando a favor e contra o sistema – um processo em curso, partindo do interior, problematizando hipóteses fundamentais sobre os propósitos do sistema educacional existente [...]”, neste viés, a postura investigativa aprimorará as chances de termos na sociedade sujeitos que contribuam com a democracia e a igualdade de direitos.

Fonte: Adaptado. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009, p. 140-152).

Para uma melhor compreensão de tais aspectos é importante compreender o que podemos chamar de “subitens”, considerando que para a realização de um bom processo reflexivo, além do movimento de distanciar-se, há quatro ações que podem auxiliar o docente neste processo: (1) a ação de descrever (em forma de texto); (2) a ação de informar (saber quais princípios embasam sua aula – eles podem ser conscientes ou não, porque o ato de informar está intrínseco as teorias que sustentam a ação docente); (3) a ação de confrontar (está relacionada a saber quem tem o poder e aula, a quem a aula está de fato servindo); (4) a ação de reconstruir (agir de modo diferente, alterar os padrões da aula para adequar-se aos seus propósitos) (COCHRAN-SMITH; LYTTLE, 2009).

Na figura a seguir (fig. 4), nos é possível visualizar de maneira mais clara a proposta dos autores sobre o ciclo reflexivo para ações de desenvolvimento profissional:

Figura 4 – Ciclo reflexivo para ações de desenvolvimento profissional



Fonte: Adaptado. (SMYTH, 1991, p. 280)

Analisar e refletir sobre a própria prática pedagógica oportuniza ao docente verificar a necessidade ou não de buscar novos métodos e perspectivas para aprimorar o seu trabalho. Ao refletir sobre sua prática, ele paulatinamente, transforma

sua formação identitária, ou seja, à medida que o conhecimento, os hábitos, os costumes e as crenças alteram-se para além do senso comum. Além disso, a identidade profissional contribui para a “[...] auto eficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho [...]. A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos” (MARCELO, 2009, p.12).

Intrínseco aos demais, a profissionalidade docente considera o educador como sujeito em constante transformação (por meio de suas vivências e experiências, de suas pesquisas, de suas aprendizagens), promovendo novos caminhos para sua prática diária. A formação continuada em serviço não lhe traz só elementos propedêuticos, ela contribui para a (re)formulação de sua *persona*. Neste sentido, a profissionalidade docente, diz respeito ao sujeito como profissional, como sujeito que está em busca de se aprimorar, de aprender, de se aprofundar em sua dimensão profissional, necessária à sua própria formação docente, muitas vezes constituindo importantes fóruns de reflexão que são as comunidades investigativas (MARCELO, 2009).

De acordo com Cochran-Smith e Lytle (2009, p. 148):

As comunidades investigativas são um dos poucos espaços no qual acredito que as pessoas podem obter apoio para a realização do compromisso social, porque estão se sustentando em um grupo, e alguns desses grupos de professores tornam-se grupos de ativistas. Muitos não, mas algum sim. As pessoas podem se unir e obter o apoio de outros no que eles estão tentando fazer. Algumas escolas tornam-se escolas orientadas para a justiça social. Dessa maneira, acredito que precisamos fazer muito mais para alimentar o desejo de transformação que trazem as pessoas para o ensino.

A formação contínua, é uma “[...] conotação de evolução e desenvolvimento [...]”. Dentro da UE, a formação ocorre no compartilhamento de saberes entre os seus pares, nas experiências vividas, no convívio e interação com os bebês e crianças, no diálogo com a família etc. – além do convívio com pessoas de diferentes funções: equipe gestora, docentes, auxiliares, entre outros (MARCELO, 1999, p. 44).

Na UE, de acordo com sua organização, o docente vivencia as concepções ideológicas daquele espaço, os modos de avaliar, de planejar, de interagir com os outros, de compreender o currículo. Conhecer o currículo e discuti-lo é essencial, pois nele está a concepção defendida pela escola, bem como suas formas de atuação. O currículo é importante instrumento para nortear as escolhas e objetivos da UE, e o docente deve participar de sua construção para ajudar nas tomadas de decisão do grupo (MARCELO, 2009).

Nós não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensando sobre nossa experiência [...] um caso toma material bruto de experiência de primeira ordem e coloca-a narrativamente em experiência de segunda ordem. Um caso é uma versão relembada, recontada, reexperenciada e refletida de uma experiência direta. O processo de lembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência [...] há quatro processos operando na aprendizagem a partir da escrita e consideração de casos: estes são ação/representação de algo, narração, conexão (ou recontagem) e abstração. Histórias começam a partir da experiência bruta, são transformadas em casos por meio de narração, tornam-se parte de uma rede de narrativas por meio de conexões com outros casos e enriquecem e são enriquecidos pela teoria quando são analisados, interpretados e/ou classificados nas conversações dos professores (SHULLMAN, 2014, p. 209).

Sendo assim, um caso pode constituir-se em um modo de favorecer, nas formações, aprendizagens significativas, já que parte de problemas concretos, reais e contextualizados. O futuro docente e/ou o docente em carreira terão a possibilidade de acionar seu repertório e compartilhar situações vivenciadas de modo similar, mostrando ao grupo quais atitudes e ações poderão ser tomadas para solucionar o problema. A formação ocorre para quem conta, narra suas ações e para quem ouve, já que ocorre a discussão para se chegar a melhor solução.

3.3 O papel do coordenador pedagógico como formador, articulador e transformador

Escrever sobre o papel da coordenação pedagógica no âmbito educacional é destacar sua importância dentro de um coletivo escolar. O CP compõe a gestão da escola junto ao diretor, auxiliando na orientação pedagógica e fazendo a conexão entre todos os atores sociais envolvidos no processo educacional, seu trabalho é, fundamentalmente, articular as ações que envolvem o pedagógico por meio da formação continuada em serviço.

Placco (2012), em pesquisa realizada em 2012, verificou que a função de CP, geralmente, é ocupada por mulheres, sendo a maioria casada e com filhos. Todas, (sua pesquisa refere-se ao Estado de São Paulo), possuem graduação em Pedagogia e poucas têm algum tipo de especialização na área da educação. Neste mesmo estudo, a autora traz a multiplicidade de atribuições e responsabilidades que os coordenadores enfrentam no cotidiano escolar, muitas delas são advindas da

legislação, do sistema de ensino no qual esses profissionais atuam, das demandas administrativas, dos docentes, das crianças, das famílias, dentre outros.

No que diz respeito à sua função, o CP é responsável por articular o trabalho pedagógico, tendo um contato próximo com o corpo docente, com o corpo discente e seus familiares. Com os docentes da UE, sua principal função é a orientação didática-pedagógica, promovendo e provocando a reflexão sobre as práticas de ensino e facilitando a busca de novas situações de aprendizagens que corroborem e contribuam com a formação dos discentes; “[...] o papel do coordenador pedagógico é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação” (LIBÂNEO, 2001, p. 219).

[...] tem uma função mediadora no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem sentidos, deixando de conjugar o verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos aceitar a trabalhar, operacionalizar determinadas propostas, porque estas estão de acordo com suas crenças e compromissos sobre a escola e o aluno – rejeitar as que parecem inadequadas como propostas de trabalho para aqueles alunos, aquela escola, aquele momento histórico (ALMEIDA; PLACCO, 2012, p. 38).

A tarefa de coordenar implica em várias ações e, para não se transformar em “tomar conta do educador” ou a “apagar incêndios”, cabe ao CP refletir constantemente sobre sua prática, a fim de entender às necessidades do espaço escolar e seus atores, operacionalizando propostas “[...] condizentes com os compromissos da sua UE e [...] rejeitando as propostas que parecem inadequadas” (ALMEIDA; PLACCO, 2017, p. 38).

Os profissionais que atuam na função de coordenar pedagogicamente, geralmente, sentem-se aflitos, cansados, angustiados e, muitas vezes, não entendem sua real função, apontam excesso de trabalho e percebem pouco retorno quanto às mudanças necessárias nas práticas pedagógicas do corpo docente (FRANCO, 2008).

A tarefa do coordenador pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos (FRANCO, 2008, p. 128).

Logo, sua função demanda conhecimentos e experiências para além da sala de aula e sua formação é importante para cumprir a sua tarefa de formar e orientar o corpo docente da sua UE. A função formadora do CP se define como um:

[...] mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar conhecimento compartilhando mediante uma reflexão crítica capazes de trabalhar lado a lado com os professores na busca de novas soluções, escutar ativamente, facilitar relações construtivas e reflexivas, compartilhar as inovações com eles, mas capazes também de possuir uma perspectiva reflexiva e crítica (IMBERNÓN, 2014, p.94).

O autor salienta também que a formação inicial é o começo do processo de profissionalização e diante de novas demandas que surgirão no decorrer da prática docente,

[...] o professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão [...] a formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais (IMBERNÓN, 2006, p. 45).

Corroborando com esta ideia, Candau (2003) aponta a importância da experiência docente no fazer diário e a escola como espaço de formação, pois,

[...] nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse locus que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação. Nesse sentido, considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar (CANDAU, 2003, p.57).

Assim, entende-se que o coordenador é o parceiro mais experiente do professor, aquele que auxilia à sua *práxis* pedagógica. Adotamos o conceito de *práxis* de Paulo Freire por relacionar o aspecto educacional à transformação social do sujeito e, como consequência, a transformação de sua prática pedagógica, por meio da ação de refletir e se autoquestionar, a *práxis* é a indissociabilidade da teoria com a prática. “A *práxis*, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 2004, p. 26).

Toda transformação advém da atividade material (atividade concreta, real) do homem social – e enquanto ser sócio-histórico, o sujeito pode recriar-se para transformar o meio em que vive. Cabe ao CP instigar o docente para autoquestionar-

se, a buscar novos meios de construir conhecimento, a buscar coerência entre o discurso e a prática, a refletir sobre suas posturas. Auxiliar o professor em sua *práxis* pedagógica, talvez seja um dos maiores desafios da função de CP.

As proposições de Paulo Freire se fazem presentes em contextos dialéticos porque a *práxis* deve considerar a perspectiva do outro e reconhecer a emancipação humana. Nesta conjectura, tanto docente quanto CP são agentes de ação. Logo, as relações estabelecidas entre os partícipes, deste processo, não podem se dar de modo hierarquizado.

De acordo com Freire (2004, p. 79) o diálogo:

[...] é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua.

A base das formações se faz com o diálogo e a escuta ativa, é importante incentivar a participação de todos neste espaço coletivo de diálogos e trocas, de modo a permitir que as construções e as possíveis soluções sejam realizadas de forma coletiva.

Essa tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil, primeiro, porque não há fórmulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade. Segundo, porque mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica [...]. Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências do próprio trabalho. Significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que parecem ser verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas (PIMENTA, 2017, p.10).

Além de ser uma árdua e complexa tarefa, faz-se necessário também que este profissional seja pesquisador, criativo, bom ouvinte, leitor e que esteja aberto aos conhecimentos e às inovações, cuidando das relações interpessoais que são imprescindíveis dentro do processo formativo (PIMENTA, 2017).

Enfatizamos aqui o cuidado e o respeito que o CP precisa ter ao tratar com o outro, sendo também seu papel:

Acionar saberes práticos adquiridos com a experiência cotidiana, atentar às mudanças na sociedade e respeitar as pessoas com quem atua, considerando seus medos e suas frustrações, e repensar a formação de professores em curso na sua escola, lutando para garantir seu espaço e constância (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 234).

Assim, o CP também (re)constrói sua identidade profissional. Buscamos como ponto inicial as características inerentes do ser humano, suas evoluções, concepções,

culturas que o constitui como membro da sociedade. É fato que engendrar uma conceituação de identidade tem seus percalços, devido às subjetividades inerentes aos homens e mulheres e suas múltiplas experiências. Buscar uma identidade, a própria identidade, é tarefa pessoal de cada ser humano. Isto supõe, em parte, descobrir na sua constituição, na sua história, o que lhe é peculiar dentro de uma estrutura social e política determinada que, em geral, condiciona mais que constrói. Portanto, pode-se dizer que a identidade está baseada nas interações, nas vivências de vida e nos princípios que agregam a sociedade. Vale ressaltar que a identidade se divide em dois aspectos: a pessoal e a profissional, mesmo que sendo distintas ainda convergem nos pontos de vistas do eu com o mundo (NONATO; SILVA, 2002, p. 53).

A identidade está sempre em processo contínuo de transformação: “A identidade não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 2017, p. 18).

Já no que tange a identidade profissional, em específico do CP, faz-se indispensável olhar através de uma ótica sensível para suas *práxis*, refletindo e reconstruindo sua afeição no sistema educacional brasileiro, mesmo que, ainda assim disseminem pontos negativos ante as mazelas burocráticas e políticas de desconstrução da educação. “O coordenador pedagógico deve buscar compreender a realidade tal como ela se apresenta, reconhecendo seu caráter complexo” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 110).

Portanto, percebe-se que muitos são os desafios que envolvem a formação do CP, desafios estes ligados à sua formação inicial e à sua identidade profissional, de modo a se constituir em um parceiro experiente dos docentes dentro das instituições, oferecendo condições que os auxilie na busca de uma prática pedagógica crítica e reflexiva, contribuindo para a tomada de consciência e, também, favorecendo para a construção de um ambiente participativo e democrático, resultando em qualidade para todos os envolvidos.

A formação continuada é um passo importante para o docente continuar a desenvolver suas práticas e transformá-las a partir de novas reflexões, considerando as crianças de forma singular. Ao planejar a rotina pedagógica há que se considerar a heterogeneidade do grupo, mesmo com as crianças da mesma faixa etária, morador da mesma comunidade etc., as diferenças de crenças, costumes, experiências, desenvolvimento irão existir. Logo, a rotina dos pequenos não deverá ser estanque, pronta e acabada, ao contrário, deve ponderar o coletivo e cada um. A formação

continuada abrirá um leque de possibilidades de aprendizagens e o conhecimento mais apurado das crianças e suas especificidades.

4 A EDUCAÇÃO DE BEBÊS E SUAS ESPECIFICIDADES

Este capítulo versa sobre a importância do atendimento aos bebês, suas especificidades e as mediações necessárias para atuar com a faixa etária, visando o desenvolvimento e aprendizagem destes em suas singularidades.

A fundamentação teórica desta seção, centra-se em: Rosseti-Ferreira (2009); por nos trazer reflexões importantes acerca da rede de significações (RedSig¹⁴); referenciais normativos por nos orientar em relação aos aspectos do cuidar e educar; Falk (2011); Nabinger (2016) por discorrerem sobre as práticas realizadas em Lócky; Fochi (2013) por ressaltar as múltiplas linguagens e as proposições de Malaguzzi.

4.1 As redes de significações e as creches

As creches não atuam sozinhas com os bebês. Estes espaços inter-relacionam-se com os pequenos, suas famílias e com todos que trabalham nela – configurando uma rede de significações (RedSig), composta por conjecturas pessoal, relacional e contextual de todos os envolvidos. Estas inter-relações são sustentadas pela cultura, ideologia e relações de poder observadas nas ações de todos (ROSSETTI-FERREIRA, 2009).

Na rede de significações, os agentes envolvidos são os bebês, os docentes e demais funcionários e a família; a creche é definida como o meio; e as situações que envolvem as relações dialógicas, geralmente, são fundamentadas e definidas pelas matrizes sócio-históricas (ROSSETTI-FERREIRA, 2009).

Na RedSig, o bebê apesar de depender do cuidado do outro, constrói sua relação dialógica com este outro por meio da expressividade emocional,

Neste sentido, este seria dotado, desde o nascimento, de um repertório biológico complexo, com um grau de organização perceptiva e expressiva, com a emoção permitindo estabelecer e maximizar um intercâmbio com o outro social, revelando-se como constitutiva na formação do vínculo com o outro (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2009, p. 26).

O outro são os sujeitos que convivem com o bebê. Comumente, temos os pais

¹⁴ RedSig – termo adotado por Rossetti-Ferreira para designar os relacionamentos que ocorrem entre pais, crianças, educadores e demais funcionários de uma creche.

e/ou responsáveis, além de outros membros da família, da vizinhança etc. A creche e seus sujeitos representam também o outro para o bebê, pois ali, por algumas horas, ele também vai interagir formando vínculos com os que o cercam, influenciando e sendo influenciado. Integram-se, neste espaço coletivo, o meio e seus instrumentos, os agentes envolvidos e as matrizes sócio-históricas.

As interações sociais não estão pautadas somente na linguagem verbal, elas ocorrem, inclusive, sem o uso da palavra quando o bebê encontra maneiras de se referir a algo ou alguém para se comunicar com os adultos ou com seus pares, quando o docente, a família expressa-se por gestos ou expressões (FOCHI, 2013).

As creches são espaços de interação social e aprendizagem constante. Geralmente, ela se constitui como segundo espaço social no qual o bebê pertence e interage, percebendo o mundo. Assim, o brincar, o interagir, o respeito a sua individualidade são aspectos indissociáveis e importantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio (BRASIL, 1998, p. 22).

Para esta relação, faz-se necessário assumir um estreitamento com os bebês, mantendo uma posição de empatia, buscando entender com um olhar de sensibilidade suas expressões, acreditando em suas potencialidades em explorar o mundo no qual está inserido, convivendo em um contexto de vida coletiva, interagindo com seus pares e adultos, sabendo-se que é através destas interações, das relações e práticas cotidianas que o bebê constrói sua identidade pessoal e coletiva e produz cultura, dando sentido e significado ao mundo.

A RedSig considera o bebê um ser em desenvolvimento biológico e cultural e, por isso, quando inserido em diferentes contextos, ele se desenvolve nas interações com o outro. Assim, a primeira acepção sobre a rede de significações é a interação do bebê com o outro. O bebê percebe o outro por meio das emoções que este lhe causa, estabelecendo o princípio da dialogicidade. Suas hipóteses e ideias são construídas a partir das relações estabelecidas – é um fluxo constante e original (ROSSETTI-FERREIRA, 2009).

A creche, como os outros espaços frequentados pelo bebê, precisa promover a construção dialógica com o outro e favorecer a construção autônoma destas interações. Por ser um espaço coletivo, é carregada de elementos que evocam as ações e as emoções dos bebês na busca por socialização com seus pares e com os adultos que reafirmam cada dia mais suas potencialidades, endossando uma educação de qualidade, que é possível ser desenvolvida desde a mais tenra idade.

O meio (a creche) possibilita experiências significativas aos pequenos, em relação à sensibilidade corporal, à vivência e à percepção, à sua construção individual, ao seu contato com a natureza etc., em suma, são muitas possibilidades de interação e aprendizagem. O meio, neste contexto, transforma dialeticamente uma pessoa, e, também, sofre a influência dialética sobre ela¹⁵ (BRASIL, 1998).

Assim, aspectos do meio são importantes para uma pessoa de determinada idade construir certas habilidades ou conjunto de significações, ao mesmo tempo em que vão sendo modificados por ela, dão lugar, em outro momento, a outros aspectos como novas fontes privilegiadas de promoção do seu desenvolvimento. [...], portanto, dentro de um determinado contexto, concomitantemente, as pessoas se mostram submetidas às características dele, assim como, ativas e muitas vezes contrapondo-se ou negociando os limites e as possibilidades colocadas. Nesse sentido, como referido anteriormente, não se pode pensar o contexto sem considerar as pessoas que dele participam e as interações que nele se estabelecem. Ambas essas facetas não podem ser pensadas de forma desarticulada, separada, pois não existe contexto sem pessoas e nem pessoas sem contexto, sendo que ambos se constituem reciprocamente (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2004, p. 30)

Sobre o meio, Wallon (1986) afirma que este é definido em função de alguém ou de um grupo, dentro de um momento histórico, as pessoas alteram o meio e são alteradas por ele, deste modo, não há meio (no sentido de contexto) sem pessoas. “Daí dizer que pessoas – meio se constroem e se transformam dialeticamente” (apud ROSSETTI-FERREIRA *et al*, 2009, p. 30).

