



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Renata Machado de Souza Santos

Bidocência na Educação Infantil do Colégio Pedro II: possibilidades e desafios narrados pelas professoras

São Gonçalo

2018

Renata Machado de Souza Santos

**Bidocência na Educação Infantil do Colégio Pedro II: possibilidades e desafios narrados
pelas professoras**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e desigualdades sociais.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Mairce da Silva Araújo

São Gonçalo

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S237 Santos, Renata Machado de Souza.
Bidocência na Educação Infantil do Colégio Pedro II: possibilidades e desafios narrados pelas professoras / Renata Machado de Souza Santos. – 2018.
137f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação de crianças – Teses. 2. Cotidiano escolar – Teses. I. Araújo, Mairce da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 37-053.2

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Renata Machado de Souza Santos

**Bidocência na Educação Infantil do Colégio Pedro II: possibilidades e desafios narrados
pelas professoras**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e desigualdades sociais.

Aprovada em 02 de abril de 2018.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Mairce da Silva Araújo (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^ª. Dra. Maria Tereza Goudard Tavares
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^ª. Dra. Bruna Molisani Ferreira Alves
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^ª. Dra. Marisol Barenco
Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo

2018

DEDICATÓRIA

Para meus filhos que me ensinam a lidar com o tempo de uma forma diferente a cada dia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pai amado e de infinita bondade, que me guarda, me guia e me protege.

Ao meu pai que até seu último dia me ensinou a enxergar a vida pelo lado positivo.

À minha mãe que sempre me dá todo o suporte para que eu possa alçar novos voos.

Ao meu filho Davi por abrir mão de um pouco de mim enquanto trilhava essa jornada tão solitária.

Ao Leonardo, amor e companheiro, por aturar meus estresses e dividir os afazeres da vida comigo.

Ao meu filho Bento que está chegando. Uma nova vida que chega depois de um período de pesar.

À minha orientadora Mairce Araújo, por tamanha dedicação, atenção, qualidades profissionais e humanas de quem consegue conciliar leveza e seriedade.

Às colegas do grupo de pesquisa, por me ensinarem a questionar as práticas cotidianas.

Às professoras que compõem a banca: Flávia Motta, Tereza Goudard e Bruna Molisani. Agradeço imensamente por aceitarem o convite, pela disposição e pelos apontamentos.

Às docentes do CREIR, pelas entrevistas e por aceitarem fazer parte dessa pesquisa, sem isso não seria possível.

A todas as minhas duplas ao longo da jornada, por me ensinarem sobre bidocência na prática do dia-a-dia.

As crianças, por me ensinarem a ser alguém melhor dia após dia.

RESUMO

SANTOS, Renata. *Bidocência na Educação Infantil do Colégio Pedro II: possibilidades e desafios narrados pelas professoras*. 2018. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

A pesquisa tem como propósito investigar a bidocência na educação infantil, a partir da experiência vivida no Colégio Pedro II. A Educação Infantil foi implementada no referido colégio, em 2012, em Realengo, tendo a multidocência dividida em duplas de professoras como organização docente. Nessa perspectiva, previu a atuação de duas professoras, ao mesmo tempo, na mesma turma, o que chamamos de bidocência. Ao chegar nessa instituição e conhecer a dinâmica de trabalho, alguns questionamentos começaram a me acompanhar: Que concepções de Educação Infantil permeavam a instituição ao adotar a bidocência? A bidocência na Educação Infantil do CP II contribuía para contemplar, tanto a singularidade de cada criança, quanto o papel do grupo na formação dos sujeitos? Como se organizava o cotidiano escolar para que a bidocência pudesse acontecer dentro da multidocência? A bidocência pode se caracterizar como espaço de formação docente? Tais questões foram se delineando a partir do exercício cotidiano da prática pedagógica. Assim, foi sendo construído o objetivo desta pesquisa: investigar as possibilidades e os desafios da bidocência na Educação Infantil do Colégio Pedro II. A pesquisa é de caráter qualitativo, fundamentada numa perspectiva sócio-histórica e tem como sujeitos, além da própria autora, 10 professoras que trabalham na Educação Infantil do Colégio Pedro II. A Roda de conversa foi escolhida como um caminho metodológico preferencial desta pesquisa inspirada na perspectiva dialógica de Mikhail Bakhtin e, tendo ainda como aporte, Sonia Kramer, Flavia Motta e Wanderley Geraldi. Esta pesquisa também contou com as anotações do diário de campo da autora e uma entrevista realizada com uma das professoras responsáveis pelo Projeto de Implementação da Educação Infantil no Colégio Pedro II. Para refletir sobre pedagogias participativas, a pesquisa recorreu a autores como Júlia Oliveira Formosinho, Ana Lucia Goulart e William Corsaro. Nas questões referentes ao processo formativo vivido no cotidiano escolar e à reflexão coletiva entre docentes Mairce Araujo, Guilherme Prado, Jacqueline Morais, Regina Leite Garcia. As dissertações de Cavalcante, Cotrim e Vendas e a tese de doutorado de Oliveira, pesquisadoras e professoras do Colégio Pedro II, possibilitaram ricas interlocuções com a pesquisa. A pesquisa *com e no* cotidiano da Educação Infantil do Colégio Pedro II permitiu elencar alguns aspectos relevantes da bidocência. O primeiro é que a bidocência experimentada ali, inserida num processo de multidocência, tem muito a contribuir para a vivência de uma proposta participativa de pedagogia. Como segundo aspecto, decorrente do primeiro, reafirmar a importância da reflexão coletiva como condição para efetivar tais projetos, tanto da bidocência, quanto da pedagogia participativa. Um terceiro aspecto, não menos importante que os anteriores, é que reconhecendo o cotidiano escolar em sua complexidade, as contradições e as tensões, bem como a co-existência de projetos pedagógicos de natureza, às vezes, até antagônicas, são partes constitutivas da própria instituição.

Palavras-chave: Bidocência. Multidocência. Educação Infantil. Cotidiano Escolar. Colégio Pedro II

ABSTRACT

SANTOS, Renata. *Double teaching for Childhood Education at the Pedro II College: possibilities and challenges narrated by teachers.* 2018. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

The research has as purpose to investigate the double teaching at Child Education, based on the experience lived in Pedro II School (CPII). Child Education was implemented at this school in 2012 in Realengo, with the many teachers divided into doubles of teachers as a teaching organization. From this perspective, he predicted the performance of two teachers, at the same time, in the same class, what we call teaching double teaching. Upon arriving at this institution and knowing the dynamics of teaching work, some questions began to follow me: What conceptions of Child Education permeated the institution when adopting the double teaching? Did the double teaching on CPII Child Education help to consider both the singularity of each child and the role of the group in the formation of the subjects? How was school daily organized so that double teaching could take place within the many teachers? Can double teaching be characterized as a space for teacher training? These questions were delineated from the daily pedagogical practice. Thus, the purpose of this research was to investigate the possibilities and challenges of double teaching in the Child Education at the CPII. The research is qualitative, based on a socio-historical perspective and has as subjects, in addition to the author herself, 10 teachers who work in the Child Education at CPII. The Talk Wheel was chosen as a preferred methodological path of this research inspired by the dialogical perspective of Mikhail Bakhtin and, also with contribution, Sonia Kramer, Flavia Motta and Wanderley Geraldi. This research also included the notes of the author's field diary and an interview with one of the teachers responsible for the Project for the Implementation of Child Education at the CPII. To reflect on participative pedagogies, the research appealed to authors such as Júlia Oliveira Formosinho, Ana Lucia Goulart and William Corsaro. In the questions related to the formative process lived in the school daily life and the collective reflection among teachers Mairce Araujo, Guilherme Prado, Jacqueline Morais, Regina Leite Garcia. The dissertations of Cavalcante, Cotrim e Vendas and the doctoral thesis of Oliveira, researchers and professors of the Pedro II College, allowed rich interlocutions with the research. The research with and in school daily of the Child Education at the CPII allowed to list some relevant aspects of double teaching. The first one is that the experience offered there, inserted in a process of many teachers, has contribute to much to the experience of participatives pedagogies proposal. As a second aspect, arising from the first, to reaffirm the importance of collective reflection as a condition to carry out such projects, both for double teaching, and for participatives pedagogies. A third aspect, no less important than the previous ones, is that recognizing school daily in its complexity, contradictions and tensions, as well as the coexistence of pedagogical projects of a nature, sometimes even antagonistic, are constitutive parts of one's own institution.

Keywords: Double teaching. Many teaching. Child Education. School Daily. Pedro II School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Festa de lançamento do clip do Homem Vespa	81
Figura 2 – Professora Renata pintando o rosto da Laura no cantinho da fantasia ...	82
Figura 3 – Responsáveis brincando junto com as crianças de Passarinho no Ninho na inauguração da Casa do Passarinho feita pela turma 24 no ano 2014	83
Figura 4 – Construção da casa de passarinho	89
Figura 5 – Um Rei: produção coletiva a partir do corpo de uma criança (T:32 – Ano:2016)	90
Figura 6 – Projeto Indo Para a Lua da turma 33 (ano: 2015)	91
Figura 7 – Projeto Ossos de Dinossauro da turma 34 (ano: 2015)	91
Figura 8 – Pintura no corpo com guache (ano: 2014)	117
Figura 9 – Crianças utilizando as camisas como avental	117

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 –	Quadro de Horários de 2017 - Turno Da Tarde – Turma 54	56
Quadro 2 –	Horário do Professor - Renata - Turma 54	57
Quadro 3 –	Perspectivas pedagógicas: pedagogia da transmissão versus pedagogia da participação	78
Quadro 4 –	Hinos escolares	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEI	Agente de Educação Infantil
BM	Banco Mundial
CNCD/LGBT	Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
COC	Conselho de Classe
CODIR	Colégio de Dirigentes
CONEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUP	Conselho Superior
CP II	Colégio Pedro II
CREIR	Centro de Referência em Educação Infantil Realengo
DE	Dedicação Exclusiva
EDI	Espaço de Desenvolvimento Infantil
EEI-UFRJ	Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro
EMVV	Escola Municipal Vila Vintém
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
FFP-UERJ	Faculdade Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IFES	Institutos Federais de Ensino Superior
ISERJ	Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Nacionais
MEC	Ministério da Educação
NANPE	Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas
PEI	Professor de Educação Infantil
PI	Planejamento Individual
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PIEI	Projeto de Implementação da Educação Infantil
PIPEEB	Projeto de Implementação da Primeira Etapa da Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PRD	Programa de Residência Docente
Proinfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
REC	Reunião de Coordenação
RECNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RPS	Reunião de Planejamento Semanal
SeSOP	Setores de Supervisão e Orientação Pedagógica
SMDS	Secretaria de Desenvolvimento Social
SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
TAE	Técnico em Assunto Educacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEIR	Unidade de Educação Infantil Realengo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	CHEGANDO AO TEMA DA PESQUISA – O CAMINHO PERCORRIDO	20
1.1	A organização do trabalho docente na educação infantil do CP II: uma bidocência com características próprias	29
2	O PROJETO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLÉGIO PEDRO II: UMA TENSÃO ENTRE A TRADIÇÃO E A MODERNIDADE	41
2.1	O CREIR: uma escola em construção	49
2.2	As relações de horizontalidade e a questão do planejamento	54
2.3	A prática da bidocência: qual o lugar de cada docente? Existe um lugar fixo?	60
2.4	Bidocência, multidocência: como as crianças lidam com a multiplicidade de professoras?	62
2.5	A terceira professora	64
2.6	Uma Educação Infantil dividida em tempos: como tornar as propostas fluidas num tempo fragmentado?	68
2.7	Planejamento Individual, Reunião de Planejamento Semanal e Reunião de Coordenação: o que fazemos com nosso tempo destinado à formação continuada?	70
3	O TEXTO NO CONTEXTO: ADULTOS E CRIANÇAS NA CONSTRUÇÃO DO CREIR	74
3.1	A bidocência como possibilidade de uma pedagogia participativa	78
3.2	A bidocência como espaço de formação docente	103
	CONSIDERAÇÕES FINAIS (SEMPRE PROVISÓRIAS) DA PESQUISA	119
	REFERÊNCIAS	125
	APÊNDICE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	128

ANEXO - Bidocência na Educação Infantil do CP II	134
---	------------

INTRODUÇÃO

Hoje sabemos que a dúvida, a incerteza, a insegurança, a consciência do nosso *ainda não saber* é que nos convida a investigar e, investigando, podemos aprender algo que antes não sabíamos. (GARCIA, 2003, p. 16)

Esta pesquisa nasceu das dúvidas, incertezas, inseguranças provocadas pelo desafio de assumir a docência na Educação Infantil do Colégio Pedro II (CP II), apesar de minhas vivências anteriores como professora de crianças pequenas. Trazendo na bagagem uma experiência docente em turmas de pré-escola na rede municipal do Rio de Janeiro como única regente com um grupo de crianças, o trabalho nesta instituição exigia de mim o compartilhamento da turma com outras professoras¹ e, conseqüentemente, a construção de novas relações com meus pares: professoras e crianças.

A Educação Infantil foi implementada no CP II, em 2012, tendo a bidocência como organização docente. Nessa perspectiva, previu a atuação de duas professoras, trabalhando concomitantemente, com um grupo de crianças, num contexto de multidocência. Assim, cada turma tem 3 professoras de Educação Infantil, uma professora de Educação Musical, uma professora de Artes Visuais, uma professora de Informática Educativa e uma professora de Educação Física. Ou seja, cada turma está sob a responsabilidade de 7 professoras que atuam em duplas. Essas duplas ora são compostas por duas professoras de Educação Infantil, ora são compostas por uma professora de Educação Infantil e uma professora de linguagens.

Ao chegar à instituição e conhecer a dinâmica de trabalho, alguns questionamentos começaram a me acompanhar: Que concepções de Educação Infantil permeiam essa instituição ao adotar a bidocência? Como a bidocência na Educação Infantil do CP II pode contribuir para contemplar tanto a singularidade de cada criança, quanto o papel do grupo na formação dos sujeitos? Como é organizado o cotidiano escolar para que a bidocência possa acontecer dentro da multidocência? Como a bidocência pode se caracterizar como espaço de formação docente?

Tais questões foram se delineando a partir do exercício cotidiano da prática pedagógica. Assim, foi sendo construído o objetivo desta pesquisa: investigar as possibilidades e os desafios da bidocência na Educação Infantil do CP II.

¹ Em respeito e homenagem à grande maioria de mulheres que exercem a profissão docente, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais da escolaridade, farei uso do gênero feminino ao longo da dissertação.

Como uma iniciante pesquisadora, no movimento da escrita, tenho me questionado sobre o desafio de escrever sem que me torne prisioneira de minhas próprias palavras, dos meus próprios achismos. Nesta busca, tenho procurado me colocar na pesquisa em diálogo, tanto com minhas próprias práticas, quanto com os sujeitos pesquisados entendendo, como aponta Garcia (2003, p.13), “que no processo de pesquisa, o sujeito que pesquisa e o que é pesquisado, ao pesquisarem sua própria prática vão tecendo novos caminhos sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre o processo de pesquisa.”