Neste viés, a creche não é só um meio para o bebê, mas de todos os agentes envolvidos, inclusive a família, que também exerce influência sobre ele. Por conseguinte, os aspectos relacionados ao acolhimento do pequeno devem estender-se à família, elo de suma importância na RedSig. “Muitas vezes, a decisão de colocar o filho na creche contrapõe-se às concepções e expectativas dos familiares, o que resulta em um processo tenso e cheio de conflitos” (ROSSETTI-FERREIRA *et al*, 2009, p. 30).

¹⁵Esta relação dialética não é só construída com o bebê, mas com todos os agentes envolvidos neste espaço.

Os processos interativos estabelecidos entre as pessoas, em contextos específicos, são considerados como mergulhados *em* e impregnados *por* uma matriz sócio histórica, de natureza semiótica, composto por elementos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais. Ela é entendida a partir da dialética inter-relação de elementos ideológicos com as condições socioeconômicas e políticas nas quais as pessoas estão inseridas, interagindo e se desenvolvendo. (ROSSETTI-FERREIRA, 2009, p. 30)

Às vezes, as atitudes da família são mal interpretadas pelos docentes e gestão. Acolher a família implica em entender que ela carrega sentimentos e desejos e, independente dos motivos que a levaram a deixar o bebê na creche, precisa de apoio para caminhar como parceira da instituição. Esta relação está pautada nas funções que a creche, por lei, deve colocar em prática:

Função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar, [...] compartilhando com a família o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. Função política de contribuir para que os meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de diferentes saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos. A articulação entre essas três funções promove a garantia de bem-estar às crianças, aos profissionais e às famílias (BRASIL, 2009, p. 09).

Logo ao acolher o bebê, esta premissa deve ser estendida a família, para que em parceria consigam compartilhar a educação dos pequenos, a função política e a função pedagógica reiteram a importância da família como agente partícipe do desenvolvimento e aprendizagens dos pequenos.

A relação entre creche e bebê, creche e família, são pautadas em matrizes sócio-históricas. Estas são compostas por elementos que determinam como os agentes do processo se comportam nas relações dialógicas. As matrizes não se configuram estanques, elas devem se ressignificar para considerar outros aspectos na relação que se estabelecem, como confiança e respeito entre instituição, docentes, e família, pois para este processo se faz necessário um estreitamento para que todos os envolvidos transmitam segurança ao bebê que chega a creche.

A desconstrução de algumas matrizes é fundamental para que os docentes entendam o posicionamento e a insegurança dos familiares quando o bebê chega a instituição. Mesmo sabendo que a creche não é somente para bebês cujo os pais trabalham (principalmente as mães), alguns municípios priorizam as matrículas para os bebês, cujo os pais comprovem o vínculo empregatício. Entretanto o art. 54 do ECA e o art. 208 da CF ressaltam que crianças de 0 a 5 anos de idade possuem o direito de atendimento em creche e em pré-escola, sendo este obrigatório

a partir dos 4 anos, ou seja o direito subjetivo à criança é previsto e quando solicitado (não importa se a mãe trabalha) ele deve ser garantido (BRASIL, 1989, 1990).

Como há posicionamento em lei que garante o direito às crianças a matrícula, independente dos pais trabalharem, a predileção em atender primeiramente aos que trabalham, reverbera com mais força nas instituições e secretarias de educação e, um dos motivos para isso, é a falta de vagas suficiente para todos, logo a maioria das crianças que frequentam a creche são de pais que trabalham. Isto contribui para que alguns docentes julguem desfavoravelmente a família que deixa a criança na creche para ir a outros lugares (que não o trabalho) ou ficar em casa (IBGE, 2019).

Portanto, os docentes e a gestão necessitam compreender que dentro da mesma comunidade há concepções e configurações diversas de família. Assim, se por um lado é necessário desconstruir a imagem da creche como local que “toma conta de bebês”, por outro há que se desconstruir que estes espaços são somente para os pequenos cujo os pais trabalham. A relação conflituosa entre família-creche incorre de ideologias que, muitas vezes, não se sustentam por estarem na esfera do senso comum e, é a creche que deve dar o primeiro passo para mudar este cenário. As matrizes necessitam ser transformadas levando à construção e ao confronto de múltiplos e mesmos opostos significados (ROSSETTI-FERREIRA *et al*, 2009).

Ao contrário do que muitos pensam, os bebês demonstram curiosidade e interesses diversos, evidenciando assim sua capacidade de se relacionar com o mundo ao seu redor para aprender e se desenvolver. Trata-se então, de um passo na busca de um novo sentido para a infância, acreditar que ela é um momento importante em si mesmo e que precisa ser cuidada para ser reinventada com toda intensidade e respeito que bebês e crianças merecem. Todos os envolvidos no processo necessitam (des)construir velhas matrizes que definem os pequenos como imaturos ou incapazes de se relacionarem e aprenderem.

Ressaltamos ainda, que ao considerar a rede como um entrelaçado, docentes, famílias, bebês, obrigatoriamente atribuem significados e sentidos nas situações vivenciadas (se não há sentido ou significado expresso, não há rede). Os significados e sentidos são polissêmicos, carregados de emoções e concepções “[...] recursiva e dialeticamente, a emergência daquelas ações, emoções, concepções podem conduzir as pessoas à atribuição de novos sentidos à situação, reorganizando a configuração da rede e promovendo novas formas possíveis de comportamento das pessoas em interação” (ROSSETTI-FERREIRA *et al*, 2009, p. 28).

Somam-se aos significados e sentido (matrizes sócio-históricas), as emoções presentes na realização de determinadas ações. As inter-relações estabelecidas entre os sujeitos tendem a provocar novas formas de interação, as emoções, as concepções também se reciclam, aflorando outras percepções e, conseqüentemente, novas emoções. O mesmo ocorre com os pequenos, o estranhamento, o novo – geram insegurança e frustração, mas o estreitamento da relação entre bebê e docente; entre bebê e bebês tendem a diminuir as emoções, dando lugar a outras.

A creche (CP, docentes e gestão), na RedSig são responsáveis por enredar às relações,

[...] o enredamento pode ser compreendido como um circuito preferencial das conexões da RedSig que se reapresenta com mais intensidade na história interacional das pessoas. Algo na situação do aqui-agora, um gesto, uma palavra, um som, uma emoção, ou a própria situação como um todo, reinstala as condições para a re-emergência de uma configuração específica já vivenciada da rede, enredando a pessoa num determinado papel atitudinal, mergulhando-a em um fluxo recorrente de ações/emoções, significações (ROSSETI-FERREIRA, 2004, p. 95).

Deste modo, os envolvidos da RedSig não estão fadados às suas concepções, os relacionamentos entre os envolvidos se constroem e se reconstroem em um movimento contínuo, logo é possível mudar as concepções da família sobre a creche, sobre seu bebê e sobre o docente do mesmo modo que é possível mudar a concepção da creche em relação à família e ao bebê.

A flexibilidade e dinamicidade da rede e o caráter sempre construtivo e ao mesmo tempo conformador dos circunscritores possibilitam tratar tanto da criação de novos significados como da sua continuidade e persistência no desenvolvimento. O novo se cria sob a base de circunscritores já estabelecidos, num movimento dialético de negociação (ROSSETI-FERREIRA *et al*, 2004, p. 92).

E esta dinâmica acontece com os pares dentro da creche (docentes e auxiliares); entre os bebês; entre gestão e docentes – a dialogicidade (historicamente construída) permite que todos os agentes se posicionem e mudem ou não sua postura. Novamente, reitera-se o trabalho de CP nesta teia, por poder promover mudanças importantes ao meio. Tanto a continuidade como a mudança são características do desenvolvimento pessoal (humano), ambos fazem parte do movimento da RedSig – que promove as re(ações) de mudança ou de continuidade em todos os agentes envolvidos no processo de enredamento (ROSSETTI-FERREIRA *et al*, 2009).

Em suma, os espaços coletivos imersos na RedSig nos ajudam a entender nossa responsabilidade (todos envolvidos), de promover o desenvolvimento e as

aprendizagens dos pequenos, incentivando-os a manter a curiosidade e a autonomia em suas descobertas e influenciando em seu aprendizado.

4.2 A mediação e as aprendizagens do bebê nas creches: o cuidar e educar

Com o intuito de consolidar as creches como espaços coletivos de bebês e crianças pequenas, espaços educativos que devem primar pela qualidade, o RCNEI advoga que tanto bebês quanto às crianças pequenas possuem o direito de ter salvaguardado,

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p. 13).

Assim, as instituições de EI devem considerar na elaboração de seu PPP a indissociabilidade do cuidar e educar que emerge como característica obrigatória de todos os planos de ação pedagógica. O cuidar não está separado do educar, já que nestes momentos também há aprendizagens e possibilidades de o bebê explorar sua relação dialógica com o adulto e/ou com o meio. Por muito tempo, os aspectos do cuidar e educar mantiveram-se separados, mas os referenciais da EI propugnam que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p.23).

Ou seja, se educar é também propiciar situações de cuidado, todos os momentos da rotina dos bebês são propícios às aprendizagens, ao afeto, às relações interacionais e dialógicas estabelecidas entre docente e bebê; auxiliar e bebê; bebê e bebês. A intervenção adequada do docente e o modo como ele o faz, devem trazer intrínsecos os aspectos do cuidar e educar.

“O cuidar como parte integrante da educação exige conhecimentos e habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica”. Cuidar é também compreender como o outro se desenvolve e aprende, é ter respeito com seus saberes, com seu ritmo e com suas singularidades para intervir de modo adequado e, somente, quando for necessário, pois o desenvolvimento da autonomia também faz parte dos aspectos do cuidar e, conseqüentemente, do educar (BRASIL, 1998, p. 24).

A dimensão do afeto, da segurança, do acolhimento está indissociável aos aspectos do cuidar e educar, isto porque os pequenos, na creche, influenciam e são influenciados e quanto mais acolhidos, seguros e capazes eles se sentirem, maior serão as possibilidades de dar sentido e significado ao mundo que o cerca.

Embora as necessidades humanas básicas sejam comuns, como alimentar-se, proteger-se etc. as formas de identificá-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente. As necessidades básicas, podem ser modificadas e acrescidas de outras de acordo com o contexto sociocultural. [...] A identificação dessas necessidades sentidas e expressas pelas crianças, depende também da compreensão que o adulto tem das várias formas de comunicação que elas, em cada faixa etária possuem e desenvolvem (BRASIL, 1998, p.26).

“O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo”. Só é possível ter as creches como espaços emancipatórios e humanizados quando o respeito ao bebê é consolidado nas pequenas ações na rotina da creche (BRASIL, 1998, p.24).

Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma (BRASIL, 1998, p. 25).

Assim, a mediação calcada nos aspectos do cuidar e educar respeitam as especificidades, a subjetividade e o ritmo de cada bebê. Logo, o conceito de mediação adotado, nesta pesquisa, é definido por Vygotsky, como: “mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Ao considerarmos a creche, reiteramos também que os “[...] processos de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 2002, p. 26).

O conceito de mediação proposto por Vygotsky evidencia em seu cerne os instrumentos e os signos. Os instrumentos são transformações realizadas pelo homem em relação ao meio. E o signo é a representação simbólica de qualquer objeto (as palavras, a exemplo), daí a capacidade de formular representações mentais (apud OLIVEIRA, 2002, p. 26).

A mediação pode ocorrer tanto com o outro quanto com os instrumentos do lugar, por exemplo, se a criança engatinha e tenta se levantar, o primeiro impulso é apoiar-se em um objeto ou um indivíduo. Se não consegue pegar um objeto, tentará pegá-lo com o auxílio de outro objeto (quando descobrir que isso é possível), em suma, uma de suas descobertas ocorre em perceber que tudo o que está à sua volta pode ou não contribuir com seu intento, inclusive a voz do docente, o encorajando ou não. O tom de voz do mediador, a postura corporal, as expressões da face, com o tempo, ajudam a criança a perceber se sua intenção em fazer algo é validada ou refutada (OLIVEIRA, 2002, p. 28).

O processo de mediação deve considerar que na creche, há bebês que não falam, outros que estão começando a ensaiar as primeiras palavras e outros que conseguem se comunicar pela linguagem verbal. Por conseguinte, para dialogar e expressar-se os pequenos utilizam “[...] diversos modos com que [...] representam, comunicam e expressam o seu pensamento com diversos meios e sistemas simbólicos; as linguagens, portanto, são as múltiplas fontes ou gêneses do conhecimento” (RINALDI, 2016, p.235).

Conhecer e observar os bebês, portanto, é fundamental ao docente para que este consiga compreender o que ele quer dizer com seus gestos, expressões, balbucios, risos, movimentos etc.; para estreitar o relacionamento com o bebê. Em relação à observação, ela está intrinsecamente relacionada a prática educativa e, conseqüentemente, ao planejamento, isto porque, o ato de observar permite ao docente compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento de cada bebê. Cada bebê possui “seu próprio fluxo, tempo e lugar”, logo ao observá-lo o docente poderá compreender como as “amizades se formam, como eles brincam”; por que estão brincando sozinhos ou por que estão brigando etc. Para adequar o planejamento as necessidades do grupo e do bebê deve-se compreender como se constitui as similaridades e divergências do grupo. Além da observação, a documentação também é importante, ter os registros das experiências dos bebês, de

suas narrativas para compreender suas ações e pensamentos. (MALAGUZZI, 1999, p. 101 apud FOCHI, 2013, p. 126).

Mediar não é decidir pelo bebê, as intervenções adequadas possibilitam a autonomia e a sensação de bem-estar. Importante deixar o bebê terminar de brincar antes de recolher um brinquedo para não desviar seu interesse ou interromper suas descobertas; ademais, mostrar ao bebê como fazer determinada ação não quer dizer que ele entenderá e passará a concluir esta ação por conta própria, há que se respeitar os conhecimentos prévios do bebê; respeitar seus movimentos; respeitar o modo como interage e percebe a sua volta (FOCHI, 2013).

Neste sentido, as experiências realizadas em Lóczy¹⁶ – e sua definição de como o bebê coloca-se perante o mundo e como é para ele estar no mundo, vem ao encontro da relação dialógica entre ele e o outro. Na creche, essa relação pode ser espontânea e/ou intencional. Quando, por exemplo, o docente repete seus gestos (propositalmente) envolvendo-se com o pequeno, além dos cuidados de alimentar, higienizar e colocar para dormir (com orientações de como segurá-lo, levantá-lo, apoiá-lo), ele estabelece uma relação intencional para além dos cuidados necessários, deixando o pequeno mais seguro. A relação de segurança entre bebê e adulto é fundamental,

[...] o bebê, pelo que faz na direção de seus movimentos e na aquisição de experiências sobre ele mesmo e sobre o seu entorno – sempre a partir do que consegue fazer – é capaz de agir adequadamente e de aprender de maneira independente. Para o desenvolvimento da independência e da autonomia da criança, é necessário – além da relação de segurança – que ela tenha a experiência de competência pelos seus atos independentes (FALK, 2011, p. 31).

O bebê carrega uma complexidade de sua herança genética (seus reflexos, capacidades orgânicas, suas competências sensoriais entre outras), entretanto, sua condição está além destas capacidades – ele estabelece relações com os seus interlocutores. Nas creches, a tríade: afeto – intelecto – motricidade estão conectadas e articulam-se de modo único, formando o bebê ao longo de seu percurso histórico (BARBOSA, 2010).

Com base na mediação de situações que favoreçam o desenvolvimento, os estudos de Pikler são divididos em quatro princípios: (i) autonomia; (ii) importante que

¹⁶Lóczy é o nome da instituição que cuida de criança, desde 1946, localizada em Budapeste. Pautados nos estudos de Emmi Pikler e outros colaboradores, o instituto desenvolve pesquisas sobre a atenção dada as crianças (até três anos). Sob a ótica marxista, Pikler, defendeu em seus estudos que a educação dos pequenos deve ter como base a segurança afetiva e a motricidade livre.

o bebê aprenda a conhecer o seu ambiente e a si; (iii) relações estáveis e vínculo com o docente; (iv) saúde física e emocional da criança.

A experiência em Lócky, difundida aqui no Brasil, principalmente por Falk (2011), leva-nos a considerar “[...] o valor da motricidade livre, que emerge do desenvolvimento postural autônomo [...]”, ou seja, na creche a mediação deve respeitar o “tempo” de cada um. Exigir que a criança faça “coisas” que ainda não pode fazer, não irá acelerar este processo. Ao contrário, o bebê precisa sentir-se seguro. “Isso representa valores no presente que terão desdobramentos futuros na autoconfiança, perseverança, equilíbrio emocional e força de vontade” (NABINGER, 2016, p. 119).

Outro aspecto intrinsecamente relacionado ao cuidar e educar, é a autonomia e a independência dos bebês, para Pikler é preciso confiar nas capacidades que os bebês possuem para realizar certas atividades, “[...] o bebê é capaz de muito mais coisas do que geralmente imaginamos, como destreza corporal e uma curiosidade atenta pelo seu ambiente” (FALK, 2011, p. 32).

“[...] a atividade espontânea surgida da própria iniciativa que a criança realiza livremente de maneira autônoma tem um valor fundamental para o seu desenvolvimento e deve ser para ele uma fonte de prazer incessantemente renovada” (FOCHI, 2013, p. 125).

Além da livre locomoção e da autonomia, é importante também possibilitar a interação entre os bebês nos espaços coletivos, as crianças são mediadoras umas das outras, muito se aprende por imitação ou por oposição a ela, as relações dialógicas estabelecidas ocorrem entre os pequenos. “[...] as coisas relativas às crianças e para as crianças somente serão aprendidas através das próprias crianças” (MALAGUZZI, 1999, p. 64 apud FOCHI, 2013, p. 36).

Deixar os pequenos brincarem juntos e explorarem os diversos modos de se comunicar também faz parte do processo de mediação, pois possibilitará novas descobertas entre pares.

As crianças na creche têm a experiência de viver cotidianamente em uma coletividade de meninos e meninas de idades diversas. Desde muito cedo, os bebês procuram as outras crianças com olhares, esboçando sorrisos e sons, tentando tocar o colega com o corpo. A ação pedagógica na turma de bebês deve favorecer o encontro entre eles em diferentes espaços e momentos do dia. A professora precisa estar atenta aos movimentos relacionais do grupo e favorecer o desenvolvimento corporal, afetivo e cognitivo dos bebês (BARBOSA, 2010, p. 6).

No processo de mediação, conversar com o bebê (olhando em seu olho), apontar o dedo para os materiais, descrever o que está fazendo com ele enquanto o faz, por exemplo, na troca de fraldas, rompe com as ações mecanizadas e impessoais, além de trazer sentido ao pequeno. A criança pequena é sensorial, logo a interação com os gestos e com a fala do docente possibilitarão que ela conheça e estabeleça vínculos que são muito importantes nesta etapa da vida. Um outro ponto importante nesta relação entre adultos e bebê, é incentivá-lo para sinalizar seus desejos e desconfortos para ir conquistando mais autonomia.

Tratando-se do planejamento das situações pelo adulto, o brincar precisa fazer parte da rotina da creche, como na hora de higienizar (banhos e trocas), se alimentar e descansar. Ambientes lúdicos, sons e ritmos ajudam no desenvolvimento e criam contextos para a exploração dos pequenos. O ato de brincar, além de direito, também gera momentos de interações e aprendizagens, ao estabelecer mediações entre os pequenos, ao explorar o brinquedo e/ou observar o outro a explorá-lo:

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói [...] (BRASIL, 1998, p. 26).

No planejamento docente, a organização dos espaços, a disposição e quantidade dos brinquedos e materiais devem ser consideradas. “Os ambientes devem estar organizados com o objetivo de propiciar a comunicação afetiva, [...] favorecendo a observação e deixando que essas ações venham do próprio bebê” (NABINGER, 2016, p. 129).

Para Pikler (apud NABINGER, 2016, p. 122):

Em qualquer momento do desenvolvimento infantil, a iniciativa da criança no brincar lhe oferece possibilidades ilimitadas de experimentar através da atividade, dando-lhe na competência o sentimento de êxito. Brincar para a criança é como respirar. Inicialmente, os objetos devem ser leves e grandes para o fácil manuseio do bebê. O tamanho dos objetos diminui ao passo do crescimento da criança. Texturas, materiais, cores, formas, pesos e sons diferentes devem ser experimentados ao longo do desenvolvimento. Deixar cair, recolher, perder, encontrar, entrar, sair, encaixar, desencaixar, construir, desconstruir, empilhar, encher, esvaziar, botar, tirar, empurrar, arrastar, bater, vestir, desvestir, fantasiar-se e etc., são ações que fazem parte do brincar como experiências cotidianas que permitem a construção simbólica, imaginária, real, subjetiva e psíquica.