Investigar as possibilidades e os desafios provocados pela bidocência na Educação Infantil do CP II, a partir do olhar de uma pesquisadora que investiga a própria prática, levou-me a refletir sobre: a minha relação com as bidocentes que compartilhavam turma comigo e com as crianças da turma; as relações de meus pares com as bidocentes que trabalhavam com elas e com as crianças de suas turmas. Entendo assim, que as relações humanas mobilizadas no/pelo cotidiano da bidocência, por nós vivenciada, se tornou um dos aspectos relevantes da pesquisa.

De acordo com Kramer (2007, p.19) “nas ciências humanas, o objeto é um sujeito que fala”. Sendo assim, foram sujeitos da pesquisa, além da própria autora, 10 professoras que trabalham na Educação Infantil do CP II: 1 professora de Educação Física, 2 professoras de Informática Educativa e 7 professoras de Educação Infantil. Ainda de acordo com a autora:

Contrapondo-se a tal monologismo, Bakhtin entende que o homem só pode ser estudado como produtor de textos, como sujeito que tem voz, nunca como coisa ou objeto e, nesse sentido, o conhecimento só pode ter caráter dialógico. Conhecimento dialógico é acontecimento. É encontro. (KRAMER, 2007, p.24)

Pensar no caráter dialógico do conhecimento, proposto por Bakhtin, me levou a perceber que se o ponto de partida da pesquisa foram as minhas próprias inseguranças e incertezas, a busca de respostas para as questões que iam se colocando, suscitavam um diálogo com meus pares. Era preciso ouvi-los, o que implicava também questionar minha própria voz. A pesquisa tomava um caminho polifônico. De construção de um conhecimento que vai sendo construído coletivamente, na relação dialógica entre a pesquisadora professora, as professoras bidocentes e as crianças.

Entendendo o conhecimento como inacabado, e construído coletivamente com o outro, a pesquisa se caracterizou para mim, mais como um percurso, do que um ponto de chegada. Trouxe, a meu ver, uma escola em movimento, em processo. Como diz Guimarães Rosa

(1979, p. 52), na obra *Grande Sertão: Veredas*: “o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.

Na perspectiva de um conhecimento produzido no/pelo diálogo, foram realizadas 3 rodas de conversa com objetivo de produzir os dados da pesquisa. Todas elas aconteceram na própria escola, em horários que fossem mais confortáveis para cada grupo.

A roda de conversa foi escolhida como o caminho metodológico desta pesquisa na intenção de buscar caminhos dialógicos. Um espaço onde não só a pesquisadora fizesse perguntas e comentários sobre as falas. Mas, um espaço onde a pesquisadora, que também é sujeito desta pesquisa, pudesse ampliar o olhar sobre a bidocência a partir do intercâmbio com o outro. Logo, esse movimento não se ancorava “numa suposta objetividade capaz de conferir confiabilidade e autoridade à medida que o pesquisador não se deixe envolver pela realidade que pesquisa” (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015, p.19). A opção metodológica pela roda de conversa, se deu a partir da convicção de que “a aproximação entre pesquisador e pesquisado, longe de ser um mecanismo de “contaminação” da pesquisa, significa a possibilidade de construção de outras compreensões acerca das nossas experiências”. (Idem, p. 20)

Essas rodas de conversa foram marcadas por um clima leve e descontraído. Importante destacar que pesquisadora e participantes são amigas de trabalho e, a maioria já tinha sido dupla umas das outras. No contexto dessa pesquisa, a familiaridade entre nós contribuiu para encurtar uma possível distância entre pesquisadora e participantes e também para afastar um clima tenso que, às vezes, paira no ambiente nos momentos iniciais de encontros de grupo. Uma familiaridade que não abafou os estranhamentos que surgiam à medida que as reflexões sobre a temática da investigação foram colocadas na roda. Kramer (2007, p.66) diz que “a interação nas entrevistas coletivas constitui uma importante experiência para pesquisadores e participantes”. As gravações e transcrições “falam” da riqueza dessa interação. Nos ruídos, risos e falas que se interpelam umas às outras, provocadas por questões, ora com pontos de vista diferentes, ora por observações apaixonadas, tornando quase impossível, em alguns momentos, compreender o que cada uma está falando, ficam os registros da intensidade dos momentos vividos.

Como um planejamento prévio, preparei um PowerPoint com 11 slides contendo: objetivo do encontro; algumas fotos do meu arquivo pessoal de momentos com as crianças que, ao meu ver, foram potencializados pela bidocência; as perguntas que mobilizam esta

pesquisa; e outras perguntas que remetiam ao nosso cotidiano. Estes slides se encontram no Anexo.

Apesar da sequência de slides no PowerPoint, a conversa não seguiu um roteiro. Às vezes, alguns temas que estavam organizados em slides posteriores surgiam de acordo com a demanda da conversa, especialmente quando estávamos vendo as fotos das crianças. Dessa forma, percebo que os slides serviram muito mais como um lembrete/apoio para mim ou como um disparador das memórias de cada participante da conversa, do que um norteador dos temas.

As rodas de conversa variaram de 1h à 1h e 30 min. Ao final de cada encontro, embora eu não tivesse previsto um momento de avaliação das rodas de conversa, os comentários vieram:

- Foi muito linda nossa conversa. (Fernanda, roda de conversa realizada em 18/09/2017)
- Foi muito enriquecedor. (Denise, roda de conversa realizada em 28/09/2017)
- Acho que você deveria apresentar esta pesquisa aqui na escola, né?! (Carla, roda de conversa realizada em 06/10/2017)

Recuperar os caminhos metodológicos da pesquisa, especialmente os ricos momentos de interlocução vividos junto com meus pares, me remete nesse momento à questão da ética na investigação.

Nesse sentido, Ribes (2015, p. 53) nos lembra que a “ética, como postura de pesquisa, não é dada de modo *a priori*, mas é parte constitutiva da questão da pesquisa”. Prosseguindo suas reflexões a autora alerta que a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), pelos sujeitos da pesquisa, por si só, não configura um agir ético na pesquisa, à medida que, muitas vezes, tais documentos que em princípio pareceriam “uma proteção aos direitos dos pesquisados, mais parecem comprometidos em proteger o pesquisador da responsabilidade pela própria pesquisa que ele faz” (RIBES, 2015, p. 53).

Assim sendo, conclui

A ética na pesquisa implica uma postura que se instaura desde o nascimento das suas questões iniciais até à circulação dos seus resultados, incluindo nesse longo processo uma infinidade de encontros – com as teorias, com as crianças, com as instituições etc. e também do pesquisador com ele mesmo. (RIBES, 2015, p. 62)

Movida pela busca de uma postura ética na pesquisa, considerando especialmente o caráter dialógico da investigação, procurei me cercar de todos os cuidados, para que os demais sujeitos da pesquisa se reconhecessem no decurso da investigação.

Assim, as rodas de conversa foram gravadas, mediante permissão de todas as participantes. Em seguida, foi enviada para cada uma a transcrição das conversas e, depois, foram enviadas as seções dos capítulos desta pesquisa em que há a transcrição e reflexão de suas falas. Somente após todos esses tramites que o TCLE (Apêndice) foi assinado por cada uma das professoras participantes da pesquisa.

Esta pesquisa também contou com as anotações do meu diário de campo. Há muito tempo tenho o hábito de usar um pequeno caderno para fazer anotações de situações cotidianas que acontecem com a finalidade de me ajudar a escrever o relatório individual das crianças e, ainda, de me ajudar a refletir sobre a minha própria prática. Quando iniciei esta pesquisa, passei a usá-lo, também, para anotar situações do cotidiano provocadas pela bidocência ou, até mesmo, falas que surgiam em reuniões que abordassem os temas: bidocência, multidocência, organização docente e horário.

Outra fonte de informação importante para esta pesquisa foi a entrevista com professora Leda Aló, uma das responsáveis pelo Projeto de Implementação da Educação Infantil (PIEI) no CP II. A entrevista foi realizada em abril de 2017, com duração de 45 minutos. As perguntas que nortearam esta entrevista giraram em torno dos trâmites da implementação desta etapa da educação nesta instituição. Sob a autorização da própria participante, esta entrevista foi gravada.

Apesar de ser uma entrevista individual, na conversa com a professora Leda, mantive o meu compromisso e o meu desejo de tornar esse momento num encontro dialógico. Porém, constatei como Kramer (2007, p.73) no texto que reflete sobre as diferenças entre as entrevistas individuais e entrevista coletiva:

Nas entrevistas individuais, a linguagem pareceu mais limpa, como se o entrevistado precisasse expor a realidade que ele acreditava (ou desejava) existir, escondendo ou emitindo erros. [...] Nas entrevistas coletivas, as pessoas se mostraram mais espontâneas, faziam perguntas umas às outras, mudando, portanto de lugar, e assumindo o que seria o papel do entrevistador. (KRAMER, 2007, p. 73)

Assim, diferente das rodas de conversa, a entrevista com a professora Leda foi fluida, porém mais objetiva.

Kramer (2007, p.59) diz que “toda palavra tem intenções, significados; para entender o discurso (o texto falado ou escrito) o contexto precisa ser entendido.” Nesse sentido, para

entender o que falamos nas rodas de conversa, as falas da professora Leda e as falas e situações que trago do diário de campo, foi necessário buscar documentos oficiais e propostas curriculares do CP II, em especial da Educação Infantil do CP II. Assim, trago ao longo desta pesquisa portarias, decretos, editais, Projeto Político Institucional e informações do site desta instituição.

Ampliando o olhar para o entorno, identifiquei outras instituições públicas de Educação Infantil, no município do Rio de Janeiro, tais como a Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ), as três instituições de Educação Infantil vinculadas à Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), a Creche Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e as creches vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SME), que adotam uma organização docente com mais de uma professora por turma, embora, em nenhuma destas o termo bidocência seja usado. Já as pré-escolas vinculadas à SME, cada turma, com 25 crianças, é atendida apenas por apenas uma professora de Educação Infantil. Contudo, pude constatar, também, que cada instituição guarda suas especificidades.

Por fim, apresento a seguir a organização final do texto dissertativo:

- No primeiro capítulo, intitulado **Chegando ao tema da pesquisa – O caminho percorrido**, apresento o movimento de aproximação com o tema da pesquisa. Inspirada por Larrosa, trago algumas experiências que foram me conduzindo na direção da investigação e mostro como venho construindo o meu olhar sobre a Educação Infantil. Autores/as como Freire, Kramer, Araújo, Oliveira, vão sendo chamados para dialogar comigo no decurso da narrativa. Finalizo o capítulo caracterizando a bidocência do CP II como uma organização docente de características próprias e trazendo ainda dados sobre as outras instituições públicas, que atendem a Educação Infantil, no município do Rio de Janeiro.

- O segundo capítulo, intitulado **O Projeto de Educação Infantil do Colégio Pedro II: uma tensão entre a tradição e a Modernidade**, faz uma apresentação geral do CP II e a implementação da Educação Infantil nesta instituição, a qual se deu em 2012. Neste capítulo trago contribuições do meu diário de campo, as transcrições da entrevista com a professora Leda, as falas das rodas de conversa e os documentos, portarias e decretos da instituição, portarias e decretos do Ministério da Educação (MEC) e leis federais. Este capítulo tem por finalidade apresentar o campo empírico desta pesquisa.

- No terceiro capítulo, intitulado **O Texto no contexto: adultos e crianças na construção do CREIR** trago o cotidiano do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR), seu contexto, seus encontros e desencontros na busca por uma pedagogia

participativa. Neste capítulo, trago a discussão sobre a bidocência como possibilidade de uma pedagogia participativa e a bidocência como espaço de formação docente. Para fomentar essas discussões, além das falas da professora Leda, das professoras participantes da pesquisa e os documentos oficiais, trago também as contribuições de Formosinho para uma melhor compreensão sobre pedagogia participativa. Importante dizer que tanto no segundo, quanto no terceiro capítulo, as dissertações de Cavalcante, Cotrim e Vendas e a tese de doutorado de Oliveira, pesquisadoras e professoras do Colégio Pedro II, possibilitaram ricas interlocuções com a pesquisa.

- No último capítulo, intitulado **Considerações finais (sempre provisórias) da pesquisa**, coloco em diálogo algumas considerações finais sobre a pesquisa: descobertas, deslocamentos, como também as novas dúvidas suscitadas a partir da caminhada. Pensamos a pesquisa não como caminho para a construção de verdades absolutas, mas como um ponto de partida, que favoreça um processo permanentemente de reavaliação de seus pressupostos e pontos de chegada.

1 CHEGANDO AO TEMA DA PESQUISA – O CAMINHO PERCORRIDO

Talvez nós, homens, não sejamos outra coisa que não um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo, as ruínas de nossa biblioteca, para aí tentar recolher as palavras, que falem por nós. (LARROSA, 1994, p.43)

Escrevo, releio, apago. Esse movimento circular no início da escrita revela meu cuidado pela escolha das palavras. Que palavras serão dignas de entrar nesse texto para contar sobre minhas escolhas profissionais? Essas palavras não são apenas um conjunto de letras, elas vêm carregadas de sentimentos, os quais por muitas vezes provocam as lágrimas. Eis um dos poderes da palavra: levar-nos para o ontem, reviver os sentimentos de ontem; também, levar-nos para o futuro, viver, sem ter vivido de fato, os sentimentos futuros. Dialogando com a citação acima, vou contar aqui como venho construindo a professora que sou hoje. Vou contar pelo meu ponto de vista. Vou contar as mesmas histórias que eu já contei oralmente, de jeito informal, várias vezes, mas que cada vez que eu conto, eu encontro outras visões, novos conhecimentos, um sentimento novo.

Freire (2013, p. 40) diz que “rever o antes visto quase sempre implica ver ângulos não percebidos antes”. Assim, escolher hoje as palavras para contar os fatos do passado me permite entender algumas ações que naquela época pareciam não fazer sentido. Na tentativa de recuperar os passos de minha trajetória, percebo que nada mais era do que uma luta constante entre aceitar a realidade que eu vivia e a realidade que eu queria ter.

Filha de negra com branco e moradora da favela do Muquiço, no subúrbio do Rio de Janeiro, o futuro que meus pais projetavam para mim não ia além de um Ensino Médio profissionalizante para que eu pudesse entrar logo no mercado de trabalho. E, essa projeção era bastante ousada para aquele contexto, no qual as meninas engravidavam muito cedo e, conseqüentemente, abandonavam o estudo e não tinham uma profissão.

Sim, eu morava na favela. Sim, eu ouvia os *proibidos*². Sim, eu vi o corpo do meu amigo estendido na minha calçada³. Sim, eu perdi amigos para o tráfico. Sim, minhas amigas perderam a juventude para gravidez precoce. Sim, passávamos o Natal e o Ano Novo na rua,

² Estilo de funk, comercializado de forma clandestina, trata da realidade das comunidades onde ocorre o tráfico de drogas.

³ Meu amigo Marcelo foi assassinado na minha calçada, na madrugada de uma sexta para sábado. Como eu estava dormindo, não ouvi o tiro. Disseram que foi apenas um. Quando acordei, estavam lá sua mãe e sua irmã chorando dentre os outros vizinhos. Há rumores que seu assassinato foi por causa de drogas.

cada um com a sua ceia em casa, mas todos na rua em comunhão com os vizinhos. Sim, eu entrava e saía da casa dos meus vizinhos como se fosse minha casa... Ah, o Muquiço!

Um olhar de fora da favela, que inúmeras vezes confunde pobreza material com carência cultural, reforçando estigmas e preconceitos contra a população mais pobre, por certo, estranharia esse meu relato. Em sua tese de doutorado, Araújo (2003) tendo Teves (1996) como referência, discute a lógica desse olhar de estranhamento sobre as crianças que moram nas favelas:

(...)são moradoras de uma favela, vivem em péssimas condições de higiene, o vocabulário familiar é bastante restrito, enfim, elas deixam de ser sujeitos para serem identificadas por uma metodologia classificatória. O resultado desse tipo de abordagem sobre a realidade da criança é confundi-la com as suas condições de existência. Daí o alerta da autora que não basta descrever as condições de vida das crianças para inferir a sua realidade existencial. É preciso compreender como essa criança pensa, sente, reage, representa, significa essa realidade. (ARAÚJO, 2003, p. 151)

Percebi que nunca reduzi meu olhar sobre mim mesma às minhas condições de vida. Para mim, passar o dia brincando na minha rua era o melhor programa para um fim de semana. Naquela época, não ter uma rua asfaltada, não ter ônibus passando dentro da favela, ter uma iluminação pública precária, não interferiam no meu sentimento de satisfação por viver ali.

Mas, ali naquele lugar, eu recebia um tratamento diferenciado! Eu era a filha do Russo (nas favelas, as pessoas são conhecidas por seus apelidos), que era sócio de uma birosca e que, por isso, as pessoas o tratavam como empresário. O fato de eu ter um pai branco que era dono da metade de um botequim me projetava para uma classe social de poder aquisitivo maior do que aqueles que viviam de trabalho informal, sem a garantia de ter dinheiro no outro mês. E minha mãe também tinha uma profissão muito respeitada naquele lugar: ela era *explicadora*⁴!

Sou filha única. Mas, eu não sentia falta de irmãos já que eu tinha a criançada em casa estudando com a minha mãe. No meu próprio quintal, eu brincava, eu brigava, eu ensinava aos mais novos, eu aprendia com os mais velhos. Ciúme, raiva, companheirismo, cumplicidade, alegria, risadas de doer a barriga, tudo isso eu experimentei com os alunos da minha mãe. Alunos dela, meus amigos.

⁴ Termo usado para as pessoas, geralmente mulheres, que trabalham dando aula em casa para crianças da comunidade. Em geral, as aulas duram duas horas e têm o objetivo de reforçar o conteúdo escolar e auxiliar às crianças na realização dos trabalhos de casa. Minha mãe tinha 3 turmas de, no máximo, dez crianças de idades e séries escolares diferentes.

Nesse ambiente descontraído, eu também virava aluna, aprendia os conteúdos da minha escola e muitas vezes já ia para a aula sabendo exatamente o que a minha professora ia ensinar naquele dia.

A escola em que eu estudei até o final de Ensino Fundamental era da rede privada de ensino. Como tantas outras escolas inspiradas pelo processo capitalista, esta, também, tratava a educação como mercadoria e o magistério como prestação de serviço. Prezava pela transmissão de informação e, por causa do excesso e rapidez do repasse de informações, a dinâmica escolar não me permitia refletir sobre as atividades que fazíamos, nem mergulhar nas emoções que as mesmas poderiam proporcionar.

Muito tímida, obediente e com notas boas, eu era apenas mais uma numa sala com cerca de 40 crianças. Na maioria das vezes eu era apenas um número da chamada. Lembro-me das professoras, das colegas e de muitas atividades lá realizadas. Poucas destas atividades me motivavam. Hoje, percebo que eram atividades que eu fazia porque tinha que fazer. Mas, pouco me afetavam.

Ainda em minhas lembranças da infância/adolescência, encontro marcas mais significativas de momentos vividos em outros espaços, nos quais pude viver intensamente os bastidores da escola, possibilitados a partir do fato de eu ter uma tia materna e uma prima paterna professoras. Com a minha tia, pude participar da dinâmica de uma escola particular pequena, exclusiva de Educação Infantil, que ficava em frente à minha casa, um antigo Jardim de Infância. Com a minha prima, pude ajudar na organização das festas e eventos que ocorriam na escola estadual a qual ficava em outro município.

As experiências escolares que me marcaram aconteceram muito mais fora do que dentro da minha escola. Foram os momentos vividos com as turmas da minha mãe e nas escolas que minha tia e prima trabalhavam, que povoam minhas memórias hoje. Tais experiências são as que me instigam a narrá-las. Minha visão de escola foi sendo marcada por esse olhar de aluna-professora e de quem participa desde cedo dos bastidores da escola.

Embora ainda criança e sem a menor pretensão de fazer uma análise dessas experiências escolares, em minha lembrança, a escola era um espaço onde as professoras lançavam os conteúdos e as crianças pareciam representar que aprendiam. Naquela época, a partir das minhas vivências, eu acreditava que para aprender de fato era preciso ir para uma explicadora ou ter alguém em casa para ajudar a fazer os deveres de casa passados pela professora. Conteúdos transmitidos, sim! Pois, nesta minha vivência escolar, até mesmo na Educação Infantil eram transmitidos conteúdos! Não havia a preocupação em propor um

currículo mais lúdico para as crianças em nenhum segmento dessas três escolas que eu conhecia.

Andar pela rua com uniforme de escola particular e ter na família duas professoras eram fatores que, também, diferenciavam-me dos meus colegas do Muquiço. Porém, todo esse prestígio que eu tinha nessa comunidade caiu por terra quando me mudei para outro bairro. Mudamo-nos pelo simples fato de que meu pai queria me tirar da favela, queria me livrar das “más companhias”, dos “maus exemplos”. O que poderia parecer uma contradição, pois ele próprio fora nascido e criado ali e, apesar dos riscos presentes no dia a dia das comunidades, ele construiu sua trajetória como trabalhador, como a grande maioria dos moradores das favelas. Aliás, a história de meu pai e minha mãe faz parte da história da grande maioria da população pobre que habita as comunidades periféricas, e mesmo encontrando contra si toda ordem de preconceitos, produzem suas existências e seguem em frente. Na verdade, a iniciativa de sair da favela representava um conhecimento fruto da preocupação maior pelos rumos que aquela favela foi tomando, o aumento da violência ou, simplesmente, pelo desejo de ascensão social, alimentado a cada dia por uma sociedade capitalista. Ele dizia que ali não dava mais para morar.

De acordo com Soares (2014, p. 9), no prefácio do livro *Um País Chamado Favela*, “desde os anos 1980, (a favela) virou sinônimo de transgressão à lei e à ordem, espaço que requer incursões policiais, praça de guerra.” Além disso, o autor também afirma que morar na favela e ser um favelado equivalem a categorias de acusação, “que estigmatizam a dimensão social, a dimensão social da geografia e estendem preconceitos a toda uma população” (Idem, p.7). Então, tal reflexão, possivelmente, explica a iniciativa de meus pais como uma tentativa de nos distanciar desse rótulo. Mudamo-nos para um bairro não muito distante, mas era um bairro e não uma favela.

No meu novo endereço, as ruas eram compostas de casas grandes ou de prédios e não de casas amontoadas umas sobre as outras. Não ouvia o barulho das risadas das pessoas na rua, nem ouvia ninguém gritando o nome de alguém, nem cantando alto. E ninguém ficava batendo papo no portão. Tudo isso era muito estranho para mim.

Foi nesse lugar, no bairro, que comecei a perceber o quanto trazia a favela dentro de mim: minhas palavras, meus gostos musicais, minhas roupas. Com isso veio o choro, a vergonha de mim mesma, a vontade de voltar para o meu lugar.

A terra que a gente ama, de que a gente sente falta e a que se refere, tem sempre um quintal, uma rua, uma esquina, um cheiro de chão, um frio que corta, um calor que

sufoca, um valor que se luta, uma carência sentida, uma sobra que maltrata a carência, uma língua que se fala em diferentes entonações. (FREIRE, 2013, p.41)

Para um observador externo, a favela pode ser um lugar feio, uma terra desprovida das ações do governo. No entanto, para mim, é o cheiro do pão com ovo, é o barulho de uma rua sempre povoada, são os apelidos, é o compartilhamento de uma briga familiar, é a cumplicidade, é a solidariedade. Para o geógrafo Tuan (1975, p.152), “o lugar é um centro de significados que foi construído pela experiência.” Assim, repleto de significados e palco das minhas primeiras experiências, digo que o Muquiço é o meu lugar.

Paralelo à mudança de casa, chegou a hora de mudar de escola. A troca de escola não era por causa da troca do bairro. Mas, porque meus pais se recusavam a pagar o Ensino Médio. Queriam que eu fizesse prova para alguma escola pública profissionalizante. E eu tinha a responsabilidade de passar! Afinal, estudei na escola particular e tinha uma mãe para me ajudar a estudar. Essa cobrança vinha da família, dos amigos e de mim mesma.

A cobrança que vinha de mim mesma era provocada pelo medo de decepcionar tanta confiança depositada em mim. Eu queria passar, mas não importava para qual escola, não importava para qual curso, não sabia que profissão escolher. Realmente, acho isso uma tarefa muito difícil para uma pessoa de quatorze anos! Assim, fiz prova para algumas escolas públicas que ofereciam o Ensino Técnico e para a Escola Normal que oferecia o curso de magistério.

“Essa menina já tem todo o jeito de professora” – diziam na escola da minha tia. “Sandra, já que a procura está sendo grande, deixa as crianças pequenas com a Renata e você fica com uma turma só com os mais velhos” – sugestão de uma mãe após a minha mãe se recusar a dar aula para o filho dela por falta de vaga. “Ainda bem que você trouxe sua prima.” – fala das colegas da minha prima quando me viam chegar à escola, visando à possibilidade de eu ajudá-las.

Apesar dessas falas e de eu gostar de estar na escola tanto como aluna, quanto como ajudante nas atividades docentes, dizia que não queria ser professora. Não sabia explicar o porquê, mas achava que isso não era para mim. Pode ser que eu menosprezasse a profissão porque, nas escolas que eu frequentava, não conseguia ver sentido nas ações pedagógicas e, às vezes, achava que uma explicadora era mais eficaz para a aprendizagem dos conteúdos do que a própria escola.

Ou, talvez, o fato de eu não querer ser professora, naquele momento, seria uma forma inconsciente de buscar afastar-me de mais um estigma da camada popular. Ser negra e

vislumbrar ser professora, morando na favela, podia ser um fator de orgulho. Significava ultrapassar os limites, às vezes invisíveis, colocados por uma sociedade de classes com grandes desigualdades sociais como a nossa. Mas, no novo contexto em que me encontrava, ser negra, oriunda da favela e apostar no magistério eram fatores que reforçavam a distância entre eu e meus novos vizinhos, que nem pensavam em fazer um Ensino Médio profissionalizante, pois, almejavam as profissões que exigem Ensino Superior.

Por ironia da vida, dentre todas as provas que eu fiz, eu fui classificada apenas para o Curso Normal. Porém, certa de que professora não seria minha profissão, fiz o curso por fazer. Fiz apenas para ter o Ensino Médio.

Durante o curso Normal, ingressei no curso de inglês. E, por insistência dos meus pais, comecei a dar aula de inglês para crianças pequenas no mesmo Jardim de Infância em que minha tia já lecionava. Era um trabalho sem carteira assinada e recebia a metade do salário mínimo. Mas, no letreiro da escola estava em letras garrafais a novidade: “agora, com aulas de inglês”.

Toda vez que eu lia isso, vinha sobre mim o peso da responsabilidade de dar aula. Os responsáveis, que me viam apenas de longe nas apresentações das festas escolares, nem imaginavam que a professorinha de inglês era uma menina de quatorze anos cursando ainda o primeiro ano normal e no segundo semestre do inglês.

Fazendo parte, agora, oficialmente da escola, o que eu estava vivenciando reforçava a minha crença de que a escola não era o local onde se promovia a aprendizagem. Na minha vivência, eu via a escola como um local propício a aprender a obedecer, a ficar em silêncio, a não contestar, a decorar conceitos, no meu caso como professora de inglês, a decorar palavras.

Incomodava-me ter que manter minhas crianças sentadas, permitir que falassem apenas o que eu pedia para repetir. Incomodava-me a diretora falar diretamente para as crianças “conta para a mamãe as palavrinhas em inglês que você aprendeu hoje”. Mas, apesar de incomodada, não pensava em transformar essa realidade. Acomodava-me e, naquela época eu não tinha consciência que estava contribuindo para esse mercado, permitindo que o mesmo contratasse uma menina sem formação, atuando como professora.

Não sei se existiam outras professoras sem formação atuando naquela escola. Mas, o que esperar de uma escola que contrata pessoas sem formação para atuar como professoras de crianças pequenas? Por serem pequenas, aquelas crianças não teriam o direito de terem professoras formadas?

Com esses questionamentos, eu passo pelos 3 anos do curso Normal, mas sem conseguir estabelecer um diálogo entre a minha experiência com a Educação Infantil particular e a teoria que estudávamos no Curso.

Ingressei no Curso Normal em 1997. Época em que o curso era oferecido em 3 anos. E, quem quisesse, poderia fazer o quarto ano adicional que era específico para trabalhar com Educação Infantil. Eu, vindo de fora as meninas do adicional se empenhando em murais perfeitos pautados em datas comemorativas, optei por não fazer este curso. Tal opção, na época, não foi em função de nenhuma crítica mais elaborada sobre um currículo baseado em efemérides, mas simplesmente por não ter a menor habilidade com trabalhos manuais. Não sei, se além do desenvolvimento das habilidades manuais, o curso adicional promovia uma discussão mais aprofundada sobre as infâncias.

Quanto ao período obrigatório eu tive muitas aulas de didática, nas quais aprendíamos a fazer planejamento e aprendíamos a dar aula. Lembro-me de muitos seminários em grupos nos quais simulávamos que estávamos dando aula. Lembro-me também, que nas aulas de música tínhamos provas para completar a letra do hino nacional ou hino da bandeira. Ou seja, embora nas aulas de Psicologia e Fundamentos da Educação também tenhamos estudado Paulo Freire, Vygotsky, Piaget e Wallon, o que prevalecia era o mesmo modelo de Educação que eu já conhecia como aluna e também como professora no Jardim de Infância.

O diferencial do meu curso Normal estava nas aulas de Educação Física. Nessas aulas, as quais muitas vezes foram interrompidas pelo tiroteio que acontecia nas favelas do entorno (Cajueiro, Serrinha e São José), eu conheci muitas brincadeiras cantadas, pude reavivar as brincadeiras da minha infância e também conheci algumas danças populares, entre elas o jongo da Serrinha. Mas, como eu era professora de inglês, não conseguia levar tais contribuições para a minha prática.

Quando conclui o Curso Normal, o desejo da minha família era que eu arranjasse uma escola para dar aula. Mas, contrariando-os, eu queria fazer vestibular. Ainda não sabia o que queria estudar, porém, sabia que não queria assumir uma turma numa escola. Não queria continuar compactuando com ações que, para mim, não faziam sentido. Queria me livrar desses questionamentos que rondavam a minha cabeça.