Percebe-se então a riqueza do brincar livre e as possibilidades proporcionadas por meio da exploração do espaço e dos materiais, e o quanto é importante o papel do docente em pensar nestes momentos. Em alguns momentos o bebê optará por brincar sozinho, a atividade originada de seu próprio desejo é uma necessidade fundamental do ser humano desde o nascimento, nestes momentos ele também irá aprender e desenvolver, exercitará a sua curiosidade e a sua autonomia, decidirá como fazer (SZANTO-FEDER; TARDOS, 2011, p. 52 apud FOCHI, 2013, p.127).

As práticas sociais aprendidas na creche constituem um repertório inicial para os pequenos. Por exemplo, “[...] ao ver o adulto lhe dar comida com a colher, fará com que ao longo do tempo ele aprenda a comer com a colher; do mesmo modo que os bebês vão aprender a se vestir, sendo agasalhados pelos adultos, até o ponto de fazerem sozinhos”. Estas rotinas, levarão o bebê no futuro a escolher suas roupas, a escovar seus dentes, tomar banho entre outras. Ou seja, a prática social também é aprendizagem (BARBOSA, 2010, p. 05).

No planejamento e nas mediações o docente necessita considerar o fator tempo. A creche estabelece uma rotina calcada no tempo cronológico, hora para comer, dormir, brincar etc., porém cada criança tem seu tempo, seu ritmo. Há uma dicotomia entre o tempo cronológico e o tempo do aprender e do desenvolver-se, e para amenizá-la, todos os tempos precisam “ser significativos” e aliados aos espaços para a interação, a observação, a criação dos pequenos que vão compreendendo e significando o mundo (BARBOSA, 2010).

Ter tempo para brincar, fazer a mesma torre muitas vezes, derrubar, reconstruir, derrubar novamente permite aos bebês sedimentar as suas experiências. A organização de uma jornada na escola precisa contemplar as necessidades das crianças, sejam elas de ordem biológica, emocional, cognitiva ou social, e também oferecer tempos de individualização e de socialização. Nossa sociedade, em nome da produtividade, tem acelerado a vida: cada vez mais cedo e cada vez mais rápido. As crianças chegam à escola com organizações de vida diferenciadas e, aos poucos, vão sincronizando com o grupo, isto é, a professora junto com as crianças vai construindo uma vida com tempos compartilhados. Porém, é preciso cuidado para que esse processo não seja invasivo e atenção às necessidades, ritmos e escolhas individuais da criança (BARBOSA, 2010, p.09).

Atentar-se a rotina da creche para não a tornar fragmentada, distante das necessidades dos bebês, as atividades planejadas devem proporcionar experiências ao grupo e a cada um, importante mencionar que a rotina não deve ser fechada, por exemplo, estender algumas atividades por perceber a interação e a curiosidade dos pequenos, às vezes, se faz necessário. No dia a dia, o inesperado acontece e o

docente deve estar aberto a essas situações, oferecendo novas opções aos bebês, alterando o planejamento quando necessário, que deve constantemente ser (re)avaliado (BARBOSA, 2010).

A mediação e as aprendizagens do bebê dependem dos tempos disponibilizados para as atividades, dos espaços da creche, das interações e mediações estabelecidas entre docente e bebê; bebê e bebês, das relações estabelecidas com a família. A creche se configura como espaço propício para o desenvolvimento das capacidades dos pequenos, todavia para concretizar esse intento é necessário acolher com base em fundamentos científicos aliados às experiências e vivências nestes espaços de vida coletiva.

4.3 O espaço como educador de bebês

Apesar de, comumente, utilizar as palavras espaço e ambiente como sinônimos, há diferenças entre seus significados. Espaço – “significa extensão ideal, sem limites, que contém todas as extensões finitas e todos os corpos ou objetos existentes ou possíveis”. Já o termo ambiente – “significa meio ambiente, tudo o que faz parte do meio em que vive o ser humano, os seres vivos e/ou as coisas” (FORNEIRO, 1998, p. 232-233).

Os espaços oferecidos pela creche quando considerados como um co-educador são “[...] os locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração”. Sendo possível considerar que “[...] o conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)” (FORNEIRO, 1998, p. 232-233).

O espaço jamais é neutro. A sua estruturação, os elementos que o formam, comunicam ao indivíduo uma mensagem que pode ser coerente ou contraditória com o que o educador (a) quer fazer chegar à criança. O educador (a) não pode conformar-se com o meio tal como lhe é oferecido, deve comprometer-se com ele, deve incidir, transformar, personalizar o espaço onde desenvolve a sua tarefa, torná-lo seu, projetar-se, fazendo deste espaço um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário para desenvolver-se.” (POL E MORALES, 1982, p.235 apud FORNEIRO, 1998, p. 230)

O espaço de uma creche deve ser planejado para possibilitar experiências por meio de seus componentes e estruturas, facilitando a dialogia entre bebês e o espaço.

Nele, os pequenos devem se sentir acolhidos e confortáveis para explorar, conhecer, desenvolver-se. Os espaços devem ser adequados e disponibilizados conforme a intencionalidade das propostas pedagógicas, pois é um elemento essencial da prática pedagógica e corresponsável pela aprendizagem, o docente necessita “tomar posse” dos ambientes escolares e transformá-los em instrumentos às experiências proporcionadas aos pequenos (FORNEIRO, 1998).

O ato da “tomada de posse” do espaço é inerente e relevante a *práxis* docente com os bebês. De acordo com o RCNEI (1998, p. 36):

A estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil"... "O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas.

Logo, eles precisam dispor de recursos que promovam a socialização entre pares, acesso à cultura e ampliação do repertório de visão de mundo. Ao organizar os espaços na creche, há uma sequência de atividades diárias resultante da leitura que o docente faz em relação aos bebês. Então, é importante observar diariamente como os pequenos se comportam nos espaços (quais lugares preferem ficar, como se envolvem com o espaço, como brincam, se desenvolvem etc.). “Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte (BARBOSA; HORN, 2004, p. 03).

“Os espaços e objetos de uma creche devem estar a favor do desenvolvimento sadio dos bebês, propiciando-lhes experiências novas e diversificadas”. O planejamento do espaço, do mobiliário e a seleção e variedade dos materiais são fundamentais para o trabalho na primeiríssima infância, assim como a estruturação de um espaço que permita sempre a “montagem de ambientes novos”. Esses princípios são relevantes dentro do projeto educacional e servem como parâmetro para práticas educativas de qualidade (BRASIL, 2009, p. 151).

O espaço físico se torna um promotor em potencial de experiências para bebês e crianças desde que seja planejado para atender as suas especificidades de acordo com sua faixa etária, pois favorecem a exploração de materiais diversos, movimentação e a interação entre seus pares e com os adultos envolvidos (BRASIL, 1998a, p.58).

Nas atividades livres, ao organizar os espaços para o bebê brincar, o docente necessita observar se a configuração daquele espaço proporcionará a livre manifestação de locomoção e acesso aos objetos, se alguma ação no espaço depender de o docente para o bebê iniciar, continuar e/ou finalizar sua ação, cria-se uma dependência artificial, ou seja, quando o docente distrai a criança ou incita a mover-se ou a pegar algum brinquedo ele perturba a autonomia do bebê que acostumar-se a depender destas ações como se fossem indispensáveis (FOCHI, 2013).

Todos os espaços da creche, bem como os tempos da rotina devem favorecer a curiosidade, a observação, a interação, a individualidade, a autonomia. Logo, o docente ao planejar os espaços necessita considerar que, às vezes, o bebê precisa de um lugar mais privado, mais circunscrito, em outros momentos, lugares que lhe deem livre acesso e possibilidades de “engatinhar, andar, correr, subir e descer, pular, balançar, saltar etc.”. Tudo isso auxilia a criança a fazer movimentos coordenados e conhecer o espaço através de seu corpo. Daí a importância de os ambientes oferecerem espaços mais vazios e seguros para estes momentos. (BRASIL, 2009, p. 157).

Para Veia, os espaços possuem valor por contribuir à aprendizagem e ao bem-estar, mas sobretudo por contribuir com a experiência estética por expressar as ideias, as emoções, as imagens aos bebês; e pela capacidade de “permitir, encorajar, e educar modalidades para ver, explorar e aumentar a sensibilidade” (RINALDI, 2016, p. 32).

Os espaços são educadores de bebês quando promovem segurança e condições para que os pequenos explorem e aprendam; quando permite que eles se reconheçam e percebam o outro; e quando são essenciais para o seu desenvolvimento.

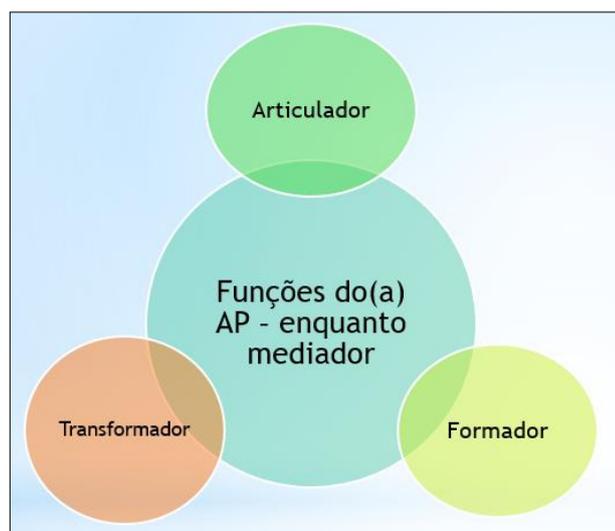
5. PONTOS E CONTRAPONTO SOBRE A FUNÇÃO DE AP NAS CRECHES DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ

Esta seção versa sobre a análise dos dados coletados por meio de questionários e respondidos por quatro APs e oito docentes que atuam, em creches, da rede municipal de Santo André. Após a primeira análise, detectamos a necessidade de ampliar as questões e, por isso, fizemos um questionário contendo mais uma pergunta aos APs e outro contendo quatro perguntas aos docentes, sendo estes encaminhados aos participantes da pesquisa.

A formação continuada está arremontada nos documentos municipais de Santo André, a saber: Plano Municipal de Educação (2015-2025); 1º Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação 2015-2025 (2018); Regimento Escolar (2019) e; PPP de cada creche. Tal documentação é apresentada nesta seção, dialogando com as respostas dos questionários.

Em relação ao AP, Placco, Almeida e Souza (2009) defendem que sua atuação deve estar pautada em três pilares, conforme se observa na figura 5:

Figura 5 – Papel do AP no município de Santo André



Fonte: Adaptado dos textos de Placco, Almeida e Souza (2009, p. 38)

Deste modo, articulamos as funções do AP, com a responsabilidade de oferecer no âmbito da instituição, formação continuada aos docentes, considerando seu papel nas dimensões de **articular, formar e transformar**.

Como articulador, seu papel principal é de oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível.

Como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe com ela.

Como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento - ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2009, p. 38) [Grifos nosso].

Os dados coletados, na pesquisa, foram analisados a partir de duas categorias, que por sua vez foram organizadas em subcategorias, a saber:

- 1) Papel do Assistente Pedagógico nas creches municipais de Santo André – subcategorias: formador, articulador e transformador.
- 2) Especificidade do trabalho com bebês – subcategorias: cuidar e educar e as múltiplas linguagens.

A categoria 1 analisa o papel do AP a partir da função de formador, de articulador e de transformador sob a ótica dos próprios APs de Santo André, que responderam ao questionário, bem como dos docentes de berçários, também sujeitos desta pesquisa. Nela, foi possível observar quais as percepções dos participantes sobre a função do AP e sobre a formação em serviço.

A categoria 2 analisa a compreensão dos APs e dos docentes acerca dos saberes específicos com o trabalho com os bebês, de um modo especial no que se refere à função da creche: cuidar e educar e às múltiplas formas de expressão dos bebês. A perspectiva foi a de observar se os participantes reconhecem tais especificidades para, então, problematizar a atuação do AP junto aos docentes de berçário.

Ao analisar e dialogar com as duas categorias, foi possível observar o entendimento dos APs sobre a sua função dentro da creche e como a executam, bem como se o docente de berçário reconhece a figura do AP como a de um parceiro mais experiente, cujas funções se articulam em três dimensões: a de formador, a de articulador e a de transformador.

5.1 As ações formativas e os saberes necessários para o trabalho com os bebês

O município de Santo André, por meio de estudos e pesquisas, procura pautar-se nos documentos normativos que regem a EI. Dentre eles, estão os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), documento

federal que traz, em seu bojo, ações e metas para melhorar a qualidade de creches e pré-escolas, no intuito de garantir o desenvolvimento integral e as aprendizagens de bebês e crianças. Dentre as várias contribuições ao longo do documento, no que se refere à figura docente, apregoa que:

O professor é peça-chave na promoção da qualidade da Educação Infantil. Para que esse profissional possa responder aos anseios e as expectativas sociais depositadas nessa etapa da Educação Básica, é necessário propiciar condições para sua valorização e desenvolvimento profissional: salário; carreira; jornada; participação efetiva na elaboração e condução dos projetos pedagógicos da instituição; **formação inicial e continuada, com foco no desenvolvimento infantil**, garantindo espaço para a pluralidade e para que professores ampliem seu saber e seu saber fazer com as crianças; **formação permanente exercida com condições dignas de vida e de trabalho e concebida no interior de uma política educacional sólida e consistente** (BRASIL, 2018, p. 18) [Grifos nosso].

Como o docente é peça-chave na qualidade da educação, o seu formador (no caso de Santo André, o AP) também precisa de formação para contribuir com práticas inovadoras e reflexivas na rotina da creche. As formações voltadas ao AP necessitam privilegiar saberes específicos aos cuidados e educação dos bebês, contemplando algumas vertentes das quais os PNQEI consideram como princípios norteadores para assegurar a qualidade da EI. O documento propugna oito princípios:

i) gestão do sistema de ensino; ii) formação, carreira e remuneração dos docentes da EI e demais profissionais; iii) gestão das instituições de EI; iv) currículo, interações e práticas pedagógicas; v) interação com a família e a comunidade; vi) intersetorialidade; vii) espaços, materiais e mobiliário e; viii) infraestrutura (BRASIL, 2018, p. 08).

De acordo com o princípio ii – formação, carreira e remuneração dos docentes, a formação inicial e continuada é premissa base para melhorar a educação pública. Isto posto, o referido documento enfatiza que cabe às secretarias municipais e estaduais, juntamente com parcerias (inclusive com órgãos federais), oferecer aos gestores, docentes e outros profissionais que atuam nas instituições de EI, formação continuada, presencial, semipresencial ou à distância.

As formações necessitam considerar como interagir, lidar e garantir os direitos e os objetivos de aprendizagem de bebês e crianças, respeitando sua faixa etária e singularidades; incluir nos programas de formação dos professores e profissionais da EI temáticas como: primeiros socorros e doenças na infância; convidar os docentes de referência da rede para coordenar e organizar processos de formação continuada, oferecer, ainda, formação sobre práticas que privilegiam às crianças e suas famílias em consonância com as redes de proteção social, dentre outros (BRASIL, 2018).

O 1º Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação 2015-2025 de Santo André ressalta a importância da formação continuada por meio de ações externas (via Secretaria de Educação) e enfatiza a formação em serviço dentro do espaço escolar. A garantia da formação do docente fora do horário de serviço está na meta 15, do referido PME 2015-2025. Ela visa formar, em nível de pós-graduação, preferencialmente em universidades públicas, 50% (cinquenta por cento) dos docentes da educação básica, até o seu último ano de vigência do PME, “[...] e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (SANTO ANDRÉ, 2018, p.156).

Ao observar os documentos municipais, encontramos os programas e parcerias voltados à formação docente (entre 2015-2019), porém nenhum deles é para o profissional da creche em específico (pelo menos não há menção explícita). Por isso, no questionário efetuado para a coleta de dados, perguntamos aos APs e aos docentes se a Rede Municipal de Educação oferece ou ofereceu formação continuada específica para os profissionais de berçários.

Os APs afirmam que sim, porém encontramos divergências entre as respostas quando inqueridos se estas formações são suficientes para que possam atuar junto aos berçários:

Fora formações específicas como palestras e cursos que participo, a prefeitura disponibiliza esse suporte, contudo, acredito ser necessário estar mais próximo da realidade da creche para que as formações sejam realmente efetivas e traduzam o cotidiano (AP – A, 21/11/2019).

Há formações, porém, poucas são específicas aos bebês (AP – B, 22/11/2019).

Sim, vem tratando de questões específicas dos berçários. Por outro lado, enquanto pesquisador, busco investir na minha própria formação continuada. A educação infantil é minha fonte de pesquisa (AP – C, 23/11/2019).

Sim, passamos por um processo de formações. Acredito no poder e na importância das formações continuadas, como forma de fortalecer a atuação dos Assistentes Pedagógicos, bem como seu papel de multiplicador de conhecimentos e com isso fortalecendo o grupo docente (AP – D, 26/11/2019).

Ao observar as respostas, algumas tangenciam a eficácia da formação que recebem (ou receberam). Conforme mencionam o AP – A e o AP – B, respectivamente, elas são poucas em relação ao tema bebês ou distante da realidade das creches. A formação fora do espaço de trabalho é importante porque traz à luz novos conhecimentos, novas possibilidades de reflexão e de solução de problemas,

além de compartilhar os saberes e as experiências entre os APs e entre os docentes que vivenciam realidades distintas.

As formações externas voltadas à realidade da creche são importantes, pois permitem ao AP, a partir de suas próprias aprendizagens, colaborar com o grupo na solução das dificuldades enfrentadas pela creche. Ela pode possibilitar a ampliação do olhar do AP e dos docentes ao aceder os processos de humanização na aprendizagem dos bebês. É, justamente, esta discussão que deve nortear as formações, a fim de garantir a sensibilização docente (ARROYO, 2013).

Ao considerar a realidade da creche, bem como as premissas que envolvem cada bebê, “[...] seus saberes e não saberes, seus tempos, seus desejos, seu pertencimento” (SILVA, 2016, p. 160), o AP e o docente conseguirão planejar a rotina da creche respeitando cada bebê, oferecendo a ele múltiplas possibilidades de experiências.

De acordo com o AP – A: “[...] acredito ser necessário estar mais próximo da realidade da creche para que as formações sejam realmente efetivas e traduzam o cotidiano”. Quando as formações se aproximam da realidade da creche é possível observar se das discussões formativas emergem ações efetivas. Dentro da perspectiva dialógica e humanizada, os bebês são seres capazes de se comunicar com o mundo, apropriando-se e produzindo cultura, logo as práticas pedagógicas precisam instigá-los e desafiá-los a aprendizagem (SILVA, 2016).

As formações que privilegiam estudos de caso, explanação e discussão de vivências e experiências, aproximação à realidade da creche, possibilitam ao grupo analisar, indagar, questionar, refutar situações que são comuns a todos, ademais conhecer os sujeitos investigados (famílias, bebês, comunidade) trará para a discussão contextos ricos e dificuldades reais (COCHRAN-SMITH; LYTTLE, 2009).

Outro ponto a considerar está na resposta do AP – C: “[...] por outro lado, enquanto pesquisador, busco investir na minha própria formação continuada. A EI é minha fonte de pesquisa”. A afirmação retoma a uma premissa de suma importância, para refletir é preciso conhecer e, para isso, é necessário pesquisar. Ao fazê-lo, o docente adquire condições de aceder a própria realidade enquanto profissional da educação; ele torna-se o objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, e isto é importante para (re)pensar sua prática. Para o professor reflexivo e/ou pesquisador as situações difíceis, comumente, se transformam em objeto de estudo e sua

autonomia em buscar, em compreender para achar possíveis soluções é de suma importância (NÓVOA, 2001).