Contudo, a vida parecia ter outros planos para mim... Assim, apesar de ter vivido muitas experiências algumas interessantes e prazerosas, como trabalhar em um cursinho pré-vestibular, outras dolorosas, como a opção de abandonar a faculdade de matemática na Universidade Federal Fluminense (UFF), faltando um semestre para a conclusão, o encontro

com a Escola Municipal Vila Vintém (EMVV), onde cheguei como uma última tentativa de conciliar os estudos da faculdade e a vida profissional, pôs um capítulo decisivo em minha escolha profissional: tornava-me por opção Professora de Educação Infantil.

Ao chegar nesta escola, EMVV, surpreendi-me com o espaço. Uma escola pequena, com apenas cinco turmas pela manhã e outras cinco pela tarde, com três ambientes externos sendo explorados pelas turmas e com murais construídos pelas crianças. Encontrei uma escola viva e com profissionais comprometidos com a educação. Nesta escola encontrei pessoas que enxergavam a criança como sujeito autor do seu próprio conhecimento e que, apesar da dura realidade do entorno da escola – pobreza e criminalidade -, as professoras lutavam pela qualidade da educação naquele espaço.

Lutar por uma educação de qualidade, naquele contexto, significava ir de encontro a um senso comum tradicional de Educação Infantil, que eu conhecia desde as minhas experiências anteriores. Assim, esta escola lutava por uma educação de qualidade à medida que não tinha o planejamento pautado em datas comemorativas, ao invés disso, valorizava a proposta pedagógica que se embasava em projetos que surgiam do interesse das crianças da turma. Dessa maneira, cada turma trabalhava num projeto diferente o que tornava a escola plural. Ainda caminhando contra o que se tem visto na maioria das escolas de Educação Infantil, nesta escola, não presenciei momentos de orações, músicas infantis de cunho religioso, nem festas religiosas, confirmando seu caráter laico. No cotidiano era possível perceber a valorização da expressão corporal e da oralidade ao invés da disciplinarização através da ordem e do silenciamento. Era possível ver que as turmas não tinham como proposta que todas as crianças fizessem a mesma atividade ao mesmo tempo, nem desperdiçava tempo com cópias de letras e números que não faziam sentido para as crianças. A equipe docente estava focada no trabalho com as crianças, as propostas visavam atender as peculiaridades da faixa etária. Por fim, cuidar e educar eram dois aspectos inerentes ao trabalho pedagógico.

Confirmando reflexões de pesquisadoras como Oliveira e Alves (2001), ao enfatizarem o caráter formativo do cotidiano escolar, neste espaço, eu me tornei educadora. A educação infantil que eu vivenciei nesta escola me afetou de tal maneira que, em 2006, decidi cursar Pedagogia numa instituição particular: Faculdades Integradas Simonsen – pertinho da escola -, deixando para trás, de vez o curso de Matemática.

Trabalhar a partir de outra perspectiva em relação à aprendizagem, fez-me acreditar na possibilidade dessas crianças conhecerem e valorizarem suas histórias, suas identidades, seus

interesses. Fez-me acreditar na possibilidade de ver crianças pobres, negras com perspectivas de uma vida liberta da opressão. Fez-me conhecer uma educação libertadora!

Assim, via naquela proposta de trabalho a possibilidade de inclusão da parcela da população que, mesmo estando na escola ou nos espaços de educação infantil, tem sido excluída desde pequena. Via, a possibilidade de ampliar as perspectivas dessas crianças. Via, também, a possibilidade de formar cidadãos conscientes da sua história e confiantes em si próprios.

Logo entendi que Educação Infantil pública não tem que ser apenas um espaço para suprir deficiências de saúde ou “as do meio sociocultural”, nem é o lugar para preparar a criança para a próxima etapa da Educação Básica (Kramer, 2005), mas, é o lugar para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança, não se limitando ao desenvolvimento intelectual (Corsaro, 2009). A mesma não é uma preparação para o futuro, é feita no tempo presente.

Mergulhada na experiência docente, que já me levava a assumir turmas de alfabetização, trabalho em dois municípios diferentes, de forma concomitante, a acompanhar a transferência das creches da Secretaria Municipal de Assistência Social para a SME do Rio de Janeiro, inclusive como diretora adjunta de Espaço de Educação Infantil, quando percebi já havia passado quase onze anos de magistério, sendo oito deles como Professora de Educação Infantil. Foi chegada a hora de procurar algo que me desafiasse de novo.

Imbuída desse desejo de mudança, realizei o concurso para Professor de Educação Infantil do CPII. Assim, no fim de 2013, exonerei-me da função de Diretora Adjunta, bem como das duas matrículas na Prefeitura do Rio de Janeiro para tomar posse no CPII, como professora de Educação Infantil, com Dedicção Exclusiva (DE).

Na última etapa do processo seletivo deste concurso, fiquei sabendo que nas turmas de Educação Infantil – no CPII são atendidas crianças de 3 a 6 anos em período parcial - atuam duas professoras em dupla, sem a presença de auxiliar. Então, eu que já estava feliz por estar fazendo parte da construção da Educação Infantil no CPII – este foi o primeiro concurso para Professor de Educação Infantil desta instituição - fiquei mais feliz ainda ao imaginar as possibilidades que a bidocência traria para o desenvolvimento do trabalho com as crianças. Porém, a vivência no cotidiano da EI, nesses quatro anos, também já apontaram para mim alguns desafios trazidos pela bidocência.

Começar a pensar na bidocência na Educação Infantil como um objeto de investigação foi ampliando para mim um leque de questões que não estavam colocadas anteriormente. Uma delas era entender o que este termo significa e porque este tema me chama atenção.

A busca por ampliar o olhar sobre a questão da bidocência me levou a entrecruzar dois caminhos: recuperar experiências anteriores vividas correlacionadas ao trabalho docente na Educação Infantil; e conhecer a organização docente em outras instituições de Educação Infantil públicas, localizadas no município do Rio de Janeiro, mas que não pertencem à SME.

1.1 A organização do trabalho docente na educação infantil do CP II: uma bidocência com características próprias

Em 2009, exonerei-me da Prefeitura de Mesquita e tomei posse da minha segunda matrícula na Prefeitura do Rio, no cargo de Professor II. Assim, eu ficava manhã e tarde na mesma escola. Neste mesmo ano, foram implementadas turmas de creche na escola de Educação Infantil que, posteriormente, passou a se chamar Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI).

Contextualizando brevemente o movimento em curso naquele momento, vale ressaltar que a partir da Constituição Federal de 1988 o atendimento à criança ganha espaço de destaque no cenário educacional ao ser reconhecido no Artigo 6 o direito social das crianças e de suas famílias ao atendimento em creches e pré-escolas, e no Artigo 208, o dever do Estado para com a educação. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB), nº 9394/96, situou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e, desde então, um conjunto de normativas e documentos de caráter mandatório vem fortalecendo a função sociopolítica e pedagógica do atendimento institucional não doméstico às crianças de até seis anos, como afirma a Resolução 05/09 do Conselho Nacional de Educação (CNE). (BRASIL, 2009)

Contudo, na prefeitura do Rio de Janeiro, o primeiro documento, pós LDBEN/96, que marca o início das políticas públicas para vincular as instituições de Educação Infantil à SME foi destinado, somente, às crianças com idade pré-escolar - 4 a 6 anos – que frequentavam as creches ⁵ e/ou escolas comunitárias integradas à Secretaria de Desenvolvimento Social

⁵ Nesta época a Secretaria de Desenvolvimento Social (SMDS) mantinha as creches e escolas comunitárias que,

(SMDS) (Rocha e Vasconcellos, 2009). Essa publicação que ocorreu um ano após a sua promulgação - Resolução conjunta SMDS/SME nº 405, de 3 de dezembro de 1997 – dividiu o atendimento da Educação Infantil entre a SMDS, que permanecia responsável pelas crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, e a SME que ficou responsável pelas crianças de 4 a 6 anos. De acordo com esta resolução, as crianças das creches da SMDS tinham suas vagas garantidas nas turmas de pré-escola das unidades escolares da rede municipal.

Rocha e Vasconcellos (2009) afirmam que a primeira mobilização da SME/RJ para vincular as creches aos sistemas de ensino foi criar um Grupo de Trabalho (GT)⁶. De acordo com a Deliberação E/CME Nº 06/2001, o GT tinha a finalidade de coletar informações sobre as creches públicas municipais e propor meios para a transição das mesmas da SMDS para SME.

Ainda de acordo com as autoras, uma das propostas do relatório do GT e acatada pela SME foi sugerir que, inicialmente, as duas secretarias tivessem uma gestão compartilhada das creches públicas, cabendo à SME designar 1 professora por creche para atuar como supervisora e, dessa forma, assegurar o vínculo pedagógico. Em 2001, o decreto municipal nº 20525 no Art. 1º transfere a responsabilidade pelo atendimento prestado pelo Município às unidades de educação infantil da SMDS para a SME. O Art. 2º diz que essa transferência será gradual e estipula a data 31 de dezembro para o término do processo transitório. Mas, apesar desse prazo, as autoras dizem que este processo só teve início em março/abril de 2003.

Em sua dissertação de mestrado, Gil (2013) diz que ao fim do mandato duplo do Prefeito César Maia deu-se a integração das creches ao sistema de ensino municipal e, portanto, seus primeiros ajustes; na gestão do Prefeito Eduardo Paes (2009 à 2016), a expansão das creches foi caracterizada pela criação dos EDIs.

A influência do Banco Mundial (BM) nas políticas nacionais de Educação Infantil e nas políticas municipais não pode ser desconsiderada. Em sua pesquisa, Gil (2013), encontra a seguinte notícia publicada no site do BM⁷, em agosto de 2010:

Prefeitura do Rio de Janeiro e o Banco Mundial assinaram hoje o empréstimo de US\$ 1.045 bilhão para a Consolidação Fiscal para Crescimento e Eficiência do município. *Trata-se do maior empréstimo já feito pelo Banco Mundial diretamente a um município em todo o mundo e o primeiro da organização multilateral à cidade do Rio.* Nos serviços públicos, o projeto expandirá o acesso aos serviços de

em alguns casos, atendiam a crianças de meses até terem idade para ingressar no Ensino Fundamental.

⁶ Resolução "P" Nº 364, de 02 de março de 2001. Cria GT para os fins que menciona e dá outras providências. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, ano XIV, n. 243, 07 de mar. 2001.

⁷http://www.worldbank.org/pt/news/pressrelease/2010/08/20/cidade_do_rio_dejaneirorecebeus1bilhao do bancomundialparacrcsime Acesso em 20 de junho de 2013.

saúde da família e de cuidados emergenciais, e aumentará a qualidade na educação infantil e básica por meio dos programas “Escolas do Amanhã” e “Espaços de Desenvolvimento Infantil” em áreas de baixa renda e alta incidência de violência. [...] Entre as metas apoiadas pelo empréstimo estão [...] aumento de pelo menos 3.000 matrículas por ano na educação infantil e pré-escolas nas comunidades de baixa renda; [...]. (GIL, 2013, p.40 - os grifos são da autora)

Os primeiros EDIs foram inaugurados em 2009. O EDI faz parte do Plano de Expansão e Salto de Qualidade da política da SME para a Educação Infantil. De acordo com o documento que normatiza seu funcionamento “os EDIs fazem parte de um planejamento estratégico, para gerar mais de 40 mil vagas, sendo 30 mil vagas em creche e 10 mil vagas em pré-escola, ao longo dos próximos três anos.” (PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2010, p.2)

Nesse contexto, a escola em que eu atuava, a qual atendia apenas a pré-escola, passou a atender também duas turmas de creche. Estas turmas contavam apenas com as Agentes Auxiliares de Creches, atualmente, este cargo é denominado Agente de Educação Infantil (AEI). Em cada turma atuavam três AEIs e nenhuma professora. Isso confirma que a apesar da Creche ter sido desvinculada da área da assistência social, as crianças continuavam sendo atendidas por profissionais sem formação pedagógica.

Foi um alvoroço na escola em que eu trabalhava, a qual passou a se chamar EDI Vila Vintém. Essas turmas de creche chegaram acompanhadas das auxiliares concursadas. Assim, num mesmo EDI tínhamos uma pré-escola de horário parcial, atendida por uma única professora para 25 crianças, e uma creche, em horário integral, atendida por auxiliares de creche. A coordenadora pedagógica da escola orientava tanto as professoras, quanto as auxiliares de creche.

As auxiliares estavam atuando como professoras de turma. Assim, planejamento, relatório de observação das crianças e construir uma rotina de brincadeiras eram grandes desafios para elas. O fato de não ter tido uma prova que cobrasse conhecimentos específicos sobre pedagogia da infância possibilitou que as pessoas que assumissem esse cargo não tivessem, necessariamente, o conhecimento sobre as especificidades da criança pequena. Assim, assumindo atribuições que deveriam ser responsabilidades de professores, os AAC começaram a questionar sua atuação e a cobrar mudanças.

Marcia Gil (2013) diz que por força de pressões sociais sofridas e por cobranças do Ministério Público Federal, a categoria funcional de Professor de Educação Infantil foi criada pela Lei Municipal nº 5217/2010, de 01/09/2010. De acordo com esta lei, esta categoria compõe o quadro permanente do Magistério (Art.5º) mantendo o quadro já existente de

funcionamento das unidades de Educação Infantil (Art.7º), ou seja: mantendo os agentes auxiliares de creche e suas atribuições.

No mesmo ano, a Prefeitura do Rio de Janeiro abriu o primeiro concurso para Professor de Educação Infantil (PEI), visando colocá-los nas turmas de creche. Mas, somente em 2011 esses professores chegaram ao EDI Vila Vintém, a maioria recém formada no Ensino Superior, assumiam turmas que já vinham sendo regidas pelas auxiliares. Os conflitos eram inevitáveis: de um lado, auxiliares que acumulavam um conhecimento construído no cotidiano da creche, mais identificado com as tarefas referentes ao cuidado com as crianças, de outro, as professoras que chegavam trazendo consigo um conhecimento legitimado pela formação acadêmica, mais articulado com as funções ditas pedagógicas da creche. Conhecimentos que, por suas diferenças, acabavam delimitando uma divisão de trabalho - a auxiliar dedicava-se ao cuidado com higiene, sono e alimentação das crianças e a professora promovia as demais atividades dirigidas. Dicotomizando as ações cuidar e educar, também se fortalecia uma concepção hierarquizada do trabalho da creche, onde uns planejam para outros executar, por exemplo. Contudo, naquele momento já nos perguntávamos: não estamos educando enquanto ajudamos à criança a tomar banho? Não estamos educando enquanto cantamos uma música de ninar? Não estamos educando enquanto ajudamos as crianças menores a comer? Não cuidamos enquanto conversamos na roda, mediando o grupo a ouvir uma criança quer falar e ninguém deixa... não é uma forma de cuidar garantir que todas as crianças sejam ouvidas para que ninguém se sinta excluído? Não cuidamos enquanto estamos numa atividade dirigida com tinta e tesoura, que requer cuidados especiais?

E eu que observava de fora estas tensões entre auxiliar de creche e professora, me angustiava porque eu fazia de tudo para ter um adulto para somar comigo e ter mais uma pessoa para atender às crianças. Pensava como seria mais lucrativo para as crianças. E, no entanto, na minha realidade, professoras e auxiliares, pareciam desperdiçar o tempo que tinham juntas delimitando tarefas ao invés de estarem mais presentes com as crianças

Questionava-me também porque as crianças a partir de 4 anos perdiam o direito de ter mais um adulto em sala para ajudá-las.

Muito envolvida com a Educação Infantil e, agora já com um filho pequeno que também passava o dia inteiro numa creche, cursei, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), a Pós-Graduação em Educação Infantil: Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-escolas. As discussões promovidas neste curso fomentavam ainda mais meus questionamentos sobre qual a concepção de Educação Infantil e de infância que permeiam as

políticas educacionais adotadas pela Prefeitura do Rio. Assim, escrevi a monografia intitulada “As Políticas Públicas e a Formação dos Agentes Auxiliares de Creche do Município do Rio de Janeiro”. Neste trabalho pude levantar uma reflexão sobre a formação da Agente Auxiliar de Creche e sua atuação nas creches observadas, as políticas que regem a Educação Infantil nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, em especial na modalidade creche.

Entre 2012 e 2013, estive como Diretora Adjunta deste EDI. Nesta função, pude acompanhar ainda mais de perto as tensões que se estabeleciam entre os PEIs e os AEIs. A divisão de cargo e a diferença salarial sutilmente determinavam quem cuidava das questões da higiene e alimentação das crianças e quem cuidava das atividades ditas pedagógicas. Ora, o banho e a alimentação não fazem parte do pedagógico? Por que o planejamento ficava à cargo só de um adulto quando na verdade tem mais de um adulto atuando com a turma? Queremos mesmo ensinar às crianças a trabalhar em coletividade quando, na prática, fazemos um planejamento para o outro executar? Queremos uma sociedade mais justa quando julgamos algumas tarefas realizadas por outra pessoa menos importante?

Mesmo entendendo que inúmeras vezes o cotidiano nos apresenta outras lógicas de funcionamento, como por exemplo, já ouvi tanto de auxiliares de creche, como de estagiárias o reconhecimento de si mesmas como docentes, não podemos subvalorizar a lógica da hierarquização e do parcelamento do trabalho pedagógico que envolve a divisão professora e auxiliar ou professora e estagiária. Quando se contrata uma pessoa para ser auxiliar e a outra para ser a professora, já está implícito nas atribuições e no salário de cada cargo a lógica hierárquica.

Mesmo que a auxiliar tenha uma maior experiência docente e, também, maior afinidade com as crianças do que a própria professora, isso é muito comum no cotidiano, politicamente já está definido ali quem é que responde pela turma, quem é que vai atender os responsáveis, quem preenche o diário, quem tem garantido o horário de planejamento. Na convivência, as professoras e auxiliares podem construir uma parceria na qual as duas atuam como bidocentes, mas, a própria rotina da escola e algumas responsabilidades atribuídas somente à professora acabam contribuindo para a hierarquização de tarefas.

Tais princípios, contudo, não tem nos isentado de questões sobre a organização do trabalho pedagógico envolvendo a bidocência em outra relação, ou seja, duas professoras atuando em duplas com um grupo de crianças. A afirmação dos pesquisadores sobre o co-ensino ou docência compartilhada, ou outras possíveis denominações que a bidocência têm recebido no campo acadêmico, anunciam algumas dessas questões: a organização de co-

ensino é considerada difícil, pois os dois adultos devem adaptar-se constantemente a fim de trabalharem juntos (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p.163).

Assim, sendo sujeitos socioculturais, portadores de uma historicidade, visões de mundo, sentimentos, desejos, projetos, lógicas e comportamentos singulares, que fomentam um permanente processo de negociação, interlocução e mediação entre pares, nada garante que as duplas de professoras pelo simples fato de possuírem a mesma titulação, o mesmo reconhecimento institucional, o mesmo salário vão conseguir se afinar quanto à concepção e a prática do trabalho pedagógico em parceria. Contudo, entendemos que do ponto de vista ético-político a relação de horizontalidade, favorecida na composição da bidocência entre duas docentes, proporciona melhores instrumentais para a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) de educação infantil emancipador.

Além do breve resgate sobre a organização do trabalho docente na rede municipal do Rio de Janeiro, busquei informações sobre a organização docente das outras instituições públicas de Educação Infantil, no município, tais como a EEI-UFRJ, a Creche da Fiocruz e três instituições de Educação Infantil vinculadas à FAETEC: Casa da Criança, Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) e Creche Ruth Niskier.

Nas instituições vinculadas à FAETEC não encontrei o termo bidocência para se referir às duplas de professoras. Mas, todas elas contam com a presença de duas professoras e uma auxiliar, que é vinculada a uma firma terceirizada e que não precisa ter formação docente para ocupar tal cargo. Considerando a grave situação político-econômica vivida pelo governo do Estado do Rio de Janeiro à época da pesquisa⁸, nos dias que fui visitar esses espaços, encontrei turmas sendo atendidas somente por uma professora e uma auxiliar, outras só por uma professora sem a presença de auxiliar, já que essas estão com seus salários comprometidos durante todo o ano de 2016. Em conversas com as respectivas diretoras, fui informada que antes da situação depreciativa atravessada naquele momento pelo Estado, as turmas (que são atendidas em horário integral) eram compostas por duas professoras por turno, mais uma auxiliar que atendia os dois turnos.

Para saber sobre a organização docente da EEI-UFRJ eu conversei com a ex-professora de lá, Fabiana Martins. Fabiana trabalhou nesta instituição, como professora

⁸ Visitei esses espaços em março de 2017. Durante todo o ano de 2016 e ainda em 2017 o governo do Estado vem sucateando as instituições públicas. Assim, além de não repassar a verba para as empresas terceirizadas que mantém os serviços de limpeza, alimentação e das auxiliares de creche, também vem atrasando e parcelando os salários dos professores que não são ligados à Secretaria de Educação, como é o caso das professoras da FAETEC.

contratada, no período de 2014 à 2016. Atualmente, Fabiana é professora concursada da Educação Infantil do CP II.

Fabiana começa a nossa conversa comparando a bidocência da Educação Infantil do CPII com a bidocência da EEI-UFRJ:

Então, a diferença da bidocência lá, tem a ver com a diferença de currículo de lá que é diferente daqui. Então na verdade é uma diferença curricular que remete diretamente no trabalho docente e como se compõe essa bidocência. O currículo de lá, não é estruturado por essa carga horária de acordo com os tempos como a gente tem aqui. (Conversa realizada em 21/02/2018)

A professora Fabiana diz que cada turma (todas as turmas são atendidas em horário integral) têm 5 ou 4 PEI, de acordo com a faixa etária. E tem um momento do dia em que todas essas professoras ficam juntas ao mesmo tempo na turma. A EEI-UFRJ conta com projeto de ateliê, cinema e sala de leitura. Quando a professora de um desses projetos chega à turma ela é mais uma a ficar em sala junto com as crianças e as outras professoras que lá estão. Fabiana também ressalta que elas não usam o termo bidocência ou multidocência.

Na visita que fiz à Creche Fiocruz, observei que as turmas são atendidas por PEIse auxiliares ao mesmo tempo. Ambos os cargos são terceirizados, com jornada de 40h, mas, tem salário e funções diferenciadas. Flávia Lamare, Coordenadora do Núcleo de Ensino e Pesquisa da Creche Fiocruz, disse que o edital para seleção desses cargos exige como formação mínima para auxiliar o Ensino Médio, sem necessariamente ser Normal, e como formação mínima para professora de Educação Infantil a graduação em Pedagogia. Porém, embora não tenham progressão salarial por formação, a maioria tem nível de formação maior que o exigido.

A Creche Fiocruz também conta com oficinas de teatro, corpo e movimento e música. No momento das oficinas, a professora de Educação Infantil da turma não precisa acompanhar as crianças. Ela pode aproveitar esse tempo para fazer planejamento, escrever sobre o projeto, enquanto a turma fica com a professora da oficina mais as auxiliares.

Essas instituições, apesar de ter mais de um adulto atuando ao mesmo tempo na turma, apresentam organização do trabalho docente diferente da Educação Infantil do CPII: ora trabalhando com mais de duas professoras ao mesmo tempo, ora trabalhando com auxiliar. Porém, uma semelhança que tenho encontrado nos diferentes projetos de bidocência dessas instituições diz respeito ao regime de trabalho: todas, inclusive o CPII, contam com professoras de contratos temporários. Na Educação Infantil do CP II, geralmente, as duplas são formadas entre uma professora efetiva e uma contratada, o que pode trazer de volta

questões de hierarquização abordadas anteriormente. Já nas outras instituições, percebi que as professoras contratadas nem sempre têm o direito de escolher o turno em que vão trabalhar.

Buscando compreender a bidocência de forma mais ampla no CP II, no âmbito do Ensino Fundamental, encontramos as turmas também sendo atendidas por duas professoras do núcleo comum⁹, porém com uma organização do trabalho docente diferente. No Ensino Fundamental, duas professoras dividem a mesma turma, mas, não de forma concomitante. Alguns dias da semana a turma é atendida por uma professora que fica responsável por determinadas disciplinas. Nos outros dias da semana, a turma é atendida pela outra professora que fica responsável pelas outras disciplinas. Mas, essas duas professoras do núcleo comum não são chamadas de bidocentes no dia-a-dia. No Ensino Fundamental, o termo bidocente é usado para referir à professora que atua junto à professora regular, no sentido de ampliar as condições de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais. Logo, a bidocente, no Ensino Fundamental, está presente apenas nas turmas em que há crianças com alguma deficiência. Assim, a bidocência na Educação Infantil se difere da do Ensino Fundamental.

A bidocência na Educação Infantil do CP II se difere das outras organizações do trabalho docente, tanto no próprio CP II quanto em outros espaços de creche ou pré-escola da cidade do Rio de Janeiro. Pois, a mesma não conta com auxiliar nem com estagiários¹⁰ e também não se faz presente apenas em função de crianças com necessidades especiais educacionais.

Ainda pesquisando sobre bidocência dentro do próprio CP II, encontrei no site do colégio, na seção do Departamento de Educação Infantil o termo “multidocência”:

A proposta da Educação Infantil no Colégio Pedro II constitui-se na perspectiva da multidocência em cada turma, a partir da atuação conjunta, integrada de professores de diferentes departamentos pedagógicos: Educação Infantil, Música, Ciência da Computação, Educação Física, Desenho e Artes Visuais. Esses docentes atuam em

⁹ O Primeiro segmento do Ensino Fundamental, assim como a Educação Infantil, conta com professoras de outros departamentos, que são as professoras de: artes visuais, educação musical, educação física, informática educativa. As professoras do Departamento do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental são chamadas de Núcleo Comum e são responsáveis pelas disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Literatura.

¹⁰ Atualmente a Educação Infantil do Colégio Pedro II recebe para estágios de observação e participação, licenciandos dos cursos de graduação em Pedagogia da UFRJ e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Além desses estágios há a parceria com outros dois programas: O PIBID em parceria com a UFRJ, e o PRD-CP II. O PIBID visa ao aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, através de projetos de iniciação à docência para alunos de licenciatura, desenvolvido por Instituições de Educação Superior, em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. O PRD é um programa de formação continuada que visa aprimorar a formação do professor da Educação Básica, desenvolvendo competências docentes que complementem a formação recebida na IES de origem, a partir da vivência em um ambiente escolar de reconhecida excelência. Mas, em nenhuma dessa situação contamos com essas pessoas para compor o quadro de horário de bidocência.

bi docência, uma estratégia de ação pedagógica caracterizada pela presença de dois professores junto à turma em todos os momentos. Essa ação conjunta possibilita um olhar mais atento e diversificado sobre uma mesma criança, constituindo uma forma, dentre outras, de garantir o cuidado e atenção à primeira infância. O exercício da bidocência requer uma constante troca de informações, e reflexão sobre as concepções que orientam as práticas cotidianas, entre as duplas, bem como destas com outras duplas, ampliando o campo de trocas e diálogos sobre a prática docente. (CP II, 2017)

Na educação Infantil do CP II, todas as professoras dos diferentes departamentos pedagógicos, que atuam com a turma, são responsáveis pelos projetos pedagógicos, planejamentos e avaliação. Cada turma tem em torno de 8 professoras contando com as professoras de linguagens e as professoras de núcleo comum.

Porém, essas professoras, trabalham numa organização docente de tal forma em que haja sempre duas, concomitantemente, na turma em interação com as crianças. Pode-se dizer que as turmas da Educação Infantil do CP II são atendidas em multidocência. Porém esta multidocência é distribuída em bidocência. Assim a bidocência ora é composta por duas professoras do Departamento de Educação Infantil (núcleo comum), ora é composta por uma professora do núcleo comum e uma pertencente a outro departamento (Música, Ciência da Computação, Educação Física, Desenho e Artes Visuais).

O interesse pelo tema da bidocência como objeto de pesquisa, levou-me à algumas investigações iniciais nas redes sociais. Ao colocar a palavra “bidocência” nos sites de busca, apareceram referências, datadas a partir de 2007, identificando a bidocência como uma proposta inclusiva voltada para o atendimento de apoio às crianças com deficiência intelectual, a partir da parceria entre as professoras da classe comum e da educação especial. Nesta busca inicial, destaco a tese de doutorado de Rejane de Souza Fontes, intitulada A Educação Inclusiva no Município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência (UERJ, 2007). Ainda nesse primeiro movimento de pesquisa encontrei os termos “ensino colaborativo” e “ensino cooperativo” associando bidocência e proposta inclusiva como por exemplo no trabalho intitulado Bidocência E Mediação: Dois Olhares Para O Ensino Colaborativo, das autoras Vanessa Pinheiro, Hellen Louback, Livia Vitorino (trabalho apresentado no I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: Práticas em Diálogo / UERJ-Cap UERJ, 2014); e também o artigo da pedagoga doutora em Educação pela UERJ, Rejane de Souza Fontes publicado em 2009 no site da fundação CECIERJ (<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0239.html>), intitulado Ensino Cooperativo e Inclusivo.

A inserção do termo “docência compartilhada”, além de vinculado à perspectiva da inclusão, remeteu-me a trabalhos acadêmicos, que enfocavam experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), de Porto Alegre (RS), que contemplavam a parceria estudantes de graduação em pedagogia e professoras da escola municipal, como, por exemplo, o trabalho de conclusão de curso da autora Kelly Rodrigues da Rosa, intitulada *Docência(s) Compartilhada(s): Como pensar a docência compartilhada na Educação Infantil* (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012)

Explorando a base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação –ANPED, a partir das palavras chave “bidocência” e “co-ensino” nos GT 07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos), GT 08 (Formação de Professores) e GT 15 (Educação Especial) aparece “Os critérios dessa busca não apresentaram resultados. Tente novas palavras”. Mas, ao digitar “docência compartilhada” encontro 1 vídeo no “Curta ANPED 2015”, intitulado: EM Prof. Gilberto Jorge - uma escola para todos, uma escola para cada um, de Janaina Daudt Fischer e Beatriz Daudt Fischer. Na descrição do filme traz a docência compartilhada relacionada à educação inclusiva.