Neste contexto, o professor pesquisador terá condições de desconstruir matrizes sócio-históricas que ainda perduram na educação de bebês e são equívocas, terá melhores condições para atender a família e planejar a rotina dos pequenos (ROSSETTI-FERREIRA, 2009).

Ainda sobre o professor pesquisador, o Docente – A e o Docente - F discorrem que:

Na rede não fui informado sobre formações específicas para bebês, procurei formações por conta própria em EaD e pesquisei muito sobre o assunto e me informei sobre documentos da EI e fiz um curso sobre a BNCC voltado à EI no qual abordava sobre os bebês (23/11/2019).

Sim, neste ano fiz um curso proporcionado pela Secretaria de Educação, entretanto, procurei artigos, livros disponíveis na creche que atuo e experiências práticas de outros educadores na internet, a fim de qualificar o trabalho pedagógico com os bebês. São exemplo: atividades sensoriais com diversos materiais; contação de história com percurso não estruturado; sala de aula como espaço de aprendizagem; entre outras atividades (24/11/2019).

A afirmação dos Docente – A e F corroboram com a postura de um profissional que na busca por melhorar suas *práxis* utiliza como instrumento a pesquisa. O processo de formação da consciência crítico-reflexiva, obrigatoriamente, vem da curiosidade epistemológica, da capacidade de não se acomodar com respostas prontas e acabadas. A cada questionamento surgem outros e a estes novas possibilidades e inquietações, o ato de pesquisar deve ser um hábito (FREIRE, 2004).

Além da pesquisa em estudos e autores diversos, reconhecer a experiência de outros docentes e indagá-los sobre elas é também um modo de pesquisar, visto ser possível a partir das experiências de outros dialogar com o seu próprio fazer docente. A relação dialógica em compartilhar ações consideradas bem-sucedidas e aquelas que não são, validam as discussões e podem ser pontos de partida para novas reflexões.

A resposta do AP - D, traz um ponto referente à ação do AP que merece ser discutida: “[...] acredito no poder e na importância das formações continuadas, como forma de fortalecer a atuação dos APs, bem **como seu papel de multiplicador** de conhecimentos [...]” [grifo nosso]. A função do AP não é a de multiplicar conhecimento, mas o de mediá-lo. Ao trazer para a formação novos métodos, abordagens, autores, dentre outros elementos, pode proporcionar discussão e reflexão acerca de temas de interesses coletivo (sendo esses apontados pelo grupo docente ou de necessidades

observadas pelo AP), para que junto aos docentes possam repensar o trabalho pedagógico realizado com os bebês. O fortalecimento do grupo docente dar-se-á conforme a articulação e a mediação do AP, não há reflexão quando o material e a ação são meramente replicados, não há pertencimento de grupo quando as discussões se dão de forma a ecoar uma só voz (PLACCO; ALMEIDA, 2017).

Ao perguntamos aos docentes: há formações específicas para o trabalho com os bebês? Se sim, como essas formações contribuem (ou contribuíram) com sua prática no berçário? O Docente – B responde que,

Participei de algumas formações na rede sobre o desenvolvimento infantil e também fiz alguns cursos de formação particulares. Os cursos me ajudam muito, **pois não tinha ideia de como trabalhar na EI**, muito menos com bebês e me surpreendi com a infinidade de ações que podemos tomar para contribuir com o desenvolvimento infantil. Também sigo alguns blogs de EI como: Tempo de Creche e o Bebê Ativo que são espaços de discussão muito bons (Docente B – 23/11/2019). [grifo nosso].

Chama-nos atenção a afirmação do docente – B, ao escrever que “[...] não tinha ideia de como trabalhar na EI [...]”, ou seja, mesmo tendo cursado a graduação não adquiriu elementos para trabalhar com os bebês e crianças pequenas. Na graduação, ainda, há lacunas sobre como trabalhar com os bebês e crianças pequenas (SHULLMAN, 2005; TARDIF, 2007, 2014; MARCELO, 2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais formuladas em 2006 e seus pareceres (o último, data 2013) não conseguiram colocar toda a educação básica em igual importância, haja vista que os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental ganham centralidade na formação inicial (PINTO, 2011).

Os resultados evidenciam a insuficiência ou mesmo a inadequação dos atuais cursos de pedagogia para formar professores polivalentes, uma vez que essa formação implica diferentes saberes: domínio das diversas áreas do conhecimento que compõem a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil e os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os sujeitos (crianças, jovens e adultos) que aprendem e se desenvolvem nesses ambientes educacionais e escolares. Em especial, os da escola pública que, na atualidade, traduzem em seus cotidianos, questões que envolvem e afligem a sociedade brasileira, marcadamente desigual, multifacetada e diversa. Evidenciam, ainda, que a formação dos pedagogos no estado de São Paulo, em sua grande maioria se mostra frágil, superficial, generalizante, sem foco na formação de professores, fragmentada e dispersiva (Pimenta et al, 2017, p. 19).

Neste cenário, a afirmação do docente - B reafirma a pesquisa efetuada por Pimenta et al (2017), pois traduz em poucas palavras as conclusões da autora. A fragilidade da formação inicial leva-nos a crer o quão fundamental é continuar as formações e as pesquisas depois dela, principalmente, para o docente que trabalha

com bebês ou que integra a equipe gestora de uma UE, o AP, por exemplo, devido ao abismo que há entre a formação inicial fragmentada e a prática.

Ainda sobre a formação ofertada pela Rede Municipal de Santo André, os docentes pontuam:

Sim, tenho curso de berçário, proporcionado pela rede. Me ajudou muito com sugestões de atividades que deram super certo. A roda de conversa com a chamadinha com fotos foi um sucesso. Eles desenvolveram a identidade, reconheceram o nome dos amigos e prenderam a atenção deles, além de desenvolver a fala (DOCENTE – C, 23/11/2019).

Geralmente participo de alguns cursos e **procuro adaptar a faixa etária quando são para as crianças maiores.** (DOCENTE - D, 23/11/2019).

Na rede de Santo André, **há poucos cursos relacionados a essa faixa etária** e, geralmente, **os cursos são ministrados fora do horário de trabalho dificultando participar** (DOCENTE – E, 24/11/2019).

Agora, estou fazendo pós em Ensino Lúdico no qual priorizam atividades de brincadeiras envolvendo o movimento, interação e o brincar de forma intencional (DOCENTE – G, 24/11/2019).

Acredito que cursos de primeiros socorros são os de extrema importância para quem trabalha em berçário, pois como não falam fica muito mais difícil detectar algum problema, cursos sobre as necessidades de cada faixa etária também contribuem (DOCENTE – H, 25/11/2019). [Grifos nosso]

Tal qual as respostas dos APs, os docentes também tangenciam a eficácia da formação recebida. A Docente – A ressalta que “[...] não fui informada de formação específica para bebês”. Neste caso, cabe questionar se a equipe gestora ou Secretaria de Educação orientam de forma clara e objetiva quando e como participar destas formações. Novamente, reitera-se a importância de formações específicas ao trabalho com os bebês, conforme as Docentes – D e E, e os APs – A e B. O fato de ocorrer formações fora do horário de trabalho também é um problema, pois nem sempre o docente consegue dispor de tempo para fazê-la, conforme menciona a Docente - E.

Como atuar na formação docente, tanto nos cursos externos de formação continuada como a formação feita na creche por meio do AP, é, ainda, um tema que demanda muitos desafios, mas dois elementos colocam-se como fundamentais: o primeiro, as especificidades do trabalho com os bebês, e o segundo, a aproximação com a realidade de cada creche. Nesse sentido, um dos caminhos possíveis para realizar as formações seria o trabalho coletivo, em que se buscaria:

i) analisar teorias de ensino e educação a partir de uma problemática estabelecida; ii) elaborar a partir dos estudos as próprias teorias de ensino e educação; iii) avaliar e replanejar a prática, a partir da concepção teórica reformulada; iv) viver a experiência da divergência e aprender a discuti-la sem sufocá-la, pois, da discussão destas diferenças sairá um plano de trabalho coletivo (CHRISTOV, 2012, p. 30).

É importante nas formações, elaborar e discutir as próprias teorias e, para isso, ser um pesquisador é importante; avaliar e replanejar a prática a partir da aquisição de novos conhecimentos e das discussões acerca de temáticas específicas; agregar as discussões relatos de docentes mais experientes (CHRISTOV, 2012).

As formações são meios para (re)construir os saberes docentes. O saber docente é plural e estratégico, todavia ainda é desvalorizado em muitas formações.

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2014, p. 49).

É por meio das relações entre os pares e as trocas de saberes e experiências que as formações adquirem objetivos claros, já que sistematizam os saberes subjetivos “[...] a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas” (TARDIF, 2014, p. 52).

A aquisição e produção de conhecimento docente está alicerçada em suas bases empíricas e teóricas, a dialogia entre elas se dá “[...] na ambiguidade de um espaço que conhece as fronteiras, mas não as delimita, porque sua essência está na integração”, logo pesquisar, analisar e buscar exemplificações por meio de pares mais experientes é essencial para integrar os diversos saberes e usá-los na prática (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 14-15).

Observamos nas respostas, que embora a rede municipal ofereça, conforme propugna os normativos legais, formações aos APs e docentes, ainda há fragilidades neste processo, dos quais elencamos: a falta ou a pouca presença de temas específicos; problemas na divulgação das formações; problemas com os horários de formação; a falta de aproximação a realidade das creches.

Por outro lado, os APs e os docentes, cientes da importância da formação continuada, buscam suprir tais fragilidades por meio de pesquisas autônomas, relatos de docentes mais experientes, apoio em cursos externos, apoio em outros canais de discussão, além de tentar adaptar as informações obtidas nas formações às suas funções na creche. O AP – A, em suas considerações finais (última pergunta do

questionário), ressalta que precisa “[...] estudar e conhecer cada vez mais”; o Docente - A, em suas considerações finais, afirma que ser professor de bebês, é:

Ser uma eterna pesquisadora. Além do afeto e do cuidado você tem que sempre aprender, pesquisando sobre o desenvolvimento dos bebês para melhor trabalhar e conseguir conversar com as famílias que muitas vezes nos procura dizendo não saber lidar com determinada situação.

As afirmações acima enfatizam a importância de ser um professor pesquisador, aquele que reflete para construir suas relações com base nas interações entre sujeito e o objeto de conhecimento, trazendo para a sua prática reflexões sobre os dilemas da creche, envolvendo-se com os esforços da UE e, principalmente, sabendo-se responsável por seu desenvolvimento profissional, buscando alternativas para continuar a sua formação e construção identitária. Trilhar um caminho para os saberes da profissão docente é condição *sine qua non* para entender e respeitar as especificidades dos bebês, é condição *sine qua non* para ir além do senso comum e das matrizes sócio-históricas que reproduzem na creche uma educação frágil, que não dialoga com posturas de uma educação humanizadora e emancipatória, na qual todos os bebês têm direito (ROSSETTI- FERREIRA, 2007; TARDIF, 2010; SILVA, 2016).

5.2 As necessidades formativas para a atuação com os bebês, segundo seus educadores

A formação dentro da creche está arregimentada, principalmente no PPP, que consubstancia com os documentos da Secretaria de Educação e demais normativos federais, e traz em seu bojo, as ações, as metas, os objetivos da formação de modo singular para atender a realidade de cada instituição.

Após analisar os PPPs de cada creche participante, organizamos, em um quadro, todas as informações sobre as formações propostas para o ano de 2019, que foram realizadas pelo AP. Feito o levantamento, foi possível aproximar as temáticas observadas nos PPPs as necessidades encontradas às dimensões propostas nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil - IQEI (BRASIL, 2009), documento que foi elaborado:

[...] com base em aspectos fundamentais para a qualidade da instituição de educação infantil, aqui expressos em dimensões dessa qualidade, que são sete: 1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. (BRASIL, 2009, p.17-18)

Decidimos comparar o PPP com tais dimensões porque o município de Santo André pautou-se neste documento, no ano de 2019, ao realizar a sua primeira Avaliação Institucional à luz dos indicadores em todas as unidades de EI, a saber: Creches e EMEIEFs, além disso, ele nos traz importantes questões que orientam a prática docente, bem como auxiliam as secretarias de educação a pensarem em políticas públicas que qualifiquem o atendimento na EI.

Quadro 13 – Necessidades observadas e temáticas propostas para formação continuada 2019 dos PPPs das unidades e as dimensões dos IQEI

	Necessidades observadas pelos docentes	Temática/ Assunto	Dimensões - Indicadores de Qualidade da EI (2009)
Creche A	Trabalho de conscientização com as famílias. Trabalho de conscientização com as famílias a respeito das fases de desenvolvimento das crianças.	Desfralde. Mordidas.	<p>1. Planejamento Institucional 1.1 Proposta pedagógica consolidada</p> <p>2. Multiplicidade de experiências e linguagens 2.3 Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo.</p> <p>3. Interações 3.2 Respeito ao ritmo das crianças. 3.5 Interação entre crianças e crianças.</p> <p>7. Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social 7.1 Respeito e acolhimento. 7.2 Garantia do Direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças.</p>

Creche B	<p>Ampliar o conhecimento das características pertinentes a cada faixa etária (alimentação, higiene, autonomia, desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo, entre outros).</p> <p>Conhecimento da rotina de creche.</p> <p>Desenvolvimento infantil (atividades).</p> <p>Como lidar com mordidas.</p> <p>Professor de creche</p> <p>Brincadeiras na creche</p>	<p>Estudos sobre o desenvolvimento Infantil.</p> <p>Rotinas do berçário ao 1º ciclo Inicial.</p> <p>Sugestões de atividades para crianças de 0 a 3 anos.</p> <p>Mordidas.</p> <p>O que é ser professor de creche.</p> <p>Como explorar jogos e brinquedos de acordo com a faixa etária.</p>	<p>1. Planejamento Institucional 1.1 Proposta pedagógica consolidada</p> <p>2. Multiplicidade de experiências e linguagens 2.3 Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo.</p> <p>3. Interações 3.2 Respeito ao ritmo das crianças. 3.3 Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças. 3.5 Interação entre as crianças.</p> <p>4. Promoção da saúde 4.1 Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças.</p> <p>5. Espaços, Materiais e Mobiliários 5.1 Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças. 5.2 Materiais variados e acessíveis às crianças.</p> <p>6. Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais 6.1 Formação inicial das professoras. 6.2 Formação continuada.</p>
Creche C	<p>Cursos específicos para a Educação Infantil</p> <p>Saúde</p>	<p>Práticas Lúdicas</p> <p>Musicalização</p> <p>Leitura e Contação de Histórias</p> <p>Noções de atendimento a situações de Emergência</p>	<p>1. Planejamento Institucional 1.1 Proposta pedagógica consolidada</p> <p>2. Multiplicidade de experiências e linguagens 2.4 Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais. 2.5 Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita.</p> <p>6. Formação e condições de trabalho das professoras e</p>

			demais profissionais 6.2 Formação continuada.
Creche D	<p>Desenvolvimento infantil</p> <p>Ampliar o conhecimento das características pertinentes a cada faixa etária (alimentação, higiene, autonomia, desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo, entre outros)</p> <p>Importância do professor de creche</p> <p>Ampliar a intencionalidade nas atividades propostas nos diferentes espaços da creche</p>	<p>Formações sobre os marcos do desenvolvimento infantil</p> <p>Formações e trocas de experiências pertinentes aos temas citados</p> <p>Enfatizar em momentos de reflexão e formação a importância do professor de creche e sua responsabilidade enquanto mediador na primeira infância</p> <p>Momentos de trocas de experiências e diálogos sobre as possibilidades de diferentes vivências e experimentações possíveis nos espaços da nossa creche</p>	<p>1. Planejamento Institucional 1.1 Proposta pedagógica consolidada</p> <p>2. Multiplicidade de experiências e linguagens 2.3 Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo.</p> <p>3. Interações 3.2 Respeito ao ritmo das crianças. 3.5 Interação entre as crianças.</p> <p>4. Promoção da saúde 4.1 Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças.</p> <p>5. Espaços, Materiais e Mobiliários 5.1 Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças. 5.2 Materiais variados e acessíveis às crianças.</p> <p>6. Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais 6.1 Formação inicial das professoras. 6.2 Formação continuada.</p>

Fonte: PPPs das creches A, B, C e D (2019).

Podemos verificar, no quadro 13, que as creches participantes apresentam consonância com a Dimensão 6 – “Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais”, por abordar a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças nas formações continuadas e iniciais. Ao corroborar com a formação dentro dos espaços escolares, temos essa dimensão assegurada, principalmente, quando as equipes procuram aprimorar, discutir e refletir as práticas junto aos docentes. Estes temas também podem ser encontrados nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (PNQEI) como princípios para fortalecer a formação continuada no interior das creches com objetivos de:

- i) incentivar todos os Professores, em conjunto com a Instituição de Educação Infantil, a buscarem formação complementar em nível de graduação e pós-graduação, caso não tenham;
- ii) promover formação adequada sobre como interagir, lidar e garantir os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças
- iii) incluir nos programas de formação dos Professores e profissionais da Educação Infantil temáticas, como primeiros socorros e doenças na infância; [...] (BRASIL, 2018, p. 34-36).

Alguns dos princípios acima, se correlacionam a outras dimensões dos IQEI e podem ser encontrados em temáticas no PPP, a saber: 2. Multiplicidade de Experiências e linguagens, indicadores: 2.3 Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo; 3. Interações, indicador: 3.5 Interação entre as crianças; 6. Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais, indicador: 6.2 Formação continuada. Nas creches B e D, foram sugeridas em seus PPP formações para “[...] ampliar o conhecimento das características pertinentes a cada faixa etária (alimentação, higiene, autonomia, desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo, entre outros) ”.

Na Creche C, os docentes sugeriram a temática de “noções de atendimento a situações de emergência” atendendo a dimensão 4. Promoção da saúde, indicador 4.3 Segurança; dimensão 2. Multiplicidade de experiências e linguagens em seus indicadores: 2.4 Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais e 2.5 Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita de forma genérica aparece somente na Creche C, ao tratar de temas como: práticas lúdicas, musicalização e leitura e contação de histórias.

De extrema importância, o campo de experiências favorece o contato do bebê com as diferentes linguagens e progressivo domínio sobre delas. Os espaços da creche, bem como a intencionalidade pedagógica nas ações diárias do docente, devem propiciar ao bebê “[...] experiências nas quais possam tomar decisões, expressar sentimentos, interagir consigo e com o/a outro/a, criar, surpreender-se, encantar-se” (SILVA, 2016, p. 160-161).

Os campos de experiências não podem ser tratados como divisões de áreas ou componentes disciplinares tal qual a escola está acostumada a se estruturar. Não significa olhar simples e isoladamente para uma divisão curricular, apartando-a da organização do contexto, mas compreender que a organização dos espaços, a escolha dos materiais, [...] a gestão do tempo e a comunicação dos percursos das crianças constituem uma ecologia educativa. Implica conceber que ali se abrigam as imagens, as palavras, os instrumentos e os artefatos culturais que constituem os campos de experiência (BARBOSA; HORN, 2004, p. 12).

Em relação ao campo de experiências, temos que considerar também que o espaço coletivo (a creche) favorece a interação entre os bebês e, por isso, comumente, é a primeira experiência de vida coletiva fora do ciclo familiar que pode oferecer às crianças “[...] um modo de ser e estar que encaminha para as relações mais democráticas [...]” (BRASIL, 2009, p.67).

Há nos PPP a dimensão 1. Planejamento Institucional, indicadores 1.1 Proposta pedagógica consolidada; 1.2 Planejamento, acompanhamento e avaliação e 1.3 Registro da prática educativa é garantida nas unidades, pois como é orientada nos IQEI, toda instituição de EI:

[...] deve contar com uma proposta pedagógica em forma de documento, discutida e elaborada por todos, a partir do conhecimento da realidade daquela comunidade, mencionando os objetivos que se quer atingir com as crianças e os principais meios para alcançá-los. [...] deve ser um instrumento de trabalho, periodicamente revisto, com base nas experiências vividas na instituição, nas avaliações do trabalho desenvolvido e nos novos desafios que surgem (BRASIL, 2009, p.35).