Visitando o site de coleção de revistas e artigos científicos - SCIELO, ao pesquisar pelas palavras “bidocência” e “co-ensino” nos artigos e periódicos diz “nenhum resultado para sua pesquisa”. Mas ao buscar por docência compartilhada há um artigo, intitulado *Processos de Inclusão e Docência Compartilhada no III Ciclo* o qual analisa a implementação do Projeto de Docência Compartilhada em duas escolas municipais, sendo este projeto uma das políticas de de inclusão adotada pelo município de Porto Alegre. Este artigo foi publicado no periódico *Educação Em Revista*, volume 28 (belo Horizonte, junho 2012). O mesmo foi escrito pelas doutoras ou mestras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Clarice Salete Traversini; Maria Luisa Merino de Freitas Xavier; Maria Bernadette Castro Rodrigues; Maria Isabel Habkcost Dalla Zen; Nádia Geisa Silveira de Souza.

Ainda pesquisando com a palavra chave “docência compartilhada” no site de coleção de revistas e artigos científicos - SCIELO, encontrei outro artigo cujo título é *Formação de Professores e Formação Humana: Não é só Necessária, Mas Possível*. Este artigo foi publicado no periódico *Educar em Revista*, nº.61 (Curitiba jul./set. 2016) e foi escrito pelos docentes da Universidade Federal do Paraná: Suzana Cini Freitas Nicolodi e Valentim da Silva. O mesmo dialoga sobre a experiência vivenciada e integrada entre estudantes de uma turma do Curso de Licenciatura em Ciências e de uma turma do 9º ano do ensino fundamental no litoral paranaense. Desta maneira, este artigo faz relação entre docência compartilhada com a formação de professores

no sentido de considerar a organização docente composta por graduandas em licenciatura e a professora da turma.

Fiz buscas no banco de teses e dissertações da CAPES onde também encontrei 4 artigos para a busca com a palavra “bidocência” e todos estes relacionados à educação especial. Com a palavra chave “ensino colaborativo” encontrei 726 artigos. Grande parte destes artigos apontam para a colaboração docente através de grupos de estudo visando a formação continuada das professoras através da troca de experiências da prática da sala de aula. Ao buscar por “docência compartilhada”, encontrei 144 artigos. A maioria destes artigos relacionam este termo ao estágio supervisionado no contexto da graduação em licenciaturaas. Alguns destes artigos investigam o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID.

Assim, percebo que apesar de muitas escolas de Educação Infantil, principalmente na modalidade creche e/ou as que atendem em horário integral, atuarem com duas adultas em turma, não chamam esta organização docente de bidocência. Este termo está mais direcionado para a Educação Especial. Sendo uma exceção, a Educação Infantil do CP II adota esta denominação para se referir ao fato de ter duas professoras com mesmo nível de formação atuando ao mesmo tempo na mesma turma.

Ainda refletindo sobre a associação da palavra bidocência à Educação Especial, penso que a bidocência pode ser uma prática de inclusão sim, mas, não apenas de inclusão das crianças deficientes. Considerando que as turmas são heterogêneas, pois cada criança tem seu ritmo, seu tempo para organizar sua fala, de se adaptar às novas rotinas, de se incluir no grupo, de se permitir aceitar desafios, penso que a bidocência é tese uma prática docente que permite escutar mais a criança, conhecer suas singularidades e a partir de suas questões, contribuir para sua inclusão no grupo.

Nessa perspectiva, vale destacar que quando apresentei o trabalho *A Organização Do Trabalho Pedagógico Do Centro De Referência De Educação Infantil Do Colégio Pedro II - A Bidocência Como Possibilidade De Um Olhar Mais Atento Para As Especificidades Da Criança Pequena* no III Seminário Processos Formativos e Desigualdades Sociais, realizado em fevereiro de 2017, na própria Faculdade Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ), na roda de discussão havia uma professora do CP II - *Campus São Cristóvão*, que atua como bidocente no Ensino Fundamental e que esperava que eu fosse falar de Educação Especial na Educação Infantil.

Oliveira (2017, p. 153), em sua pesquisa de doutorado diz que “a bidocência é um outro investimento do CP II na Educação Infantil que constitui uma novidade para os

professores que lá chegam”. Dessa maneira, reforça que a bidocência que se vivencia na Educação Infantil do CP II é uma prática pedagógica adotada que se diferencia da maior parte dos sistemas de ensino do nosso país, por ter dois professores regentes, simultaneamente, em cada turma. Em outro capítulo de sua tese, a autora ainda diz que:

Entre os investimentos da instituição para a oferta da Educação Infantil podem ser destacados: o sistema de bidocência com dois professores regentes por turma (sem distinção entre auxiliar e professor) apostando na escuta das crianças e dos profissionais e indissociabilidade entre o cuidar e o educar; [...] (Oliveira, 2017, p. 101)

Caracterizando-se como uma organização do trabalho pedagógico, na qual duas professoras atuam em duplas, na mesma turma, a bidocência na Educação Infantil do CP II, tem como pressuposto igualmente que a higiene, a alimentação, a proteção, a seleção de livros e materiais, a organização e o encaminhamento das experiências com as crianças, ou seja, todas ações relacionadas ao cuidar e ao educar, são pensadas e praticadas como ações pedagógicas indissociadas.

Essa bidocência que se caracteriza como diferenciada e que vem sendo construída no e pelo cotidiano põe em foco uma Educação Infantil que surge, ela própria, como diferente. Oliveira (2017, p.134) em sua pesquisa de doutorado aponta as questões trazem a Educação Infantil para o lugar de estranhamento:

Na leitura dos dados obtidos durante a pesquisa destacam-se entre essas questões: a proposta e efetivação da bidocência; a presença de professores especialistas de outras áreas ou campos de conhecimento na educação infantil; a integração entre as diferentes áreas de conhecimento na proposta curricular; a organização do planejamento e da rotina escolar de forma a atender as especificidades das crianças pequenas e a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. (OLIVEIRA, 2017, p. 134)

Os desdobramentos e a rede de complexidades que se formaram em torno das questões citadas acima serão abordadas no próximo capítulo a partir do entrelaçamento das situações que emergem no cotidiano da escola.

2 O PROJETO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLÉGIO PEDRO II: UMA TENSÃO ENTRE A TRADIÇÃO E A MODERNIDADE

O Colégio Pedro II é a maior e melhor escola pública de Educação Básica da América Latina. (Fala do Reitor Oscar Halac, na abertura da Aula Inaugural¹¹ do ano letivo 2017 – Diário de Campo)

O CP II sempre soou para mim, possivelmente como um eco da própria sociedade, como uma referência em Educação. Quando eu tinha dez anos, frequentei por três meses um cursinho preparatório para fazer prova para este colégio. Não passei. Mas, meu primo teve a oportunidade de estudar lá no período da década de 1990. Ao comparar o CP II com a escola em que eu estudava, quanto aos conteúdos e a cobrança nas provas, percebia que eram bem parecidos. Mas, apesar de ter sido em uma época em que houve pouco investimento na educação pública, era possível perceber que o diferencial do CP II estava na concepção de uma educação que não se limitava à preocupação com os conteúdos, mas que também investia nas festas e eventos culturais.

Nas festas que frequentei no CP II com meu primo, foi onde vi pela primeira vez apresentação de danças folclóricas e crianças da minha idade recitando suas próprias poesias num sarau. Ao longo dos anos, percebi, também, a consciência política que meu primo foi construindo a partir da participação nos movimentos de greve de suas professoras. Mas, era só isso que eu conhecia do CP II.

Apesar das primeiras impressões, quando tomei posse em minha matrícula de PEI do CP II, não tinha ideia de tanta tradição e história que este colégio carrega. Uma semana antes de nós (grupo de novos docentes de várias disciplinas) tomarmos posse da matrícula, participamos de um período de acolhimento, ministrado, cada dia, por diferentes setores. Assim, fomos conhecendo um pouco da história do Colégio e entendendo seu contexto. As pessoas que apresentavam os diferentes setores traziam falas emocionadas, destacando com orgulho o tempo que trabalhavam na instituição. Destacava-se também os grandes intelectuais que passaram pelo CP II, tais como: Aurélio Buarque de Holanda (professor); Heitor Villalobos (professor); Manuel Bandeira (aluno e depois professor); Oswaldo Cruz (aluno); Fernanda Montenegro (aluna).

¹¹ A Aula Inaugural é um tradicional evento do CP II que marca a abertura do ano letivo. A programação, geralmente, conta com atrações musicais, mostra de trabalhos de iniciação científica e uma palestra sobre um tema da atualidade. No ano de 2017, o palestrante convidado foi o professor emérito da UFRJ, Marcio Tavares D'Amaral, que abordou a importância da ética no momento histórico em que vivemos.

Algumas rotinas remetem ainda ao legado tradicional do colégio: a exigência do uso do uniforme com o mesmo modelo desde 1962 (com poucas alterações); proibições da entrada na escola (tanto para responsáveis quanto para funcionários) de camisetas, shorts e chinelos; a execução semanal do Hino do Colégio; a “tabuada” (espécie de grito de guerra, sempre entoado após o canto do Hino do Colégio), os alunos formados em fila diariamente antes de entrarem para a sala; as condições de acessos dos responsáveis mediante apenas horário marcado ou em eventos.

O texto base¹² para a elaboração da Política e Estratégia da Construção Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI)¹³ do CP II (CP II, 2014, p.2) reconhece as diferentes concepções pedagógicas que permeiam o projeto educacional da instituição: “o CP II, por sua importância no cenário educacional nacional, não pode se limitar a uma simples escolha entre ser tradicional e ser moderno”. Assim, ora revelando uma face mais moderna, como por exemplo, a permissão do uso de saias pelos alunos do sexo masculino¹⁴, em 2016, ora mantendo suas tradições, o CP II chega aos seus 180 anos com 14 *campi* (sendo 12 no município do Rio de Janeiro, 1 em Duque de Caxias e 1 em Niterói), além do CREIR, que fica em Realengo.

Recuperando a trajetória da instituição, temos no site¹⁵ do CP II a informação que, “o CP II teve três ciclos de expansão, começando pela década de 50”, com a criação de novas seções escolares, hoje chamadas de *campus*. Destacando o ciclo de expansão relacionado à entrada das crianças, o site aponta:

O segundo ciclo de expansão ocorreu na década de 80, com a criação das unidades voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A criação dos “Pedrinhos”, como ficaram conhecidas essas unidades, foi o início da expansão interna do Colégio Pedro II.[...] O mais recente ciclo de expansão do Colégio Pedro II se deu nos primeiros anos deste século, entre os anos de 2004 e 2010, com a criação de unidades escolares em Realengo e nos municípios de Niterói e Duque de Caxias, este último na Baixada Fluminense. A Primeira experiência do Colégio Pedro II na etapa inicial da Educação Básica, a Unidade de Educação Infantil Realengo

¹² Refiro-me ao texto base para a elaboração do PPPI tendo em vista que este ainda não se encontra em sua redação final. (<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2014/set/PPPI/TEXTO%20BASE%20PPPI.pdf> – último acesso em 22/02/2017)

¹³ O PPPI do CP II está em reconstrução. De acordo com o site do CP II, o PPPI do CP II “reunirá as diretrizes e estratégias que orientarão as ações pedagógicas do Colégio nos próximos anos. Ele será responsável, entre outras metas, por estabelecer os procedimentos e projetos a serem desenvolvidos no processo educativo, além de normatizar as atividades docentes e discentes.” (<http://www.cp2.g12.br/component/content/article.html?id=2315>)

¹⁴ Em setembro de 2016, o CP II aboliu a distinção do uniforme escolar por gênero. A medida foi consolidada por meio da Portaria nº 2.449/2016, que trata das Normas e Procedimentos Discentes do CP II, e atende aos parâmetros da Resolução nº 12 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT). Tal portaria provocou grande polêmica na mídia.

¹⁵ www.cp2.g12.br/história_cp2.html

começou a funcionar no início de 2012 no campus Realengo I, onde estudam as crianças do Ensino Fundamental (anos iniciais). No final de 2013, foi inaugurado um espaço próprio, dentro do Complexo¹⁶ de Realengo. Atualmente, estudam na unidade em torno de 170 crianças, inclusive do Grupo I (três anos). (CP II, 2018)

No mesmo ano em que a Educação Infantil foi criada, com a publicação da Lei Federal 12.677 de 25 de junho de 2012, o CP II foi equiparado aos Institutos Federais de Ensino Superior (IFES), que são regidos pela Lei Federal 11.892 de 28 de dezembro de 2008. Essa mudança possibilitou a alteração da sua estrutura organizacional e, com isso, as unidades escolares passaram de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de *campi* da instituição.

Lei Federal 11.892 de 28 de dezembro de 2008, capítulo I:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;

II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;

III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;

IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e

V - Colégio Pedro II.

[...]

Art. 13-A. O Colégio Pedro II terá a mesma estrutura e organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Art. 13-B. As unidades escolares que atualmente compõem a estrutura organizacional do Colégio Pedro II passam de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de *campi* da instituição.

Parágrafo único. A criação de novos *campi* fica condicionada à expedição de autorização específica do Ministério da Educação. (BRASIL, 2008)

Como pode ser visto na legislação o CP II é a única escola de ensino básico completo que compõe esse grupo. Ele não é um IFES. Ele foi equiparado aos IFES. Logo, nosso organograma institucional e os cargos também foram equiparados aos IFES.

Até então, o CP II tinha uma diretora geral e dentro das Unidades (Unidade – denominação anterior à equiparação do CP II aos IFES) havia as coordenadorias setoriais que eram as responsáveis por sua gestão. Ao serem equiparadas aos IFES, automaticamente, todas as Unidades do colégio foram transformadas em *campus*. Então, a Unidade Realengo I, passou a ser *campus* Realengo I. Assim aconteceu com todas as Unidades do colégio. Menos com a Educação Infantil do CP II, porque a mesma ainda não era Unidade. A Educação

¹⁶ Os *campi* Realengo I e Realengo II são interligados e ocupam um quarteirão inteiro. Juntos, eles abrangem o complexo esportivo, um auditório, um teatro, um conservatório de música, uma horta, além do que cada *campus* tem que ter. Entre o *campus* Realengo I o Realengo II está o prédio da Educação Infantil.