Ainda corroborando com esta pesquisa, os PNQEI (2018) trazem como ponto importante a ser considerado nas propostas de cada unidade, a intencionalidade pedagógica, como ação fundamental para o planejamento e o replanejamento das ações docente,

4.3 organizar intencionalmente as atividades das crianças ora estruturadas, ora espontâneas e livres, como campos de experiências que aproveitam e sistematizam as situações, e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural; 4.3.4. fazer intervenções pedagógicas visando atender às características e às necessidades das crianças (BRASIL, 2018, p. 52).

As dimensões propostas nos IQEI (2009) na E.I, bem como os princípios propostos nos PNQEI (2018) são importantes para fomentar as discussões e reflexões sobre a qualidade na EI no que tange o atendimento aos bebês, foco desta pesquisa. As intenções carregam as referências, os valores e as concepções nas quais acredita o profissional. São momentos de reflexão que podem fazer o docente rever sua visão “[...] adultocêntrica que sabe previamente ‘o que é melhor para as crianças’” [...] para estabelecer “[...] novas relações, não pautadas por visões essencialistas, mas na ideia de que se está permanentemente reconstruindo, via práticas de vida cotidiana e das indagações que a ela fazemos, na relação adultos e crianças” (ALBUQUERQUE, FELIPE, CORSO, 2019, p. 63).

As informações contidas nos PPPs são gerais e não trazem, por exemplo, o calendário das formações – quais as temáticas para o bimestre, trimestre ou semestre.

Nos documentos também não aparecem como serão essas formações, os possíveis materiais a ser utilizados, em quais espaços da creche, temos somente os dias – sábados letivos e reuniões pedagógicas semanais de três horas, que se referem somente a formação formal ofertada pela UE, todavia para além desta formação sistematizada, há outras que não são contempladas no PPP, como, por exemplo, as conversas realizadas entre os docentes e o AP no dia a dia, as reuniões da APM, os conselhos, as reuniões de pais etc.

Outro ponto importante a ser destacado é que os PPPs das unidades analisadas não trouxeram especificamente em seus quadros de metas, as temáticas voltadas exclusivamente para os bebês, como podemos observar no quadro elaborado acima. Por isso, para aprofundar a nossa análise colocamos nos questionários algumas questões para entender como a formação se dá na perspectiva do AP enquanto o formador e na perspectiva do docente, se ela traz para a creche discussões acerca dos saberes necessários para o trabalho com os bebês, conforme expomos adiante.

5.3 A função de AP e suas ações – formativas, articuladoras e transformadoras

Conforme relato fornecido em questionário, os APs afirmam que dentre suas atribuições está a de:

[...] auxiliar o professor no bom desenvolvimento de suas teorias e práticas, instruindo, formando e auxiliando de forma a incidir o desenvolvimento das crianças (AP – A, 21/11/2019).

É ser o responsável por garantir que todos os direitos da criança sejam respeitados e garantidos! É dar o suporte ao professor! É garantir formação significativa aos docentes! Enfim é estar sempre presente e atuante (AP – B, 22/11/2019).

Um elo entre todos os envolvidos no processo educacional favorecendo o processo de comunicação e a efetivação de um trabalho mais qualificado. Um orientador, pesquisador sobre a infância, sobre as relações que envolvem as crianças, os docentes e as famílias (AP – C, 23/11/2019).

Na minha opinião, o Assistente Pedagógico tem como prioridade estabelecer parceria com o grupo docente. É aquele que possui maior experiência e que através dela acompanha, orienta e contribui com trabalho pedagógico planejado e desenvolvido com as crianças na Unidade Escolar (AP – D, 26/11/2019).

Separamos os principais verbos de ação que incidem a atuação do AP por constatar que, de um modo geral, eles conhecem e consideram relevantes alguns saberes necessários à sua prática. Ao “orientar, auxiliar” (AP – A), “contribuir” (AP

– D), “garantir suporte” (AP – B), os APs reconhecem a importância de sua função como “parceiro” (AP – A) dos docentes, “alguém com maior experiência” (AP – C), que consegue estabelecer uma comunicação entre todos e com todos, inclusive com a família.

Ao relacionar a função formativa com a de estabelecer a comunicação entre todos, o formador coloca em prática o princípio democrático – participação. As relações dialógicas pressupõem a abertura das discussões para que todos participem. Embora o AP seja uma referência importante nos espaços coletivos, com a função de mediar os processos formativos, faz-se necessário que todos participem das discussões para ressignificar suas práticas. O termo participar significa “[...] compartilhar, fazer parte de engajar-se” (NÓVOA, 2001, p. 125), neste contexto, ninguém se exime do processo e todos são responsáveis pelo processo educativo. As formações em serviço devem privilegiar a participação de todos, permitindo que o docente implemente as políticas educativas como protagonista e não mero coadjuvante.

Conquanto a noção de corresponsabilidade apareça nas respostas dos APs A, B, D e C, encontramos termos que são contrários as relações dialógicas e de responsabilidade do grupo enquanto um corpo coletivo. No primeiro caso, o AP – A, usa o termo “instruir” e, embora não saibamos a intenção do participante, nem seu entendimento quanto ao termo, instruir significa “cientificar”; “informar”. As reuniões pedagógicas são para a formação docente e, isto implica, que ali haja muito mais do que informações. Usar os espaços formativos para replicar informações descaracteriza a formação em serviço à medida que não privilegie a troca de saberes e a discussão de temas importantes acerca do dia a dia da creche.

No segundo caso, a AP – B, ressalta que ser AP “[...] é ser responsável por garantir que todos os direitos da criança sejam respeitados e garantidos! [...] Enfim é estar sempre presente e atuante”. Notoriamente, ele é responsável, mas não o único, todos na creche têm esta obrigação, a partir da parceria estabelecida na instituição. Inclusive esse princípio está arregimentado nos PNQEI (2018), que atribui aos gestores a responsabilidade da formação dentro da escola para o docente interagir, lidar e garantir os direitos de aprendizagem de todos os bebês.

“Estar sempre presente” (AP- B) é uma hipérbole difícil de ser cumprida, pelo menos fisicamente, se o docente for orientado e participar das decisões da creche, a presença do AP será importante, mas não imprescindível, cada um saberá como

agir na sua rotina. “O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola”, não deve ser confundido com a figura central (ORSOLON, 2012, p. 19). Ressaltamos, ainda, esta afirmação: “é ser responsável por garantir que todos os direitos da criança sejam respeitados e garantidos! [...]”. Centralizar responsabilidades não é função de AP, esta preocupação é legítima, mas deve permear todos os membros da UE. O grupo é corresponsável pelas ações realizadas na creche. Cabe ao AP problematizar a sua preocupação em “[...] garantir o direito das crianças” (AP – B), promovendo discussões que permitam, por meio das relações instituídas e das orientações, a reflexão do grupo na tomada de decisões diárias da creche.

Para garantir o direito e o respeito ao bebê em suas especificidades, há que se desconstruir o estereótipo de que a creche serve “para tomar conta de bebês”, se esta prerrogativa existir dentro da instituição, a creche não possibilitará o atendimento ao pleno desenvolvimento do potencial humano dos pequenos, por isso, a sensibilização e a reflexão constante em relação às ações diárias da creche. Importante ainda considerar que o respeito ao bebê está em entender suas singularidades e múltiplas linguagens. A relação dialógica entre bebês e bebês, bebês e adultos se dá por muitas vias, a linguagem falada não é a única fonte que estabelece esse diálogo (SILVA, 2016).

De acordo com o AP – B, o AP também é “[...] um elo entre todos os envolvidos no processo educacional favorecendo o processo de comunicação e a efetivação de um trabalho mais qualificado”, para o AP – D ele “[...] tem como prioridade estabelecer parceria com o grupo docente”. O AP não traz respostas prontas, ao contrário, problematizar, efetuar estudos acerca da situação-problema, coletar dados e discuti-los serão ações mediadas por ele, mas realizadas por todos. Embora haja a premissa de que o AP seja mais experiente, isso não impede que o coletivo proponha estratégias frente aos desafios cotidianos, a formação em serviço deve ser regida pela dialogicidade e, por isso, todos devem ser convidados a participar e refletir acerca das situações que envolvem a formação docente. (CANDAUI, 2003).

Notamos ainda que a dimensão formadora aparece nas respostas de todos participantes, a saber:

[...] formando e auxiliando de forma a incidir o desenvolvimento das crianças” (AP – B). “É garantir formação significativa aos docentes! (AP – B).

Um orientador, pesquisador sobre a infância, sobre as relações que envolvem as crianças, os docentes e as famílias (AP – C).

É aquele que possui maior experiência e que através dela acompanha, orienta e contribui com trabalho pedagógico [...] (AP – D).

As respostas acima levam-nos a duas dimensões: formar e articular, juntamente ao docente, envolve um “saber-fazer, saber-agir e saber-ser” não só do AP, mas do coletivo e está relacionado as dimensões técnicas, humano-interacional e política que convergem na sincronicidade. Ela medeia “[...] o trabalho do professor e o processo de formação medeia a transformação do professor, da escola, e da educação [...]” (ORSOLON, 2012, p. 12), a transformação não acontece somente com o docente, mas com o formador também.

A função do AP é ajudar a tecer os relacionamentos entre equipe e docente, família e creche, fundamentais com vistas nas relações dialógicas e respeitadas entre todos os envolvidos; a postura do AP pode vir a ser uma referência aos demais, mas, para isso, é necessário que ele acompanhe e observe o trabalho docente. As relações com a família e os docentes, de acordo com a orientação do AP, podem se dar de modo mais seguro e coerente, à medida que suas singularidades são identificadas. Este saber é específico, pois os pais e mães dos pequenos carregam dúvidas, inseguranças e ansiedades diferentes em relação às outras faixas etárias.

Para arguir os temas relevantes à formação, perguntamos aos APs como eles acompanham o trabalho docente na creche:

Efetivamente. Entro na sala, interajo com docentes e crianças. É importante conhecer as crianças e também o trabalho desenvolvido, oferecendo suporte e apoio a todos os envolvidos (AP – A, 21/11/2019).

Em acompanhamentos diários (AP – B, 22/11/2019).

Fazemos reuniões semanais, observação dos espaços, acompanhamento da rotina, como também, da documentação pedagógica (registros das propostas, relatórios de grupo, pareceres individuais dos bebês, conversas com as famílias (AP – C, 23/11/2019).

Partindo do planejamento semestral e semanal (semanário); porém é acompanhando a rotina que posso realmente ter um parâmetro real do trabalho que está sendo realizado pelas equipes com os bebês. As demandas são grandes, mas tento me organizar para que este acompanhamento aconteça de maneira efetiva (AP – D, 26/11/2019).

Conforme as respostas dos APs, todos entendem a importância de acompanhar o trabalho docente, embora algumas respostas sejam sucintas, elas declaram que o acompanhamento da prática docente ocorre. Observar as práticas docentes, o planejamento sendo colocado em prática é condição estruturante para

entender o que está dando certo e refletir sobre o que necessita ser modificado. O AP – D traduz em poucas palavras a essência da observação: “porém é acompanhando a rotina que posso realmente ter um parâmetro real do trabalho que está sendo realizado pelas equipes com os bebês”, ou seja, nela é que os desafios e dificuldades são levantados e compreendidos pelo AP, que pode utilizá-los como ponto de partida às temáticas das formações, bem como é na observação que excelentes práticas são constatadas, podendo servir de referência nas formações.

Para questionar, levantar dúvidas e possíveis reflexões, bem como trazer elementos formativos que colaborem com a prática docente, cabe ao AP estabelecer em sua rotina além de estudos, o acompanhamento para a observação nos espaços da creche, pois as práticas inovadoras das formações só serão possibilitadas conjuntamente, se o AP manter uma prática de acompanhamento dos docentes e souber o que ocorre na creche. Isto não quer dizer que em todos os momentos ele deve estar presente (isso não seria possível), não obstante, a organização do seu tempo e trabalho devem incluir muitos momentos de observação das práticas (ORSOLON, 2012).

Ainda em relação à observação nos espaços e salas de berçários, é importante que este momento seja entendido pelo docente como formativo, e previamente “combinado” entre AP e docente, até que a qualidade entre o relacionamento de ambos seja instituída a rotina de todos e que a prática docente seja o centro da formação continuada. “Quando o professor não está acostumado com o coordenador em sala, sente-se inseguro, constrangido e ameaçado [...] afinal ele é hierarquicamente superior na estrutura administrativa da escola”. A partir do momento que o AP e o docente naturalizam as visitas, elas deixam de ser motivo de insegurança por parte do docente. Aqui cabe ainda ressaltar que, embora o AP esteja atento à rotina da unidade, há que se eleger as prioridades para conversar e orientar o docente, sua função não é a de pontuar os equívocos, mas a de mediar reflexões sobre as práticas docentes, a devolutiva é tão importante quanto a observação em sala (CLEMENTI, 2012, p. 57).

O registro tal qual a observação também é importante e pode ser usado como instrumento às formações, “[...] a documentação é, [...] um processo a escutar e observar as crianças com que trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas” (FOCHI, 2013, p.53).

A resposta do AP – C ressalta um saber importante na rotina da creche, em especial ao acompanhamento dos berçários, além dos documentos pedagógicos e do trabalho que o docente realiza junto aos bebês, ele também menciona a “observação dos espaços”. O planejamento dos espaços, dos mobiliários e dos materiais expostos e a estrutura de como são dispostos devem ser pensados para a aprendizagem e para o acolhimento do bebê. O espaço deve ser humanizador e emancipatório permitindo possibilidades para explorá-lo. Os espaços da creche necessitam dialogar com as propostas e com a intencionalidade pedagógica do docente, precisam permitir o movimento, a interação, o diálogo, a segurança, o afeto, a cooperação (FORNEIRO, 1998).

As dimensões formador e articulador são fortemente marcadas nas respostas dos APs. Eles entendem que como parceiro mais experiente têm a responsabilidade de auxiliar a formação dos colegas, entendem também que são um elo importante entre os sujeitos da creche, inclusive, com a família. A função do AP na perspectiva das comunidades investigativas é “fazer com”, ele é um membro do grupo e com todos os demais membros constituem um coletivo, e com base em um objetivo comum trabalham juntos para concretizá-lo. Apesar de ter responsabilidades distintas dos docentes, ele está imerso em um coletivo que deve aceder sobre as ações comuns para sistematizá-las.

Não há explicitamente a imagem do AP relacionada à subcategoria transformador, nenhum dos respondentes cita de forma explícita que sua função também é a de colaborar para que os docentes reflitam e sintam a necessidade de se renovar. “Quando o coordenador assume que sua função é acompanhar o projeto pedagógico, formar professores, partilhar suas ações, também é importante que compreenda as reais relações decorrentes dessa posição [...] do contrário [...] ela corre o risco de se tornar limitada e limitante” (CLEMENTI, 2012, p. 55).

Estas ações precisam ter objetivos claros, a formação não se traduz em “ensinar” o que fazer, isso a limitaria. Ademais, valorizar somente o caráter técnico na formação a tornaria limitante, já que desconsideraria a participação, a autoria e a contribuição do docente. Ninguém transforma alguém, mas quando o AP possibilita discussões e reflexões fundamentadas na teoria da ação, há a possibilidade de o docente refletir e mudar posturas, bem como o próprio AP mudar suas posturas – daí a dimensão transformar. É a dimensão mais difícil a alcançar,

porém sem ela não há melhoria na qualidade da educação oferecida pela creche, levantar problemáticas e continuar operando do mesmo modo é uma incongruência.

A função do AP é cooperar e colaborar com todos os envolvidos nos processos educativos, principalmente, em momentos conflituosos ou difíceis. Esta relação é enfatizada pela Docente – D:

Os berçários merecem uma atenção especial, pois o dia a dia em alguns momentos chega a ser exaustivo, o número de crianças dificulta muito a aplicação do Pedagógico, fazendo o professor se desestimular e se o trabalho em equipe não flui nada funciona, acredito que a parceria entre a gestão e a docência devem ser prioridade, o berçário é um ambiente mágico em todos os sentidos, e deve ter todo respaldo possível, eu amei estar no berçário este ano, tive todo respaldo da minha AP e da minha Due, [...]

Embora exaustivo, conforme pontua a Docente – D, o apoio e a cooperação estabelecidos entre AP, docentes e direção são essenciais, pois este acolhimento oferta ao outro respaldo para qualificar/aperfeiçoar sua *práxis*.

Faz-se necessário salientar que o AP na rede municipal de Santo André é advindo da docência, e ao sair de um coletivo para exercer sua função encontra como desafio a formação docente, e isto pode-lhe causar insegurança, pois lidar com as rupturas e novas formas de interagir pode não ser simples. Visando qualificar a ação deste profissional, são necessários investimentos em sua formação, políticas públicas voltadas à função do AP e o acompanhamento do seu trabalho, pois além dos saberes que envolvem as especificidades como formador, quando estes se encontram nas creches, se deparam com as especificidades do trabalho com a primeiríssima infância, no caso os bebês.

De acordo com o AP – D:

Considero o meu trabalho enquanto assistente pedagógica como de extrema importância, tento estar presente e me fazer presente na Unidade Escolar, na vida e maiormente no trabalho desenvolvido pelas equipes junto às crianças.

A partir desta afirmação consideramos que a construção identitária e a profissionalidade do AP, é tão importante quanto a formação do docente. Portanto, pode-se dizer que a identidade está baseada nas interações, nas vivências de vida e nos princípios que agregam a sociedade (MARCELO, 2009).

Nas considerações finais ao responder o questionário, um dos APs aproveita para fazer um desabafo: “Atualmente o Assistente Pedagógico vem exercendo muito além das suas atribuições! Infelizmente, às vezes, nem sobra tempo para o pedagógico em si! A rotina e a sobrecarga de afazeres desmotiva e mina o

assistente pedagógico!” (AP – C). Muitas vezes nos deparamos com os termos, o AP é igual a *bombril* (possui mil e uma utilidades); é *bombeiro* (apaga incêndios); *fiscaliza* o serviço docente (para passar ao diretor) entre outros termos (ALMEIDA; PLACCO, 2017).

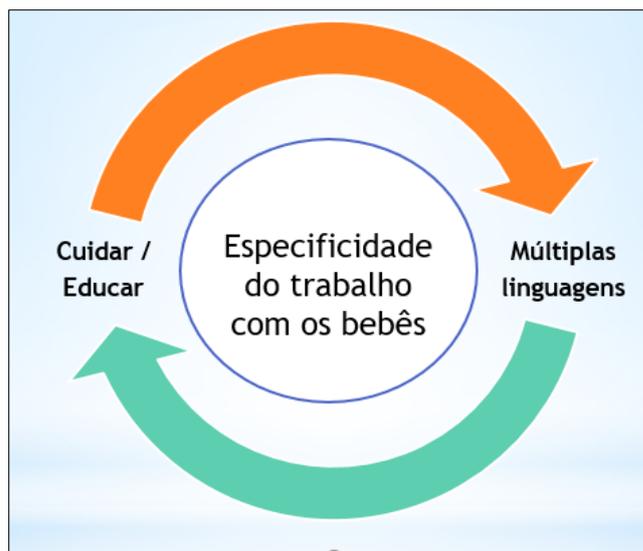
Sabemos que a falta de funcionários na unidade escolar, especificamente de docentes, ou às vezes a falta de organização, podem desviar o olhar do AP para outras funções que não as suas, mas para não incorrer no funcionário que faz tudo (mas não resolve nada), as funções/ atribuições do AP, na creche, devem ser claras e objetivas, organizadas com a gestão e entendida por todos.

Quando tratamos o AP como um parceiro experiente do docente, que está ao seu lado para mediações que o leve a reflexão de sua prática, entendemos que “[...] é a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”, quando o AP é capaz de estranhar ao realizar observações da rotina da creche, esta ação pode ser considerada ponto de partida para reflexão, para ajudá-lo a pensar nas mediações necessárias junto aos docentes, pois “é do estranhamento que surgem bons problemas, o que é muito mais importante do que quando as respostas aparecem prontas” (NÓVOA, 2001, p.21), possibilitando assim ampliar os espaços de aprendizagens e ressignificações de práticas com bebês e crianças.

5.4 Especificidades do trabalho com bebês: saberes necessários

Ao discutir as dimensões do cuidar e educar necessários a faixa etária (04 meses a 18 meses), é importante que o AP consiga, em suas formações, arguir planos de ações que considerem o bebê como protagonista. Deste modo, as subcategorias do trabalho com os bebês que dispomos nesta pesquisa são: cuidar e educar e as múltiplas linguagens.

Figura 6 – Categoria 2 – Especificidades do trabalho com bebês



Fonte: Elaborado pela autora.

Perguntamos aos APs: o que estes saberes diferem em relação ao atendimento de crianças de outras faixas etárias? Pontuaram que:

Para realizar um trabalho com os bebês o docente precisa conhecer as necessidades da faixa etária que ele está atuando, sendo esta uma idade que necessita de um olhar especial do educador, uma escuta que favoreça o entendimento de sua comunicação com o adulto, **considerando suas múltiplas linguagens** (AP – B).

São **saberes relacionados ao cuidar e educar**, as competências, as habilidades, é o acompanhamento diário do professor nas ações dos bebês que nortearão o trabalho, o registro, a organização, o proporcionar e o refletir (AP – C).

Compreender como se dá a comunicação dos bebês, atendendo suas necessidades de forma global e **ampliando o conceito de cuidar e educar**. Para além disso precisamos no mínimo saber como se dá o desenvolvimento dos bebês **contribuindo com propostas que respeitem seus direitos e ampliem suas experiências e saberes**. Acredito que o trabalho com bebês é o início de tudo da educação. Se for bem desenvolvido e fundamentado facilitará todo o trabalho subsequente (AP – D). [Grifos nosso]

A partir das respostas, é possível destacar três saberes específicos no trabalho com os bebês: aqueles relacionados ao educar e cuidar; relacionados as múltiplas linguagens; e relacionados aos seus direitos, às suas experiências e aos seus saberes. Colocados de um modo abrangente, cada um deles incorre em outros mais específicos, que vamos mencionar no decorrer da análise.

Nem só cuidar nem só educar. O caráter indissociável das duas dimensões precisa se fazer presente ao planejar as atividades, uma vez que, como pontua a Docente – B: “[...] o trabalho com os bebês exige muito mais do que cuidado, na troca de fraldas, no refeitório, no momento do sono e devemos estar atentos a nossa postura, o carinho e o respeito a criança em formação, é fundamental neste trabalho”.

A afirmação da Docente – B, remete-nos aos pressupostos de Emmi Pikler. Em todos os momentos a criança aprende e as “atividades de atenção pessoal” na hora das trocas, almoço e sono despertam experiências significativas, relacionando os aspectos de cuidados aos de aprendizagem. Além de considerar os momentos de cuidados importantes e, por isso, feito com atenção e sensibilidade, Emmi Pikler enfatiza que as explorações, nos espaços da creche, devem ocorrer com poucas ou nenhuma intervenção direta do adulto, seus movimentos não precisam ser corrigidos ou estimulados para acelerar o seu desenvolvimento. O importante no planejamento é assegurar possibilidades para que os pequenos exerçam movimentos livres e espontâneos (FALK, 2011).

Os princípios arregimentados por Emmi Pikler permitem valorizar a autonomia e tomada de decisões dos bebês, as suas próprias iniciativas conferem experiências mais significativas do que estímulos e repetições de atividades proporcionados pelo adulto. O docente é o porto seguro do bebê e suas relações devem ter base no respeito, na cooperação e na confiança. Assegurar ao bebê reconhecer-se por meio de imagem positiva, para que ele possa reconhecer o mundo que o cerca, seu entorno e os acontecimentos que o afetam (FALK, 2011, p. 28).

A relação entre docente e bebê para o Docente – H, remete-nos a “[...] ser um aprendiz com cada bebê, reaprender a ver o mundo como se o visse pela primeira vez, lembrando Alberto Caeiro, sentir-se nascido a cada momento para a eterna novidade do mundo”. O compartilhar de saberes nas relações dialógicas não é unilateral, os bebês aprendem e ensinam; e o mesmo ocorre conosco, ao dar visibilidade às leituras que os pequenos fazem do mundo, as descobertas e aprendizagens são nossas também. Contudo, é preciso que o adulto se silencie para escutar e aprender com os bebês. Segundo a autora:

Silenciar-se para escutar os meninos e as meninas, não significa, portanto, aos(às) professores(as) negar sua própria voz, mas abrir um canal de comunicação em que possamos aprender uns(umas) com os(as) outros(as). Permitir-se brincar e aprender com as crianças constitui-se em um momento mágico, em que, despojados(as) dos condicionamentos tantas vezes impostos pelo mundo adulto, das excessivas atribuições e do controle constante do relógio, de *chronos*, mergulhamos em um mundo incerto, inesperado, imprevisível, mas repleto de possibilidades que a razão infantil exerce sobre nós quando de fato nos propomos a brincar e a dialogar com elas, o que, por sua vez, nos permite conhecer a poética de seus sonhos, de seus movimentos, de seus olhares, de suas falas (SILVA, 2017, p. 92).

Isto posto, aprofundamos a nossa discussão, perguntando aos APs e aos docentes: qual a importância da creche para os bebês? Agrupamos as respostas a

fim de estabelecer comparação entre o AP e o docente. Neste primeiro conjunto de respostas, encontramos marcas da perspectiva do desenvolvimento:

Desenvolver integralmente suas potencialidades cognitivas e afetivas (AP – A, 21/11/2019).

Fundamental! **Base de estímulos**, e início de desenvolvimento de saberes (AP – B, 22/11/2019).

Os bebês precisam de um lugar seguro, espaçoso para explorar, limpo, carinho, uma alimentação adequada, **bons estímulos**, convivência, integração entre bebês, crianças maiores e adultos, rotina, profissionais com formação. E se a creche oferece isso ela vai ser de extrema importância para o **desenvolvimento dos bebês** que atende (DOCENTE – A).

Os **estímulos precoces de desenvolvimento motor**, emocional e social são valiosos para a primeira infância. Na creche a criança receberá esses **estímulos de maneira planejada**, com espaços apropriados que, às vezes, em casa a criança não tem (DOCENTE – B).

Fundamental para seu **desenvolvimento em todas áreas** e um espaço que possam estar com alegria, socializando com os colegas, professores, funcionários com muito carinho e se sentindo feliz em estar no espaço (DOCENTE – D). [grifos nosso].

A perspectiva do desenvolvimento nos trouxe importantes análises e descobertas sobre as especificidades dos bebês e sobre seus cuidados; contudo, é preciso atenção para não cairmos em uma perspectiva biologizante e psicologizante como tão bem vem denunciando pesquisadores da sociologia da infância. Essa ênfase parece confirmar-se ao perguntar ao AP - B como ele analisa a relação dos docentes com os bebês: “[...] Muito cuidado, proteção e carinho e aprendizado na hora certa”, e dos Docentes – C e D, respectivamente: “[...] é um trabalho diário, sempre repetindo e repetindo a mesma atividade”; “[...] desafiar seu desenvolvimento cognitivo e motor”. O AP considera que há hora certa para o carinho e aprendizado.

Neste processo, a transgressão, a criatividade, a fantasia e a curiosidade são abafadas, embora as crianças também tenham suas maneiras de resistir a tal opressão, seja através das brincadeiras, do desenho, dos gestos, do choro, ou de outras tantas linguagens. Isto porque elas não são meros seres de adaptação que estão apenas a imitar os/as adultos/as, mas estão em um processo ativo em que procuram construir sentido para as práticas culturais de que participam, e assim, coletiva e criativamente, produzem as culturas infantis (SILVA, 2016, p. 80).

As práticas pouco consideram as potencialidades dos bebês, que são tratados como imaturos e frágeis, sendo contrárias às concepções defendidas nas DCNEI. Nelas, a rotina da creche deve assegurar experiências que protagonizam o bebê e a sua participação ativa. As aprendizagens, proteção e afeto ocorrem em todos os momentos. A interação entre o bebê e o seu contexto (suas condições sociais, econômicas, sua cultura), seus saberes, ritmos e singularidades compõem o contexto da creche e dela emergem experiências o tempo todo (BRASIL, 2010).

O Docente - H corrobora com as afirmações de Silva (2016) ressaltando que a creche é “[...] espaço para dar voz, mesmo sem palavras, de cada bebê, a escuta de seus gestos, olhares, ações compondo percursos de aprendizagem e desenvolvimento com as culturas da infância”. A noção de espaço emancipador está, justamente, em dar visibilidade à voz e atentar-se a ela, escutar o bebê. Respeitar o processo de produção de sentido do bebê, garantindo sua participação, por meio de suas manifestações, adequando os espaços a ele e não o contrário, o fortalecendo como partícipe do mundo que o cerca.

A dimensão da escuta se trata de uma escuta ao inesperado, a qual nos coloca tanto em uma posição de surpresa, com aquilo que pode acontecer, como em uma situação de atenção: não observamos para documentar o que já sabemos. No entanto, é importante que aconteça um estranhamento do contexto, em especial, ao realizar documentações pedagógicas sobre o cotidiano, muitas ações, gestos, falas das crianças podem ser entendidas como naturais e óbvias [...] a escuta é como estar alerta para deixar as coisas como naturais e óbvias, regatando da evidência trivial o extraordinário, o inesperado que há nas palavras, nos gestos, nos desenhos e nos olhares das crianças (FOCHI, 2013, p.60).

Atentar-se às múltiplas linguagens dos bebês: o choro, o balbucio, o riso, a expressão de contrariedade, de alegria etc. A relação interacional deve ser estabelecida e constituída na creche, considerando sempre que há o eu e o outro, logo as decisões não podem ser unilaterais.

Em todas as respostas, temos somente três menções sobre as linguagens dos bebês e suas múltiplas possibilidades, o Docente - H “[...] é lugar e espaço para a voz, mesmo sem palavras, de cada bebê, a escuta de seus gestos, olhares, ações compondo percursos de aprendizagem e desenvolvimento com as culturas da infância”, Docente – E: “Vivenciar diferentes linguagens sem ser uma escolarização precoce”, e o AP – B: “uma escuta que favoreça o entendimento de sua comunicação com o adulto, considerando suas múltiplas linguagens”.

Mesmo quando os pequenos ainda não se expressam verbalmente, suas ideias e construções acerca do seu redor está presente e viva e, sabiamente, até aprender a falar ele usa o corpo, o som, o visual para expressar-se. A ação, neste caso, substitui a palavra – as linguagens estão expressas nas ações. Escutar seus movimentos, gestos, expressões conferem a eles o exercício de desde cedo, pensar, indagar, duvidar, conhecer-se e conhecer o outro, além disso a escuta ativa estreita o vínculo entre docente e bebê e, conseqüentemente, o pequeno se sentirá mais seguro. A segurança possibilita autonomia para explorar os espaços e as pessoas.

Os documentos que orientam a EI discorrem sobre a importância do cuidar e educar, e sobre a importância das diferentes linguagens construídas pelas crianças e bebês. Todavia, ao comparar as duas categorias, o cuidar e o educar está na maioria das respostas, porém as múltiplas linguagens não. Seria importante formações para os APs sobre a dialogicidade e a escuta ativa, para que estes consigam mediar este tema com os docentes.

Ao perguntar para o AP – C e para o AP - D, qual a importância da creche para os bebês, eles afirmam que:

A creche é um espaço de direito das crianças, de acordo com a legislação, poderá atender a faixa etária de zero a três anos. É um espaço que ambientado pelos adultos de maneira adequada pode favorecer no desenvolvimento, na aprendizagem dos bebês e das crianças bem pequenas (AP – C, 23/11/2019).

Podemos considerar que a creche é o segundo lugar social que os bebês convivem após o nascimento. É comprovada a importância da interação (crianças/ adultos, crianças/crianças) e dos estímulos recebidos no ambiente escolar para esta faixa etária e o quanto essas vivências contribuem para o desenvolvimento dos bebês. Vale ressaltar que o cuidar e o educar precisam estar priorizados durante o planejamento docente, visando todas as situações da rotina com cunho pedagógico e como facilitador deste desenvolvimento (AP – D, 26/11/2019).

Os APs C e D, em suas respostas, compreendem a importância da creche para as aprendizagens do bebê, tal como assegurado por lei é um “espaço de direito”. Nele, é preciso garantir que os processos de apropriação, de renovação e de articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens ocorram. Esses processos, obrigatoriamente, devem pautar-se no direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010).

Respeitar o bebê e reconhecê-lo enquanto ser histórico-cultural implica em romper com processos educativos limitantes, que “colonizam seus corpos” e ignoram suas capacidades. O planejamento pedagógico deve considerar as diferentes manifestações que os pequenos constroem para explorar e dialogar com o mundo, consigo e com o outro (SILVA, 2016).

Os Docentes C e E, respectivamente, abordam a creche como espaço propício de convivência com outros bebês: “[...] é o primeiro contato com a mesma faixa etária [...]”; “[...] o bebê se desenvolve de forma espontânea através das atividades aplicadas, de acordo com a faixa etária, se tornando mais independente nas suas ações”. As duas respostas ressaltam a faixa etária e o convívio com seus pares. O

Docente G – afirma, ainda, que “[...] a creche possibilita a “[...] ampliação de visão do mundo, age também no acolhimento às famílias”.

Observar e entender sua faixa etária, sem, contudo, descaracterizar as especificidades de cada um. As propostas pedagógicas devem pautar-se no interesse dos pequenos, na sensibilidade, na ludicidade e livre expressão do movimento considerando as especificidades de cada um e da faixa etária.

A convivência entre bebês e suas relações dialógicas devem ocorrer com o maior grau de autonomia e independência (possíveis), fomentando narrativas únicas, nas quais aspectos solidários e de empatia naturalmente irão emergir. Os bebês se reconhecem e conhecem os outros, identificam semelhanças e diferenças e, juntos, exploram os espaços com maior autonomia; o toque, os gestos, o consolo, a contrariedade são vivenciadas nestas relações. Ampliar a visão de mundo dos pequenos, o compreendendo como ser autoral – curioso e, portanto, um pesquisador, que interage com os pares e com o adulto, introduz no cotidiano aspectos novos e inusitados. Há que se reconhecer que os bebês não sabem mais ou menos, “[...], mas que sabem outras coisas ou, ainda, que sabem coisas das quais talvez nós, os adultos, não as saibamos (GOBBATTO, 2003, p. 2).

As afirmações referentes as especificidades dos bebês nos mostram que os APs e os docentes reconhecem a importância dos aspectos do cuidar e educar intrínsecos a rotina da creche, percebem que a creche é um espaço dialógico e que os bebês são sujeitos ativos e que devem ter seus direitos garantidos. Contudo, a discussão e a reflexão das concepções adotadas em relação à creche, aos bebês, às suas famílias e comunidades são fundamentais à construção de um planejamento coerente com as definições do grupo, por isso, as formações são tão importantes.

5.4.1 Planejamento pedagógico na creche

O planejamento pedagógico é fruto das expectativas e experiências percorridas pelo grupo. De caráter coletivo, ele traz em seu referencial as propostas, metas e ações que serão desenvolvidas ao longo de um período. Tal qual o PPP de cada UE, prescreve as perspectivas e definições que o grupo considera sobre educação e criança, por ser um norteador das ações diárias não pode ser estanque ou distante da

realidade da creche, comunidade, família e bebês. Tão pouco distante do que é possível realizar nas práticas cotidianas.

Planejar um contexto educativo, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significantes que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimento sobre o mundo físico e social. Ou seja, nesta direção o planejamento estaria prevendo situações significativas [...] em torno das quais se estruturam interações entre adultos e crianças, crianças e crianças e objeto/mundo (BARBOSA, 2010, p. 07).

Um dos desafios do planejamento pedagógico é abarcar todos os bebês, considerando suas singularidades. Os saberes, os interesses, as aprendizagens consolidadas, as experiências vividas não são as mesmas, logo as intervenções também não poderão ser. O planejamento deve considerar práticas de equidade para abarcar toda a diversidade que compõe o grupo, suas representações culturais e identitárias, rompendo com o modelo hegemônico e estruturalista incorporado à nossa educação (BARBOSA, 2010).

Em Santo André, os gestores e APs são orientados pela Secretaria de Educação a desenvolver seus planejamentos pedagógicos a partir dos documentos federais e municipais de referência. Na elaboração do planejamento há que se considerar: (i) práticas sociais e interacionais vivenciadas pelos bebês e seus pares, bebês e adultos; (ii) práticas calcadas nos aspectos lúdicos e nas brincadeiras respeitando a faixa etária de cada um; (iii) de forma indissociável tratar os aspectos do cuidar e educar, de modo que as ações na creche não se fragmentem ao longo da rotina do dia; (iv) considerar os tempos e espaços a fim de garantir possibilidades múltiplas de experiências e de diferentes modos de expressão (BARBOSA, 2010).

Ao perguntar: o que é preciso considerar no planejamento para o trabalho com os bebês? Obtivemos respostas que apontam saberes específicos sobre o trabalho com o bebê e repostas mais gerais, que abrangem características da EI:

As especificidades de cada criança. Suas necessidades e características (AP – A).

Olhar para os bebês, ver suas necessidades e planejar, respeitando seus direitos (DOCENTE – A).

É preciso considerar que cada um é um ser único! Capazes de aprendizagens mil! Mas que possuem histórias e características diferentes (AP – B).

O direito da criança de brincar, participar, experimentar, conhecer-se e expressar-se, além dos campos de experiência propostos pela BNCC (DOCENTE – B).

O currículo embasado nos documentos oficiais, particularmente na BNCC (DOCENTE – C).

Igualmente a outras respostas, já analisadas nesta pesquisa, os termos respeito e direito emergem nas afirmações. Há algumas respostas que especificam

um pouco melhor “como é” e “para que” serve o planejamento. Conforme o AP – C e o AP - D, respectivamente, temos em suas respostas marcas significativas de uma educação emancipatória e humanizadora, que coloca o bebê como protagonista.

Adequação dos materiais, respeito às especificidades, a intencionalidade das práticas levando em conta interesses e necessidades dos bebês, uma escuta ativa para a comunicação com os mesmos, que nesta faixa etária é tão peculiar, tão própria, individual. (AP – C)

[...] é importante entender que o cuidar e o educar estão totalmente interligados, o educador precisa ter clareza da sua importância enquanto mediador neste processo, evidenciando sua intencionalidade ao planejar as vivências e experiências que serão propostas. O “olhar” para a individualidade de cada bebê é fundamental ao planejar, considerando as especificidades e o que realmente importa para esta faixa etária. (AP – D)

Encontramos nas respostas dos Docentes – F, G e H, algumas marcas significativas que colocam o bebê como protagonista:

Considero a faixa etária e priorizo, principalmente no planejamento, atividades sensoriais, movimento e as interações entre si e educadores (DOCENTE – F).

É necessária atenção as especificidades de cada um, visando ao desenvolvimento individual assim como a socialização do grupo (DOCENTE G).

Acolher seus saberes, a escuta, a observação de suas ações, orientar-se pelas diretrizes curriculares, os direitos das crianças, a BNCC, estudos, pesquisas, diálogos com os estudos contemporâneos e a história da educação da pequena infância, dialogar com a equipe, escutar as famílias, a leitura de mundo é essencial (DOCENTE H).

A intencionalidade pedagógica orienta os processos práticos; na perspectiva da pedagogia da escuta, escutar é mais do que ouvir o outro, é estabelecer relações em que há trocas com o outro, o que demanda tempo, “quando você realmente escuta, você entra no tempo do diálogo e da reflexão interna”; o que demanda “curiosidade, desejo, dúvida e incerteza”, promovendo a investigação e a reflexão, envolvendo ainda “a interpretação, um sentido à mensagem” e exige “uma profunda consciência e suspensão dos nossos julgamentos e preconceitos” (RINALDI, 2016, p. 236-237).

Escutar, implica ainda em dar visibilidade à voz do outro, reconhecendo nos bebês os seus modos de fazer, de ser, de agir, nesta relação dialógica (que corrobora com a RedSig proposta por Rossetti-Ferreira), “o ponto de vista do outro é necessário para que eu saiba que o meu ponto de vista não é o melhor, logo preciso escutar o outro” (RINALDI, 2016, p. 238).