Infantil estava vinculada à Unidade Realengo I. Sobre as razões que levaram a essa vinculação, a Professora Leda Aló¹⁷, uma das implementadoras da Educação Infantil no CP II, assim nos explicou na entrevista realizada em 07/04/2017:

A nossa proposta não era essa. No próprio projeto, nós fizemos uma estrutura que teria uma direção, que teria uma independência pedagógica, administrativa. Essa foi a proposta entregue na reitoria na época. Só que a reitoria da época não fez desta forma. Apesar de nós termos alertado por vários motivos que isso não seria o ideal que existiam publicações, que existia, inclusive, uma recomendação do MEC, para que não fizesse dessa forma, isso não foi atendido. Na verdade, nem posso explicar porque não foi. Na verdade, ninguém nos respondeu nunca isso. Tanto eu quanto Estela deixamos isso tudo registrado e não foi feito. Foi feito dessa forma. (Professora Leda Aló, responsável pelo Projeto de Implementação da Educação Infantil no CP II, comentando sobre o fato de a Educação Infantil ter sido implementada vinculada ao Ensino Fundamental)

A equiparação aos IFES também fez com que a diretora geral do CP II fosse promovida à categoria de Reitora e dentro de cada campus passou a ter a sua direção geral. De acordo com o artigo Art. 11 da Lei Federal 11.892, os Institutos Federais têm como órgão executivo a reitoria, composta por 1 Reitor e 5 Pró-Reitores. As pró-reitorias são de: administração, planejamento e desenvolvimento institucional, ensino, gestão de pessoas, pós-graduação, pesquisa, extensão e cultura.

O prédio da Educação Infantil fica no pátio entre o *campus* Realengo I e o *campus* Realengo II. O fato de a mesma estar vinculada ao Realengo I significava que a equipe de direção que se responsabilizava pelo Ensino Fundamental I também se responsabilizava pela Educação Infantil a qual ficava em outro prédio. Assim, a direção, a coordenação, os Setores de Supervisão e Orientação Pedagógica (SeSOP), as cozinheiras ficavam no prédio do Ensino Fundamental. Além disso, a entrada e a saída das crianças pequenas eram também pelo prédio do Ensino Fundamental e os responsáveis só chegavam até a grade do portão. Também, a equipe de direção tinha que administrar a verba, que é de acordo com o número de crianças matriculadas, tanto para o Ensino Fundamental, que tem muito mais alunos, quanto para a Educação Infantil que, embora com menos alunos, é mais cara devido às especificidades das crianças pequenas.

Em julho de 2013, o CP II teve seu primeiro reitor eleito. Trata-se do professor Oscar Halac, que obteve 51,04% dos votos contra 48,96% do professor Tarcísio Motta.

¹⁷ Atual diretora de Ensino Fundamental (anos iniciais) e Educação Infantil do CP II. As professoras Leda Cristina de Freitas Miranda Parentes Aló e Maria Estela Lopes de Brito foram responsáveis por elaborarem o Projeto de Implementação da Primeira Etapa (3 a 5 anos) Da Educação Básica no CP II.

Quando eu cheguei nesta instituição, no fim de 2013, ainda participei, durante três semanas, da rotina da Educação Infantil vinculada ao Ensino Fundamental. A coordenadora, devido ao excesso de demanda, passava por lá periodicamente; a merenda vinha e voltava, de um prédio para o outro, nas panelas dentro de um carrinho de mercado junto com as louças. Um brinquedo para a área externa que era para ser da Educação Infantil veio endereçado Realengo I, acabou ficando por lá. Assim, tínhamos que combinar o horário para usufruir do brinquedo. Além disso, na festa de encerramento do ano letivo feita só para as crianças, não teve a presença de ninguém da direção nem de nenhum outro setor. Eram apenas as professoras antigas, as professoras recém-chegadas e as crianças. Outro fato que chamou atenção do novo grupo que chegou à instituição foi o apelido “zerinho” dado para a Educação Infantil, não só pelos corredores do complexo de Realengo, mas também pelas instâncias superiores, como as chefias de departamentos. Da mesma forma que se referiam ao 1º segmento do Ensino Fundamental como “Pedrinho” e como “Pedrão” para o 2º segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio, se referiam à Educação Infantil como “zerinho”.

Se às denominações “Pedrinho” e “Pedrão” para os demais segmentos de ensino, parecem não ser hoje uma questão para professores, funcionários e estudantes, pelo que se pode ver na dissertação de Cavalcante (2012, p. 50) segundo a qual, “atualmente, a designação está tão incorporada à comunidade escolar que responsáveis, alunos, funcionários, direção e professores, ao se referirem ao primeiro segmento do CP II, utilizam Pedrinho”, na Educação Infantil o apelido *zerinho* não teve boa aceitação no grupo que chegava, provocando alguns questionamentos: Que concepções de Educação Infantil estão implícitas num “apelido”, aparentemente carinhoso? Nomear mesmo que “de brincadeira” a Educação Infantil como “zerinho” não seria uma forma de menorizar, não só as crianças – remetendo-as ao lugar do nada -, mas também os profissionais que trabalham com os pequenos?

Era perceptível que o apelido também causava certo desconforto às professoras de Educação Infantil que lá estavam desde o início, mas, a resistência ainda parecia frágil. Assim, felizmente, diferente do que aconteceu com o apelido Pedrinho, o empenho da equipe da Educação Infantil conseguiu reduzir significativamente o uso da expressão “zerinho” como referência à Educação Infantil do CP II, por parte de direção, funcionários/as e professores/as de outros segmentos e comunidade em geral.

Em dezembro de 2013, a Educação Infantil garante a sua autonomia a partir da Criação da Unidade de Educação Infantil Realengo (UEIR), através da Portaria do CP II nº 2.331. Esta portaria desvincula a Educação Infantil do Ensino Fundamental e designa uma

Coordenação Setorial exclusivamente para a Educação Infantil. Ao perguntar à Professora Leda Aló por que, então, depois resolveram desvincular a Educação Infantil do Ensino Fundamental, ela respondeu:

Porque quando entrou, a nova reitoria atendeu isso. Porque como eu continuei aqui, eu, novamente, fiz a solicitação. Daquele jeito não estava bom. Estava acontecendo uma série de coisas: a Educação Infantil estava ficando em segundo plano porque, é lógico, quando se junta os segmentos, se preocupa mais com o aluno que é reprovado e não com o aluno que vai progredindo naturalmente. Aí, essa nova reitoria atendeu ao pedido. (Professora Leda Aló, responsável pelo Projeto de Implementação da Educação Infantil no CP II, entrevista cedida em 07/04/2017)

Com isso, temos hoje a seguinte estrutura: uma secretaria que funciona no seu próprio prédio; um SeSOP da Educação Infantil; um grupo de coordenação setorial de direção exclusiva da Educação Infantil; uma orientadora pedagógica em cada turno; coordenadora pedagógica; merendeiras que cuidam da alimentação da Educação Infantil com cardápio e orientações que respeitam as especificidades das crianças pequenas; dois assistentes de alunos em cada turno e um prefeito do *campus*¹⁸.

Embora tenha tido início em 2012, na época da desvinculação do Ensino Fundamental, a Educação Infantil ainda era uma novidade para grande parte da comunidade interna do CP II, principalmente para os/as profissionais lotados nos diferentes segmentos de outros Campi.

Se, por um lado, a desvinculação do 1º segmento do Ensino Fundamental significou para a Educação Infantil uma conquista de autonomia administrativa e pedagógica, por outro, implicou na necessidade de um posicionamento forte para ganhar visibilidade dentro de uma instituição em que a grande maioria dos profissionais atua no 2º segmento do Ensino Fundamental e Médio. Sobre essa questão, em sua tese de doutorado, Oliveira (2017) diz que:

Uma vez que foi ganhando visibilidade, a questão da identificação e do reconhecimento da Educação Infantil como campo de conhecimento e etapa da Educação Básica, foi se tornando um movimento caro aos docentes e servidores técnico-administrativos ali lotados para produção de sentidos em torno da valorização da Educação Infantil no contexto da escola, junto aos outros segmentos, para que não fosse visto como algo menor. Entre os “Pedrinhos” (Anos Iniciais do Ensino Fundamental), e os “Pedrões” (Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio), o “zerinho”, forma como foi apelidada a Educação Infantil por alguns servidores, gerou certo desconforto e questionamento. (OLIVEIRA, 2017, p.119)

¹⁸ De acordo com o Art.97 do Regimento geral do CP II, à Prefeitura do Campus compete, entre outras, funções: gerenciar as solicitações de serviços de transporte; coordenar o depósito de materiais ligados ao setor; coordenar e supervisionar a execução de serviços de manutenção predial; executar transportes internos de mobiliários e equipamentos; manter e gerenciar o conjunto de chaves dos ambientes do campus.

Voltando à discussão do apelido “zerinho”, nesse contexto de luta pela desvinculação da Educação Infantil do Ensino Fundamental, pode-se dizer que a negação do apelido “zerinho” se colocou como uma posição política, na luta pela afirmação não só do espaço da Educação Infantil, como pelo reconhecimento do trabalho dos/as profissionais. Contando com a Coordenação Setorial (equipe de direção), os Técnicos em Assuntos Educacionais (TAEs), que compõem o SeSop, o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NANPE) e as professoras formamos uma equipe de 31 profissionais efetivos do Departamento de Educação Infantil. Destes, temos: 4 doutoras, 7 mestres, 9 Doutorandos/as, 6 mestrandos/as, 5 especialistas. Um corpo docente altamente qualificado, portanto. Apesar dessa qualificação, zero foi o “apelido carinhoso” reservado à Educação Infantil. A desqualificação implícita em tal apelido, a meu ver, não se coloca apenas à Educação Infantil no CP II. Pode ser um indício de um olhar minorizado para a Educação Infantil, que permanece ainda no contexto, tanto da instituição, quanto da própria sociedade, apesar de todo o conhecimento acumulado e produzido na área.

Ao se desvincular de Realengo I, a Educação Infantil passou a ser uma Unidade. Essa foi uma maneira de conquistar a autonomia. Mas, isso causou uma grande confusão quando o Conselho Superior¹⁹ iniciou o processo de reformulação do Estatuto do CP II, pois, não havia mais Unidades no CP II depois que foi equiparado aos IFES. Ressalto que o Estatuto que ainda está em vigor foi aprovado em novembro de 2012. Como a Educação Infantil estava vinculada ao Ensino Fundamental nesta época, a mesma não aparece no Estatuto.

Com a equiparação, as unidades viraram *campus* automaticamente sem a necessidade de cumprir todas as exigências de um *campus*. Mas, após a equiparação, para ser reconhecido como *campus* é preciso respeitar alguns critérios, como determina a Portaria do MEC nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013:

Art. 3 Observados os objetivos, as finalidades, as características e a estrutura organizacional estabelecidos na Lei n 11.892, de 2008, a expansão dos Institutos Federais poderá ocorrer mediante a constituição e estruturação das seguintes unidades administrativas:

¹⁹ A participação nos processos decisórios da Instituição se dá por meio de 3 órgãos colegiados: o Conselho Superior (CONSUP), o Colégio de Dirigentes (CODIR) e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE). O CONSUP é composto pelo Reitor (como Presidente do Conselho), 1 representante do MEC; 4 representantes de cada um dos seguintes segmentos: docente, discente e técnico-administrativo; 2 representantes do CODIR; 2 egressos e 4 representantes dos responsáveis legais de estudantes do Ensino Fundamental e/ou da Educação Infantil. Os representantes dos corpos docente, discente e técnico-administrativo, dos responsáveis e do CODIR são eleitos por seus pares. Quando equiparado aos Institutos Federais, o CONSUP foi instituído como órgão colegiado de caráter consultivo e deliberativo.

I - Campus, voltado ao exercício das atividades permanentes de ensino, pesquisa aplicada, inovação e extensão e ao atendimento das demandas específicas nesse âmbito, em sua área de abrangência territorial. (BRASIL, 2013)

Essa portaria e a lei citada acima foram os únicos documentos que encontrei que tratam da criação de *campus*. Mas, ambos não explicitam as razões pelas quais a Educação Infantil não pode se transformar em *campus* já que a mesma se configura num espaço tal qual definido pelo parágrafo I do Art.3 da portaria do MEC nº 1291. Ao perguntar à Professora Leda Aló se há outro documento que pontue quais os critérios que a instituição deveria atender para que fosse reconhecida como um *campus*, a entrevistada confirma como essa questão ainda não está devidamente esclarecida:

Não, não fica claro. Tanto é que a gente perguntava e eles [a equipe do MEC] não davam nenhuma legislação. Eles só diziam que a gente não podia criar *campus*. Não poderia ser *campus* porque era muito pequeno. O que eles [a equipe do MEC] falavam é que tem que ser um número “X” de alunos e “X” de profissionais. Mas, isso tudo de boca. A gente tentou o tempo todo junto ao MEC, o caminho é esse. O MEC que tem que estabelecer isso. E eles diziam que não. Que isso tinha que ser feito logo quando foi criado e não foi feito assim. [...] Eles diziam: “Campus não pode porque representa uma série de outros gastos, outras gratificações que tem que se dar para pessoas e o governo não tinha dinheiro para isso”. Então, eles levavam sempre para esse lado: “não tem número suficiente de crianças”. [...] Outra justificativa que eles [equipe do MEC] davam para não transformar a Educação Infantil em *campus* era que: há uma distância determinada por lei entre um *campus* e outro. Aí essa era outra questão. Lá [Realengo] a Educação Infantil não tem endereço próprio. Mesmo a gente entrando pelo portão da av. Santa Cruz, ali ainda é endereço de Realengo II. Tudo ali é Realengo I ou Realengo II. Então, a gente não tem endereço próprio, já era um impeditivo para ser *campus*. (Professora Leda Aló, responsável pelo Projeto de Implementação da Educação Infantil no CP II, entrevista cedida em 07/04/2017)

Sem poder se caracterizar nem como *campus* e nem como Unidade, a Educação Infantil do CP II se tornou CREIR de acordo com a Portaria do MEC nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013:

Art. 5 Os Institutos Federais poderão criar Centros de Referência, vinculados às suas respectivas Reitorias, para o desenvolvimento de planos, programas e projetos relacionados à educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2013)

Enquanto CREIR, não temos Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ), como também não tínhamos quando éramos Unidade. Assim, nossa verba vem de uma parcela do montante que a Reitoria recebe do MEC. Essa verba é calculada de acordo com o número de alunos matriculados e a equipe de gestão, no caso a diretora adjunta administrativa, não lida com esse dinheiro diretamente. Para tudo que queremos comprar é necessário fazer uma

licitação. Cada *campus* possui uma equipe administrativa que faz a gestão da verba recebida. O CREIR não tem esse grupo de pessoas. Quem tem essa equipe vai adiante no processo, fazendo pregão e etc. O CREIR só vai até o levantamento de preços. Outra diferença é que com a verba que cada *campus* recebe, cada um paga o seu próprio consumo de água, luz e o pessoal terceirizado. Esses tipos de despesas do CREIR são pagos pela Reitoria. Dessa maneira, o CREIR tem autonomia pedagógica, mas, sua autonomia financeira é limitada. Um exemplo disso é que o primeiro e único brinquedo²⁰ para área externa do CREIR só chegou em março de 2016. Para uma escola que preza pelas interações e brincadeiras, conforme estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), ter um brinquedo (brinquedão, como chamamos) no pátio somente após 2 anos de sua desvinculação com o Ensino Fundamental causa certo espanto.

Nesse momento, ser vinculada à Reitoria é uma situação confortável porque o Reitor atual entende que se o CREIR receber a verba de acordo com a quantidade de alunos, tal como os *campi* recebem, a Educação Infantil iria receber uma quantia muito baixa que não dá para sustentar o padrão que se tem hoje. O CREIR tem apenas 168 alunos, mas, o Reitor, internamente, repassa um valor maior do que o *per capita* para o CREIR. Só que isso ainda não está normatizado em documento para garantir que mudando a Reitoria continue sendo direito nosso receber tantos por cento da verba.