Neste viés, um contexto de escuta,

[...] é criado quando os indivíduos se sentem legitimados para representar suas teorias e oferecer sua interpretação de uma questão específica, a escola deve ser um contexto de múltipla escuta, envolvendo professores e crianças, individualmente e em grupo, que devem escutar a si mesmos e aos outros. Esse conceito de múltipla escuta sobrepõe-se à relação tradicional de ensino-aprendizagem. O foco muda para a aprendizagem-autoaprendizagem da criança e a aprendizagem alcançada pela turma de crianças junto com os adultos (RINALDI, 2016, p. 238).

A observação, a intencionalidade pedagógica e a escuta ativa são ações que se imbricam e atuam em complementariedade e, por meio delas, percebemos a importância de adequar o material da creche, conforme pontua o AP – C e transformar os seus espaços em coadjuvantes das aprendizagens e experiências vividas. Oportunizar contextos de exploração pelo movimento, pelo toque, pelas interações entre os pares, considerar e acolher os saberes dos bebês são ações que necessitam constar na rotina da creche.

Sabemos que o uso dos espaços da creche é coletivo e, muitas vezes, há um calendário definindo os dias da semana e os horários para sair da sala, para almoçar, jantar, ir ao parque, dentro outros. Todavia, a prévia organização dos espaços pode possibilitar ações que regulam e homogeneízam a infância. Os tempos e ritmos de cada um é diferente, bem como seus gostos e interesses e, ao planejar as práticas educativas, essas premissas precisam ser consideradas. Necessário considerar que nem todos dormem, comem, sentam-se, ouvem histórias, brincam ao mesmo tempo. A homogeneização nos espaços coletivos emerge de uma rotina preestabelecida que promove a educação de forma fragmentada, a reflexão ao planejar consiste em romper com ações que foram naturalizadas e reproduzem experiências uniformizadoras.

Precisamos desconfiar da harmonia, da homogeneidade, das práticas que pretendem o cultivo da docilidade e obediência, um cotidiano ordenado, controlável, previsível e impessoal. Alguns estudos e reflexões que tenho realizado acerca do cotidiano da educação infantil, mais especificamente sobre a lógica organizacional do tempo e do espaço predominante na organização da rotina da creche têm evidenciado que a forma como o cotidiano dessa instituição está organizado dificulta a realização de um trabalho educacional pedagógico a partir dos princípios da emancipação, da pluralidade, da alteridade, dos direitos sociais, das culturas e manifestações próprias dos mundos infantis (BATISTA, 2016, p. 32).

Na rotina preestabelecida, muitas vezes, o docente deixa de dar a atenção necessária para criança (nas suas formas de explorar e expressar), percebe-se ações do adulto como por exemplo, na hora de dormir, guardam-se os brinquedos (sem considerar o interesse dos bebês) prepara a sala e os coloca para dormir. Neste

contexto, as ações dos adultos e dos bebês estão subordinadas ao ritmo único da creche, “assim, o tempo da creche parece não pertencer nem aos adultos e nem às crianças, mas a uma estrutura hierárquica regida por uma rede formalizada em que o tempo objetivo e linear tenta se sobrepor ao tempo subjetivo dos sujeitos envolvidos no ato educativo, os adultos e as crianças” (BATISTA, 2016, p. 32).

Tanto o adulto quanto o bebê sofrem com a regulação opressora que o tempo cronológico traz aos espaços da creche, conquanto essa opressão é sentida de modo diferente, os adultos possuem a responsabilidade de cumprir os horários – almoço, sono, janta, parque etc.; e as crianças munidas de seu tempo, exercem o papel de viver as experiências da creche. Organizar o tempo cronológico aos tempos dos bebês é uma equação difícil de ser solucionada, principalmente, em espaços coletivos com vinte, trinta bebês, mas considerar o tempo do sujeito na realização das atividades contribui com a continuidade do processo pedagógico. É necessário ao planejar, considerar os aspectos do tempo e dos espaços,

[...] uma vez que cada atividade é sempre interrompida pela próxima, independente da intensidade com que ela esteja sendo vivida pelas crianças e pelos adultos, as múltiplas vivências das crianças chocam-se com a proposta de uma vivência única, cuja uniformização e homogeneidade são critérios para a organização e manutenção da sequenciação das atividades previstas na rotina. Desse modo, as ações e reações das crianças frente ao que lhes é proposto no dia-a-dia da creche indicam um descompasso de intencionalidades, sentidos, desejos e necessidades que se manifestam em movimentos de ruptura, resistência e acomodação (BATISTA, 2016, p. 35).

A aprendizagem se materializa em cotidianos não lineares, a rotina e a hierarquização do tempo cronológico em detrimento do tempo de cada um, é uma característica da vida adulta, que também nos é imposta, essa característica não é intrínseca ao ser humano.

Destacamos, ainda, as duas últimas respostas sobre o planejamento. O planejar:

[...] é um trabalho diário, sempre repetindo e repetindo a mesma atividade, até que se torne rotina, e sempre **com muito carinho**, pois acabaram de deixar seus familiares, onde, na maioria das vezes são protagonistas (DOCENTE, C).

Estar atento as atividades que envolvem as crianças com **atenção e carinho** e que possam desafiar seu desenvolvimento cognitivo e motor. E o elo entre pais e professor possibilitando **confiança** (DOCENTE – D). [Grifos nossos]

Ao perguntar ao Docente – F, o que é para você ser professor de creche?

É ter um olhar individualizado da necessidade e das potencialidades de cada criança que está sob meus cuidados, **além de carinho quase maternal com cada um deles**. É muito gratificante, pois a cada ação dispensada aos bebês a reação automática e verdadeira é envolvida com **muito carinho**. [grifos nosso]

Nelas, destacamos os elementos afetivos que compõem as respostas: “muito carinho”; “atenção e carinho”; confiança, respectivamente. Há que se considerar o bebê como sujeito que precisa se desenvolver com autonomia, e as relações entre ele e o adulto irão determinar o quão seguro ele se sente no ambiente para aventurar-se (sendo que a curiosidade é um aspecto inerente do ser humano). Assim, é fator determinante construir uma:

[...] relação afetiva de qualidade”; compreendendo que a atividade autônoma da criança é como motor do seu próprio conhecimento; a regularidade nos fatos, nos espaços e no tempo é base do conhecimento de si próprio e do entorno [...]

O reconhecimento da competência das crianças pequenas na relação com o adulto, assim como a valorização de sua eficácia na iniciativa em atividades livres e autônomas, transforma radicalmente o olhar que o adulto tem sobre a criança, modificam a visão do próprio papel de docente e marcam profundamente a natureza da relação, introduzindo, por parte do adulto o respeito, que se torna um dos componentes principais da relação. Considera-se a criança, desde o início da vida, como um parceiro ativo e inteligente que compreende as coisas, ou as compreenderá se oferecerem a possibilidade. (FALK, 2011, p.37).

Silva (2016), fundamentada nos pressupostos freirianos, discorre em seus estudos sobre a amorosidade e a dialogia nos espaços da creche. De acordo com a autora, o termo amorosidade não tem relação com a-científico, ele deve permear as relações dialógicas entre adultos e adultos; adultos e crianças, justamente, por ser parte do ato educativo. Sem descaracterizar os aspectos presentes na razão, na ética e na política, a amorosidade nos traz à tona a afetividade, a empatia, a preocupação com o bem-estar do outro. “[...] uma vez que se caracteriza como uma intercomunicação entre duas consciências que se respeitam, [...], mas alguém pelo qual se tem um profundo compromisso. Nesse sentido, não se trata de um amor que sufoca ou que seja permissivo, mas sim um amor libertador” (SILVA, 2016, p. 161).

O afeto (mas não só) ampara a ideia de democracia na creche, pois neste contexto, democracia “[...] é uma forma de pensar em si mesmo em relação aos outros e ao mundo”, o que nos leva a solidariedade, “ao afeto mútuo e ao cuidado de um com outro, de companheirismo democrático”. Neste relacionamento não há submissão entre os cuidados e o educar; entre o adulto e a criança; não há autoritarismo, porque é um “[...] relacionamento que reconhece e acolhe a pluralidade de valores e

perspectivas, respeitando a alteridade dos outros, não buscando tornar o outro em si mesmo” (RINALDI, 2006, p. 156).

O AP – D enfatiza a “[...] importância da interação (crianças/ adultos, crianças/crianças)”, tal como o Docente F: “conviver com os adultos e outras crianças [...] adquirido pela intencionalidade Pedagógica do Educador”.

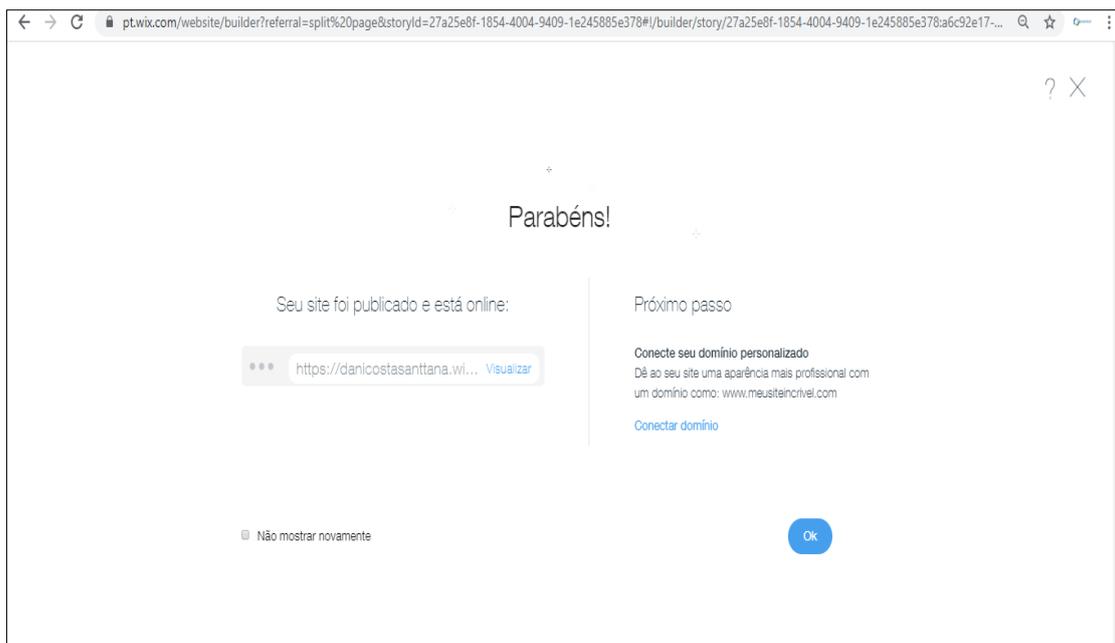
Uma educação pautada nas relações dialógicas exige que o adulto consiga agir com equidade. Para isso, torna-se necessário despir-se de elementos preconcebidos, seu olhar e escuta devem ser calcados na igualdade, no respeito e na ética. A ruptura das relações hierarquizadas e colonizadoras é premissa base para a construção de práticas emancipatórias. Práticas calcadas na solidariedade, na cooperação, no cuidado; que devem se estender ao acolhimento das famílias.

5.5 Caminhos possíveis à formação reflexiva - Plano de Intervenção

Com base nos dados encontrados nesta pesquisa e considerando os estudos e pesquisas realizados ao longo desse processo, entendemos que a formação contínua é o caminho para a reflexão e a consolidação dos saberes docente, é ainda, a oportunidade de desconstruir matrizes sócio-históricas que homogeneízam e colonizam os bebês como se estes fossem incapazes. Por meio de uma formação dialógica é possível transformar a creche em um espaço emancipador e humanizador. Neste sentido, foi proposto à Secretaria de Educação do Município de Santo André, um plano de intervenção pedagógica voltado aos APs que articulam a formação continuada no interior das creches.

Neste viés, de pensamento dialógico, apresentamos como projeto de intervenção o desenvolvimento de um Blog de Diálogos, para que possamos levantar discussões a respeito das necessidades formativas e de assuntos pertinentes à educação de bebês. Para tanto será necessário encontrar um site de desenvolvimento de Blog´s, (escolhemos o WIX), registrar um endereço/link de hospedagem.

Figura 7 – Montagem do Blog



Fonte: Elaborado pela autora.

Posteriormente, foi criada a interface para o usuário e os links com os conteúdos que serão abordados conforme segue a imagem abaixo:

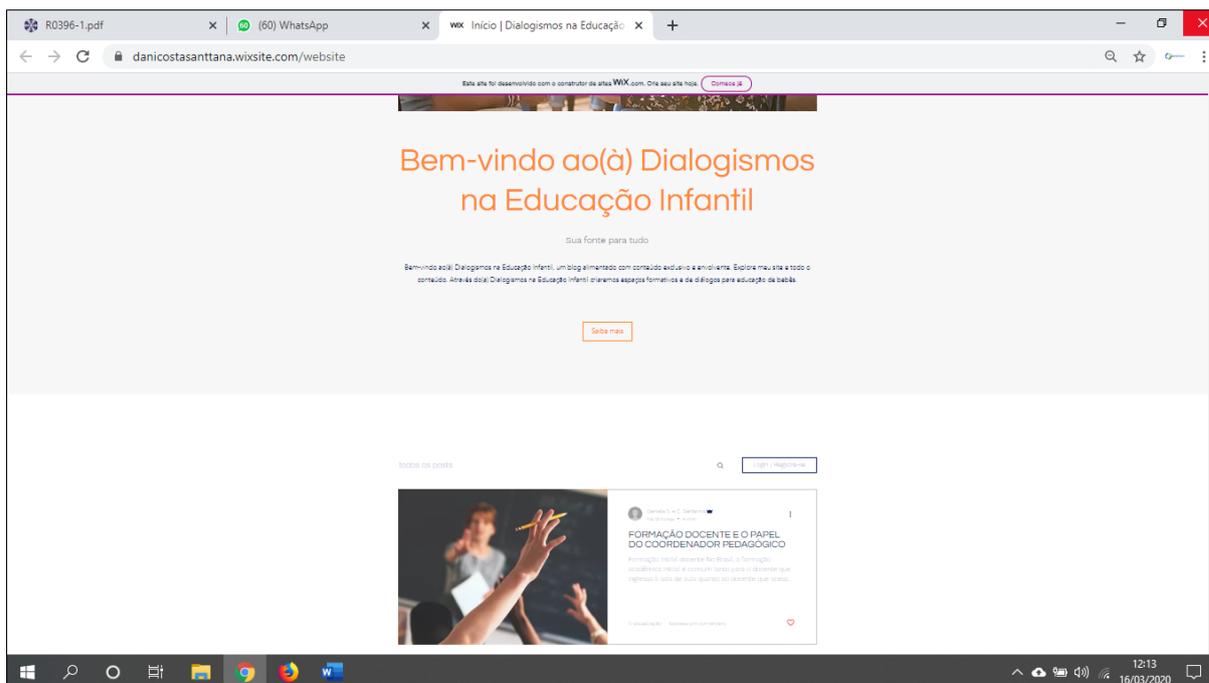
Figura 8 – Tela inicial do Blog



Fonte: Elaborado pela autora.

Inicialmente, foi compartilhado assuntos e dados provenientes desta pesquisa como disparador para os diálogos e discussões, conforme a imagem abaixo:

Figura 9 – Diálogos e discussões



Fonte: Elaborado pela autora.

Posteriormente, tratando-se de um blog com proposta dialógica, será disparada uma pesquisa para os APs apontarem quais temas gostariam de abordar e veiculados nesse meio de comunicação. Partindo do pressuposto da essencialidade de elaboração da formação de APs, conjecturou-se a idealização de um blog capaz de oportunizar a qualquer usuário manejar. Assim, a busca foi por um meio de fácil acesso, compatível com todos os aparelhos digitais, incluindo os dispositivos móveis como celulares, mas garantindo linguagem simples para facilitar o manuseio. O desenvolvimento crescente das tecnologias e, conseqüente disseminação da internet, novos ambientes de aprendizagem são desenvolvidos, resultando em novas formas de se fazer e pensar, além de emergir ambientes comunicacionais, de produção e de troca de informações. No atual processo de ensino-aprendizagem, são utilizados diferentes ambientes para a construção do conhecimento, dentre os quais o blog.

Os blogs, para Mantovani (2006), em seu aspecto estrutural de publicação, se apresentam na forma de uma página web atualizada frequentemente, composta por pequenos parágrafos apresentados de forma cronológica, como uma página de notícias ou um jornal que segue uma linha de tempo com um fato após o outro. Os *posts*, geralmente, são acompanhados de data e horário, privilegiando a atualização mais recente, e de um *link* para acesso direto e permanente para aquele texto em específico.

Neste contexto, o AP desempenha frequentemente um papel de autor ou coautor dos blogs, existindo todo um leque diversificado de atividades a desenvolver. A exploração dos blogs, dentro desta perspectiva, transforma-os em mais do que um simples recurso pedagógico, transforma-os em uma estratégia formativa de continuidade, que visa conduzir os APs a atividades de pesquisa, seleção, análise, síntese e publicação de informação, com todas as potencialidades educacionais implicadas. O uso de blogs tem sido de interesse de diversos pesquisadores que defendem suas potencialidades educacionais. Esta ferramenta pode ser utilizada com diversos propósitos educacionais, em diferentes disciplinas e níveis de escolaridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O saber pedagógico é uma (des)construção permanente, um caminho não linear, uma amálgama de subjetividades que misturam as leituras, as discussões, as reflexões, as experimentações etc. A formação continuada em serviço é um dos instrumentos que dispomos para continuar esse caminhar. O percurso é longo e, muitas vezes, intenso, principalmente quando o docente tem a responsabilidade de contribuir com um grupo no seu fazer e no seu saber pedagógico. A formação contínua é premissa base para humanizar a educação e melhorar sua qualidade, é um constante ir e vir, um processo permanente que tem na figura do AP um mediador, porém, neste percurso ele não será o único a auxiliar o docente, há espaços formais e informais de aprendizagem que estão além dos muros da UE.

No decorrer dessa pesquisa, muitos apontamentos, dúvidas e mais questionamentos emergiram para responder à nossa questão orientadora: quais os saberes necessários que o Assistente Pedagógico precisa ter para realizar com os docentes um trabalho formativo que atenda às especificidades da educação de bebês?

A resposta não é simples, pois para ser AP e conseguir realizar suas funções dentro da Rede Municipal de Santo André, é necessário ter um conjunto de saberes – saberes estes que permeiam muitas dimensões. Para alcançar a qualidade na EI, principalmente, no berçário, há que se entender o bebê como um sujeito histórico e cultural, que em sua complexidade influencia e é influenciado pelo mundo que o cerca. A compreensão sobre a infância e a capacidade dos bebês em interagir e dialogar com o mundo é premissa base para o AP cooperar com o seu grupo, pois a partir daí o planejamento pedagógico e as práticas cotidianas na creche serão alicerçadas no respeito aos bebês, considerando seu movimento, sua livre expressão, e a sua tomada de decisão.

De extrema importância, as proposições do cuidar e educar, funções indissociáveis, formam a base para um planejamento respeitoso que garanta os direitos de todos os bebês. A garantia de direitos necessita estar intrínseca a todas as ações de todos na creche, é na macro e, principalmente, nas ações micro que, ainda, encontramos resquícios de uma perspectiva tradicionalista marcada pelo controle hegemônico no educar e cuidar dos bebês.

Controle este que, às vezes, está tão naturalizado que o docente não percebe a reprodução de matrizes sócio-históricas preconceituosas e controladoras. Cabe ao AP com os propósitos de acompanhar os docentes, os bebês e as famílias, perceber estas estranhezas que se naturalizam. Saber ser inquieto, incomodar-se, conforme propõe os pressupostos freireanos, para junto ao grupo não trazer soluções, mas favorecer a transformação dos saberes para ações mediadas e afetuosas.

Para aguçar a percepção e apurar o olhar dentro da creche, para corroborar com mudanças no grupo, a formação para o AP não pode se dar de modo estanque e fragmentado, longe da realidade da creche, ao contrário, deve haver confluências com as realidades vividas por cada AP, neste sentido, Santo André ainda caminha para repensar às suas formações.

O AP é o responsável pela formação contínua no interior das creches da Rede Municipal de Santo André, considerando os aspectos dialógicos das relações instituídas, tem como função promover reflexões, orientar e participar do planejamento para que os docentes compreendam e considerem o bebê como protagonista em seu percurso de aprendizagem. O planejamento necessita respeitar suas subjetividades, os tempos, os ritmos e saberes de cada um e do grupo. As formações podem levar o docente a inquietar-se com os espaços da creche mal utilizados, a inquietar-se com a colonização e controle do corpo e da vontade dos pequenos, poderá também levá-lo a refletir acerca de suas proposições e este é o principal papel do AP (que precisa ter aporte para isso).

Nas nossas análises e discussões, percebemos que os APs e docentes reconhecem a importância da formação (externa e interna) e atuam como pesquisadores para mudar suas práticas, obtivemos respostas que enaltecem a importância de gerir sua formação, algumas expõem suas preocupações sobre os saberes específicos com o trabalho com bebês, a necessidade de haver formação sempre com temáticas voltadas a esta faixa etária e, principalmente, próximas a realidade da creche.

A análise dos dados revela ainda que há, por parte de alguns APs e docentes, a compreensão de formação marcada por uma ideia do conhecimento que vem para a prática e não que parta da prática docente, da ação da sala, dos espaços da creche, das discussões e soluções coletivas na UE. O modelo colocado pelos participantes leva-nos a crer que em alguns momentos o docente não se considera um sujeito agente de sua ação e, por isso, espera adquirir conhecimentos para a prática. O AP,

também, em alguns momentos adota essa postura, distanciando-se das ações efetivas da creche, ele deve fazer com o grupo e não só orientar o seu grupo. Ele é partícipe do grupo e deve agir juntamente com seus docentes.

Frente aos resultados obtidos, a proposta de intervenção, fruto desta pesquisa, tem em seu cerne proposições dialógicas para tecer entre os APs e seus formadores discussões e reflexões fundamentadas a partir do cotidiano das creches. Além de privilegiar a participação de todos, com opiniões, relatos e experiências vivenciadas para ampliar as possibilidades de mediar e orientar o seu grupo.

Apesar de os formadores dos APs mediar as formações, o AP pode e deve propor temas, trazer questionamentos ou dúvidas do dia a dia, pode sugerir o estudo de caso e/ou sugerir o estudo de autores e documentos legais. Em suma, pretende-se propiciar um ambiente democrático em que se privilegie a construção de saberes, de ideias inovadoras e contribuições de todos os partícipes a fim de ressignificar ideias preconcebidas em relação à docência de bebês. Das discussões e reflexões espera-se emergir ideias inovadoras pautadas em uma educação emancipatória e humanizadora, que atenda as especificidades do trabalho docente com bebês.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R de; PLACCO, V. M.N. de S. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, São Paulo, v. 1, n.142, p.38-40, nov., 2017.

BARBOSA, M. C. Especificidades das ações pedagógicas com os bebês. In: Seminário Nacional: currículo em movimento, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010, p. 1-17.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 01-04.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, R. Cotidiano da Educação Infantil: Espaço Acolhedor de Emancipação das Crianças **1º Congresso do Fórum de Educação infantil dos Municípios da AMREC**, 2016.

BRAVO, S. **Técnicas de investigação social**: teoria e exercícios. 7. ed. Madrid: Paraninfo, 1991.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação. **Base nacional comum curricular** (2017). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf Acesso em: 6 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil** (2018). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> Acesso em: 02 dez. 2019.

BRASIL. **Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 6 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em 04 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação. **Indicadores da qualidade na educação**. Inep-MEC (coordenadores). São Paulo: Ação Educativa, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação. **Plano Nacional de Educação**: Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 9 mar. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n.20 de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 2, p. 14, 12 nov. 2009.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 7 de 14 de dezembro de 2010. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 2, p. 34, 15 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação. **Política nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/polinaci.pdf> Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf> Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1988. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume_II.pdf. Acesso em: 6 set. 2018.

BRASIL. **Resolução n. 5 de 17 de dezembro de 2009**. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf Acesso em: 6 mai. 2018.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: CANDAU, V.M. (org). **Magistério**: construção cotidiana. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 2003.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. *In*: FARIA, A.L.G. de e PALHARES, M. S. (org.) LDB: rumos e desafios. **Polêmicas de nosso tempo**. Ed. Autores Associados. 2002. p. 19-49.

CHRISTOV, L. H. S. Intenções e problemas em práticas de coordenação pedagógica. *In*: AMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2012, p. 35-43.

CLEMENTI, L. H. S. Práticas da coordenação pedagógica. *In*: AMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2012, p. 54-61.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHRISTOV, L. H. S. Intenções e problemas em práticas de coordenação pedagógica. *In*: AMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2012, p. 35-43.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. **Dentro/fora**: enseñantes que investigan. Madrid: Akal, 2009.

FALK, J. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: JM Editora, 2011.

FOCHI, P. S. “Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. 2013. 172f. Dissertação (Programa em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

FERRAZ, V. A. N. A disciplina e a construção de limites no contexto da educação infantil: é possível conversar com as crianças? *In*: NOGUEIRA, M. G. (org.). **Práticas pedagógicas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: diferentes perspectivas. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

FERREIRA, N. S. C. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. *In*: RANGEL, M. (org.). **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2015. p. 81-102.

FORNEIRO, L.I. A organização dos espaços na educação infantil. *In*: ZABALZA, M. A. **Qualidade em EI**/ tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- FRANCO, M. A. S., Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.117-131, jan./jun. 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para professor coordenador. In: BRUNO.E. B. G; ALMEIDA, L.R; CHRISTOV, L.H.D.S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005
- GATTI, B. A. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009, p.38-42.
- GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.
- GROPPO, C. Passagem de professor a professor coordenador: o choque com a realidade. In: ALMEIDA, L. R; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013.
- HAIR, J. F.et al. **Fundamentos métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2014.
- INEP. **Censo Escolar 2017**. Disponível em: <http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/>. Acesso em: 9 mar. 2019.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, de J. F.; TOSHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p.400-415.
- MALAGUZZI, L. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.; **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.
- MANTOVANI, A. M. **Blogs na educação: construindo novos espaços de autoria na prática pedagógica**. Prisma, n. 3, p. 327-349, Portugal, outubro de 2006.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, São Paulo, v.2, jan., 2009.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos da metodologia científica**. 8. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de Lee Shullman. **Revista do Centro de Educação**. Universidade Federal de Santa Maria, RS, v.29, n. 2, p. 30-45, maio, 2004.

NABINGER, S. **A experiência Lóczy na educação e cuidados nos primeiros 3 anos**. OMEP/SP, 2016.

NONATO, A. F.; SILVA, E. de M. Movimentos de docentes e o curso de Pedagogia: a identidade em questão. In: BRZEZINSKI, I. (org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002, p.53-74.

OLIVEIRA, S. L. Tratado de metodologia científica. São Paulo: Pioneira, 1997, p.162-165.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação)

OLIVEIRA-FORMOSINHO. Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o futuro. Porta Alegre: Artmed, 2007.

NÓVOA, A. TV Brasil, **entrevistas com Antônio Nóvoa em 13 out 2001**. Disponível em: 7988.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_intrevista=59>. Acesso em: 05 fev. 2020.]

PLACCO, V. M. N. de S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 17-24.

PLACCO, V. M. N. de S; ALMEIDA, L. R de; SOUZA, V. L, T de. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In: Fundação Victor Civita (org.). **O coordenador pedagógico**. 2011. p. 227-287.

PLACCO, V. M. N. de S; ALMEIDA, L. R de; SOUZA, V. L. T de. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. de S. ALMEIDA, L. R. de (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 47- 60.

PLACCO, V. M. N. de S; ALMEIDA, L. R de; SOUZA, V. L, T de. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, V. M. N. de S. ALMEIDA, L. R. de (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 1 ed. 2008, 2 ed. 2010.p. 25-36.

PLACCO, V. M. N. de S; ALMEIDA, L. R de; SOUZA, V. L, T de. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: PLACCO, V. M. N. de S. ALMEIDA, L. R. de (org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 1. ed. 2012. p. 9-20.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente** (org.). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

REDIN, M. M. **Infância e educação infantil**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2014, p. 02-36.

RINALDI, C. A. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Tradução Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 235-247.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicologia**. São Paulo, v. 1, n. 6, p. 437-467, jul./set., 2009.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. São Paulo: Atlas, 1996

SANTO ANDRÉ. **Anuário de santo André 2016** (ano base 2015). Prefeitura Municipal de Santo André. São Paulo, 2016.

SANTO ANDRÉ. Câmara Municipal de Santo André. **Lei n. 6833**. Dispõe sobre a organização administrativa do magistério municipal, Santo André, 1991. Disponível em: <https://cm-santo-andre.jusbrasil.com.br/legislacao/699661/lei-6833-91>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação. Lei n. 9723, 20 jul. 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação. **Diário Oficial [do] Grande ABC**, seção 1, Santo André, SP, ano 101, n. 16219, p. 7, 23 jul. 2015.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação. Lei 6.235 de 28 de agosto de 1986. Institui o Sistema Municipal de Ensino. **Diário Oficial [do] Grande ABC**, seção 1, Santo André, SP, ano 101, n. 8036, p. 12, 30 ago. 1986.

SANTOS, Sandra. M dos. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas**. Educere et educare: **Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul. /dez. 2016.

SHULLMAN, L. S. Knowledge and teaching: **foundations of the New Reform**. Harvard Educational Review, vol. 57 p.1-22, 1987.

SHULLMAN, L. S. Conhecimentos para o ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos CENPEC**, v. 4, n. 2, dez. 2014, p. 196-229

SILVA, M. R. P. da. Ler o mundo, dizer o mundo: os bebês e suas linguagens. **Olhares**, Guarulhos, v. 4, n. 2, p.77-93, nov., 2016a.

SILVA, M. R. P. da. Educação dialógica com bebês: inspirações freireanas. **Educação e linguagem**, São Paulo, v. 19, n. 2, p.155-170, jul/dez., 2016b.

SILVA, M. R. P. da. Por uma educação infantil emancipatória: a vez e a voz das crianças e de suas professoras. **Cadernos de Educação**. Pelotas: UFPel, 2017, p. 83-100.

SILVA, J. R. *et al.* **Educação de bebês**: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: a prática reflexiva. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE
MUNICIPAL DE SÃO
CAETANO DO SUL



Título da Pesquisa: ASSISTENTES PEDAGÓGICOS(AS) E FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DE BEBÊS

Prezado(a) Assistente Pedagógico(a),

O meu nome é DANIELA SILVA E COSTA SANTANA, docente da rede pública do município de Santo André e mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, sob a orientação da Docente Doutora Marta Regina Paulo da Silva, na qual estou desenvolvendo a dissertação intitulada “ASSISTENTES PEDAGÓGICOS(AS) E FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DE BEBÊS”, na linha de pesquisa de Formação de Professores e Gestores. A coleta de dados será através deste questionário e uma possível entrevista presencial, caso a pesquisadora necessite de maiores esclarecimentos, resposta ao questionário é voluntária.

Os dados obtidos serão protegidos, tratados de forma confidencial e utilizados apenas e exclusivamente para efeitos desta investigação. O tempo previsto para o preenchimento deste questionário será de aproximadamente 15 minutos.

Caso tenha alguma dúvida sobre o seu preenchimento ou sobre o projeto de pesquisa, poderá entrar em contato com a investigadora responsável, por meio do e-mail: danicostasanttana@gmail.com

Abaixo segue algumas informações, bem como o termo de consentimento livre e esclarecido.

Natureza da pesquisa: O(a) Senhor(a) está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade identificar os saberes docentes do(a) Assistente Pedagógico(a) (AP), necessários para sua atuação como formador(a) de docentes(as) de bebês, a fim de elaborar subsídios que os(as) auxiliem a qualificar o trabalho realizado com essa faixa etária.

1. Participantes da pesquisa: Docentes atuantes em sala de berçário no ano de 2019 e Assistentes Pedagógicos das Creches Municipais de Santo André, São Paulo.

2. Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo, o(a) senhor(a) permitirá que a pesquisadora Daniela Silva e Costa Santana utilize informações obtidas nesta entrevista para elaboração de sua Dissertação de Mestrado na Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS. O(a) entrevistado(a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da

pesquisa, sem qualquer tipo de prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, por meio do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário, do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade.

3. Sobre a entrevista: Desta será gravada o áudio, com o objetivo de o pesquisador não interromper falas do(a) entrevistado(a) para anotações ou apontamentos. O pesquisador desde já se compromete que, em momento algum, fará uso do nome do(a) senhor(a) em sua dissertação e que manterá sigilo quanto à gravação feita e as informações prestadas. O áudio da entrevista, ao término da pesquisa, será gravado em CD e uma cópia ficará em posse do pesquisador, que será arquivado pelo período de 5 anos a contar do término da pesquisa.

4. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

5. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e o orientador terão conhecimento dos dados coletados.

6. Benefícios: Ao participar desta pesquisa o(a) entrevistado(a) declara ciência de que não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo forneça informações importantes sobre a educação dos bebês nas creches municipais, a fim de elaborar subsídios que auxiliem os Assistentes Pedagógicos no processo de formação continuada que acontecem nas unidades escolares da rede Municipal cidade de Santo André, na qual o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

7. Pagamento: O entrevistado (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa, bem como a utilização dos dados para este estudo.

() sim () não

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para os(as) assistentes pedagógicos(as)**Perfil do(a) assistente pedagógico(a)**

1) Nome: _____

2) Unidade Escolar: _____ setor: _____

3) Faixa Etária:

- 20 a 30 anos
 31 a 40 anos
 41 a 50 anos
 51 a 60 anos
 Acima de 60 anos

4) Gênero: Feminino Masculino outros

5) Formação acadêmica:

- Magistério
 Graduação em Pedagogia
 Outras graduações: _____
 Pós-Graduação Lato Sensu: _____

 Mestrado: _____

 Doutorado: _____

6) Tempo experiência como Coordenador(a) Pedagógico(a) em outras redes:

7) Tempo de atuação como Assistente Pedagógico(a) na rede de Santo André:

8) Tempo de atuação como Assistente Pedagógico(a) na unidade atual:

QUESTÕES:

- 1) Para você o que é ser Assistente Pedagógico(a)?
- 2) Qual a importância da creche para os bebês?
- 3) Na sua atuação na creche há um trabalho com os berçários?
- 4) Como você acompanha este trabalho?
- 5) O que é preciso considerar no planejamento para o trabalho com os bebês?
- 6) Como você analisa a relação das educadoras com os bebês na creche?
- 7) Há formações destinadas ao seu papel como Assistente Pedagógico(a)? Se, sim, as formações tratam das questões específicas dos berçários?
- 8) Você gostaria de fazer mais alguma consideração em relação ao trabalho do Assistente Pedagógico(a)?

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido aos(às) docentes(as)



UNIVERSIDADE
MUNICIPAL DE SÃO
CAETANO DO SUL



Prezado(a) Educador(a),

O meu nome é DANIELA SILVA E COSTA SANTANA, docente da rede pública do município de Santo André e mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, sob a orientação da Docente Doutora Marta Regina Paulo da Silva, na qual estou desenvolvendo a dissertação intitulada “ASSISTENTES PEDAGÓGICOS(AS) E FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DE BEBÊS”, na linha de pesquisa de Formação de Professores e Gestores. A coleta de dados será através deste questionário e uma possível entrevista presencial, caso a pesquisadora necessite de maiores esclarecimentos, resposta ao questionário é voluntária.

Os dados obtidos serão protegidos, tratados de forma confidencial e utilizados apenas e exclusivamente para efeitos desta investigação. O tempo previsto para o preenchimento deste questionário será de aproximadamente 15 minutos.

Caso tenha alguma dúvida sobre o seu preenchimento ou sobre o projeto de pesquisa, poderá entrar em contato com a investigadora responsável, por meio do e-mail: danicostasanttana@gmail.com

Abaixo segue algumas informações, bem como o termo de consentimento livre e esclarecido.

Natureza da pesquisa: O(a) Senhor(a) está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade identificar os saberes docentes do(a) Assistente Pedagógico(a) (AP), necessários para sua atuação como formador(a) de docentes(as) de bebês, a fim de elaborar subsídios que os(as) auxiliem a qualificar o trabalho realizado com essa faixa etária.

1. Participantes da pesquisa: Docentes atuantes em sala de berçário no ano de 2019 e Assistentes Pedagógicos das Creches Municipais de Santo André, São Paulo.
2. Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo, o(a) senhor(a) permitirá que a pesquisadora Daniela Silva e Costa Santana utilize informações obtidas nesta entrevista para elaboração de sua Dissertação de Mestrado na Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS. O(a) entrevistado(a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer tipo de prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, por meio do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário, do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade.
3. Sobre a entrevista: Desta será gravada o áudio, com o objetivo de o pesquisador não interromper falas do(a) entrevistado(a) para anotações ou apontamentos. O pesquisador desde já se compromete que, em momento algum, fará uso do nome do(a) senhor(a) em sua dissertação e que manterá sigilo quanto à

gravação feita e as informações prestadas. O áudio da entrevista, ao término da pesquisa, será gravado em CD e uma cópia ficará em posse do pesquisador, que será arquivado pelo período de 5 anos a contar do término da pesquisa.

4. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

5. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e o orientador terão conhecimento dos dados coletados.

6. Benefícios: Ao participar desta pesquisa o(a) entrevistado(a) declara ciência de que não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo forneça informações importantes sobre a educação dos bebês nas creches municipais, a fim de elaborar subsídios que auxiliem os Assistentes Pedagógicos no processo de formação continuada que acontecem nas unidades escolares da rede Municipal cidade de Santo André, na qual o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

7. Pagamento: O entrevistado (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa, bem como a utilização dos dados para este estudo.

() sim () não

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista para os(as) docentes(as) atuantes no berçário - 2019**PERFIL DOS(AS) DOCENTES:**

1) Nome: _____

2) Unidade Escolar: _____ setor: _____

3) Faixa Etária:

- 20 a 30 anos
 31 a 40 anos
 41 a 50 anos
 51 a 60 anos
 Acima de 60 anos

4) Gênero: Feminino Masculino outros

5) Formação acadêmica:

- Magistério
 Graduação em Pedagogia
 Outras graduações: _____
 Pós-Graduação Lato Sensu: _____

 Mestrado: _____

 Doutorado: _____

6) Período em que atua na creche:

- Manhã Tarde

7) Tempo de atuação como docente:

8) Tempo de atuação na docência com bebês:

9) Tempo de atuação na rede Municipal de Santo André:

QUESTÕES

- 1) O que é para você ser professor(a) de bebês?
- 2) Qual a importância da creche para os bebês?
- 3) O que é preciso considerar no planejamento para o trabalho com os bebês?
- 4) Há formações específicas para o trabalho com os bebês? Se sim, como essas formações contribuíram ou estão contribuindo com sua prática no berçário. Pode citar alguns exemplos?
- 5) Na sua opinião, quais são os desafios no trabalho com os berçários?
- 6) Você gostaria de fazer mais alguma consideração em relação ao trabalho com os bebês ou sobre a formação necessária para o trabalho com os berçários?

Apêndice E – Segundo questionário

Para os APs:

Considerando sua experiência no trabalho com a infância, relate quais são os saberes específicos para o trabalho com bebês?

Para os docentes:

- 1) Considerando sua experiência no trabalho com a infância e sua atuação no berçário, relate quais são os saberes específicos para o trabalho com os bebês? O que difere do atendimento de crianças de outra faixa etária?
- 2) Na sua percepção, relate qual o papel do Assistente Pedagógico na creche.
- 3) As formações na creche, feitas pelo AP lhe ajudam a planejar e a replanejar suas práticas pedagógicas? Comente.
- 4) Como você compreende o papel do Assistente Pedagógico no acompanhamento do trabalho Pedagógico no berçário? Relate.