2.1 O CREIR: uma escola em construção

Apesar de existir desde 2012, as nove primeiras professoras concursadas (inclusive eu) chegaram em dezembro de 2013, a equipe de coordenação setorial chegou em janeiro de 2014 e o outro grupo de mais oito professoras concursadas chegou em março de 2014. Sem contar que a maioria das professoras contratadas encerrou seu vínculo com a escola até abril de 2014. Os assistentes de alunos, a equipe da limpeza e portaria também chegaram em 2014.

Ou seja, era uma escola nova, iniciando sua construção. Por onde começar a construção de uma escola? Que caminhos seguir? Como transformar em prática, os projetos de educação infantil que acreditávamos? Como construir a rotina da escola?

²⁰ Playground modulares de plástico.

Os documentos ainda não haviam sido produzidos. Não havia nenhuma portaria que definisse o funcionamento Educação Infantil no CP II. O PPP ainda era uma ideia difusa dentro de cada um ou uma que ia se agregando ao grupo. E, cada pessoa trazia sua bagagem de experiências. Por mais que tivéssemos um perfil pedagógico que nos identificasse, ainda permaneciam muitas questões que nos dividiam, que provocavam debates e reflexões. As primeiras reuniões eram longas e de grandes embates centrando-se nas práticas de rotina: As crianças poderiam ou não trazer balas e guloseimas em suas lancheiras? Poderiam trazer lanche de casa? As crianças poderiam ou não trazer seus brinquedos? Quais as implicações dessas propostas? E os banhos de mangueira seriam interessantes? E o kit de primeiros socorros?

Assim, o retrato do CREIR em 2014 era composto por uma equipe de coordenação setorial, um grupo de professoras e funcionários muito entusiasmados, se conhecendo e querendo compreender melhor o processo que estavam vivendo e, ao mesmo tempo, sendo desafiado a construir uma nova escola. Ressalto que o período letivo de 2014 começou em fevereiro. Logo, a equipe docente organizava o dia-a-dia escolar e, concomitantemente, refletia sobre essa rotina que ia sendo construída. Foi um ano muito intenso e desafiador no CREIR.

O currículo da Educação Infantil do CREIR, acompanhando a lógica do Ensino Fundamental, foi organizado considerando uma área de Núcleo Comum, da qual fazem parte docentes com formação no campo da Pedagogia, e uma parte diversificada, com docentes de formação específica em várias áreas, nomeada como Campo das Linguagens que inclui: Artes Visuais, Educação Musical, Informática Educativa e Educação Física. Este campo conta com 10 professoras, lotadas na Educação Infantil, porém vinculadas ao seu respectivo departamento.

Mesmo desvinculada do Ensino Fundamental, a lógica escolar continuava a pairar sobre a Educação Infantil. Assim, apareceram questões: como organizar o horário da Educação Infantil seguindo uma lógica guiada pelo tempo-aula? Existe alguma compatibilidade? Em que “tempo-aula” serão encaixados o almoço e o lanche? Como falar em aula na educação infantil? Como superar uma visão disciplinar implícita na relação núcleo comum – parte diversificada? Seguir tal lógica não implicaria em reduzir a educação infantil ao caráter preparatório para o ensino fundamental? Debates esses sempre presentes em nossas reuniões.

Um currículo de Educação Infantil que apresenta professores do Núcleo Comum e professores de Linguagens me causou estranhamento quando eu cheguei ao CP II: Em nossas experiências anteriores na Educação Infantil éramos polivalentes, isto é, música, expressão corporal, artes visuais, plásticas, mídias tecnológicas estavam incorporadas em nosso fazer pedagógico. Então, eu me questionava sobre o que fazer com as crianças com o tempo que *nos restavam* junto delas, já que nesta escola existe uma professora para trabalhar especificamente cada uma dessas áreas.

Quando chegamos à escola, todas as professoras de linguagens (Artes Visuais, Educação Musical, Informática Educativa, Educação Física) eram contratadas. Conforme findavam seus contratos chagavam as novas concursadas. Hoje a equipe de linguagem conta com 8 efetivas e 2 contratadas. A maioria delas chegou à Educação Infantil sem nenhuma experiência com criança pequena. Algumas foram parar na Educação Infantil em Realengo por falta de vaga em outras unidades. Outras, como Angélica, embora sem nenhuma experiência com criança pequena, foi para Educação Infantil por opção:

Eu já tinha trabalhado no Humaitá como contrato no 1º ano do fundamental. Aí, que eu vi que quanto menores as crianças, mais eu gostava. Porque antes, eu vinha de uma trajetória de 11 anos com segundo segmento do Fundamental e Ensino Médio em outras escolas. Então, quando eu passei no concurso eu pedi a turma mais novinha. Aí eles falaram que os mais novinhos eram na Educação Infantil em Realengo, e eu falei que tudo bem. Eu vou descobrir onde fica Realengo. (Angélica, professora de Informática Educativa, roda de conversa com o grupo de professoras de linguagem, realizada em 06/10/2017).

Todas demonstravam boa vontade em aprender a lidar com a rotina de uma Educação Infantil, mas ainda assim, ficavam sem saber o que fazer com as crianças pequenas. Cada linguagem teria que ter o seu projeto para desenvolver com as turmas ou cada linguagem teria que entrar no projeto de cada turma?

Hoje, a escola entende que o desejo tem que partir da criança. Então, se a turma está desenvolvendo um projeto, no qual as crianças estão com um foco de interesse, as professoras de linguagem devem se integrar, na medida do possível, no projeto da criança. Sobre essa questão, Carla que é professora de Educação Física de 11 turmas no CREIR, na roda de conversa realizada em 06/10/2017 disse: “É muito louco porque acaba que realmente são 11 planejamentos diferentes. Eu ainda estou aprendendo essa coisa de integrar a minha

disciplina²¹ com o projeto da turma. Alguns projetos foram mais, assim, com alguns projetos rendem mais com outros menos”.

De acordo com o Projeto de Implementação da Primeira Etapa da Educação Básica (PIPEEB) no CP II (CP II, 2017, p.34), “os docentes atuarão em turma na razão de 6 alunos para um professor.” As turmas de 3 anos (grupamento 3 – G3) e de 4 anos (grupamento 4 – G4) tem 12 crianças, as turmas de 5 anos (grupamento 5 – G5) tem 18 crianças. Mesmo com o G5 não obedecendo à razão colocada no Projeto de Implementação, todas as turmas são atendidas por duas professoras ao mesmo tempo.

O PPP (CP II, 2017) aponta:

Os docentes do DEI atuam em bidocência. Caracterizada como estratégia de ação pedagógica, consiste na presença de dois professores junto à turma em uma atuação conjunta que possibilita um olhar mais atento e diversificado sobre uma mesma criança. Constitui uma forma, dentre outras, de garantir o cuidado e a atenção às crianças na faixa etária atendida na Educação Infantil. Nesse sentido, a bidocência se apresenta como um exercício de abertura para a escuta e para o diálogo, em que o foco é a criança. São muitos outros, contudo, os sentidos e as perspectivas criados a partir dessa estratégia de ação. A conversa e a troca de experiências entre as duplas, por exemplo, apresentam um incentivo à produção de conhecimentos e à formação docente, uma vez que é possível articular diferentes olhares para pensar a turma, planejar propostas, intervir e mediar situações. Essa diversidade diz respeito à atuação bidocente e a uma proposta de multidocência em cada turma, a partir da atuação conjunta de professores de diferentes áreas: Artes Visuais, Educação Física, Educação Musical, Informática Educativa e Pedagogia. A bidocência, no CREIR, garante que as crianças sejam atendidas por professores com formação específica, que compartilham responsabilidades e a tomada de decisões em parceria. Quanto à multidocência, a especificidade dos olhares de cada área de conhecimento e a troca possibilitada, não só pela atuação bidocente como pelos momentos de planejamento e discussão entre a equipe de cada turma, enriquecem o trabalho de todos os docentes envolvidos e ampliam as possibilidades com e para as crianças. (CP II, 2017, p.22)

Assim, a bidocência ocorre inclusive com as professoras de linguagens. Porém, nas aulas de linguagem as duplas de professoras são compostas por uma professora de Núcleo Comum e uma professora de linguagem.

Ouvir as docentes que compõem essa bidocência, dirigindo o olhar para o cotidiano docente, a fim de perceber como esse projeto vai sendo construído no dia a dia, foi uma das opções metodológicas da pesquisa. Contudo, entendendo a minha dupla inserção como professora e pesquisadora no campo pesquisado, percebi também a importância de que esse momento de escuta representasse para todas nós, momentos de reflexão e formação, nos quais “o diálogo, a narrativa da experiência e a exposição de ideias divergentes pudessem ocorrer

²¹A linguagem cotidiana desvela os movimentos de construção dos currículos: enquanto nós falamos em professora de linguagem, a professora refere-se a *minha* disciplina

com intensidade muito maior, na medida em que professores pudessem falar e também escutar uns aos outros (...).” (KRAMER, 2007, p.64) Tais preocupações me levaram a escolher as rodas de conversa como um espaço de escuta e de reflexão coletiva, na medida em que nesse espaço

não só o pesquisador detém autoridade para fazer perguntas ou comentários sobre a fala dos entrevistados, a influência do poder e da posição hierárquica foram minimizados; problemas foram apresentados; o conhecimento, compartilhado e confrontado; a diversidade, percebida face a face. (KRAMER, 2007, p. 64)

Nesse sentido, foram realizadas 3 rodas de conversa: a primeira com 5 professoras do Núcleo Comum, a segunda com outras 3 professoras do Núcleo Comum e a terceira com 3 professoras de Linguagem.

As rodas aconteceram entre os meses de setembro e outubro. A primeira e a terceira aconteceram de 11:45 às 13:15. Apesar de ser um horário desconfortável, por ser a hora do almoço para muitas professoras, foi o único horário sem crianças que conseguimos conciliar para todas. Mas, nem por isso foi uma conversa entediante. A segunda roda de conversa aconteceu em nosso horário de Planejamento Individual (PI). As 3 professoras da segunda roda de conversa e eu temos o PI no mesmo horário. Assim, nesse dia, os dois tempos de PIs foram destinados à nossa conversa. Quando propus esse horário fiquei receosa por estar atrapalhando o planejamento delas, mas ao final, Bianka, professoras do Núcleo Comum que participou desta segunda roda de conversa, diz “[...]da gente pensar o PI para proporcionar encontros como o que a gente teve hoje. Entende, por exemplo se são 3 professoras do núcleo comum em sala, né. Então, poxa, se um de cada turma tivesse um PI junto, nossa como não avançaria a escola!”. Assim, concluímos que foi uma conversa muito produtiva, que nos fez refletir sobre o cotidiano da escola.

As questões que serviram como roteiro para as rodas de conversa (ver Anexo I), de uma forma geral, foram questões que já se atravessavam em nossos estudos e planejamentos cotidianos. Mas, nas reuniões em grande grupo a discussão acaba tomando um rumo que fica limitada à questão da grade de horário. Na roda de conversa realizada em minigrupos, conseguimos refletir, além da grade de horário, sobre a relação adulto/criança e adulto/adulto que a bidocência propicia. Podemos perceber isso na fala da Fernanda, professora do Núcleo Comum que participou da primeira roda de conversa:

Primeiro, assim, eu achei suas perguntas muito pertinentes! [...] Porque eu vejo a bidocência exatamente assim: como uma oportunidade da gente pensar essa relação

do cuidado, pensar quem é essa criança, uma oportunidade da gente conseguir se dedicar a ouvir mais a criança, a mediar esse grupo de uma outra forma, a garantir, ou melhor, tentar garantir uma melhor autonomia dessas crianças, a medida que a gente tem dois, então são 4 olhos para essa criança. Enfim, eu acho que é por aí... Eu achei suas perguntas super pertinentes porque elas casam com o que eu acredito que seja o diferencial da bidocência. (Roda de conversa realizada em 18/09/2017)

Para melhor fluidez do presente texto, organizei algumas questões em bloco na perspectiva de colocá-las em diálogo com os debates que emergiram nas conversas.

2.2 As relações de horizontalidade e a questão do planejamento

Qual é o papel da professora de Núcleo Comum na atuação com a bidocente de linguagem? A professora de Núcleo Comum é uma auxiliar da professora de linguagem? O que faz a professora de Núcleo Comum numa aula de música, por exemplo? A professora do Núcleo Comum fica responsável pela disciplina da turma para que as professoras de linguagens trabalhem? Como é feito o planejamento para estas aulas? Como trabalhar em bidocência com uma professora que a gente só se encontra em dois tempos por semana e, junto com as crianças, se não há um momento para as professoras de núcleo comum planejar as aulas com as demais professoras?

O debate sobre as questões traz, a meu ver, contribuições significativas para pensarmos sobre o cotidiano como espaço de formação, de produção do conhecimento e, potencialmente, de construção de práticas pedagógicas que rompem com tradições fragmentárias e hierárquicas:

Débora: - Mas, o risco da bidocência é também não ficar nesse lugar do especialista que ensina arte e a professora regente só escuta e senta. Mas, de que forma o professor também pode compartilhar no trabalho de que o professor de artes tem uma linguagem específica não só pra ele. Porque a gente se educa muito nessas linguagens. Eu tenho aprendido muito. Eu nunca tive música na minha infância, na escola que eu trabalhava a gente tinha uma parceria, mas era muito pontual. Eu vejo aqui as produções que o Ronaldo [professor de Educação Musical] faz, que a Sueli [professora de Educação Musical] faz que me ajudam muito a me entender e a me relacionar com a música de uma maneira diferente. Mas, o que eu posso contribuir no trabalho da Sueli para que a gente trabalhe juntas também.

Renata: - Pois é porque assim, a gente ouve muito falar, né, o pessoal daqui falando assim: Ah, mas eu me sinto auxiliar na aula de linguagem. Parece que às vezes a gente fica com aquele empenho de manter as crianças organizadas...

Débora (completando): -Para o outro ensinar o que tem que ensinar. É eu também às vezes sinto isso.

Denise: - Mas, a pergunta é: Por que a pessoa não se sente bem com isso? Ela precisa pensar sobre isso.

Bianka: - É... eu também fico pensando isso quando eu escuto.

Denise: - Porque assim, se já está posto que é o professor de linguagem que fez o planejamento para aquela área específica, eu acho isso tudo tão rico..

[...] (Roda de conversa realizada em 28/09/2017)

Nesse primeiro momento do debate, o que vemos ainda é prevalecer a ideia da dicotomia, professora de música planeja, professora do núcleo comum organiza as crianças, que poderia apontar para uma relação não horizontal entre as docentes, que atuam com um mesmo grupo de crianças. Contudo, à medida que a conversa avança vamos perceber o movimento cotidiano, não só de rompimento com essa dicotomia, como de construção de novas práticas, mobilizadas pelo projeto que se quer construir.

Denise: - O que eu podia contribuir para aula da Sueli [professora de Educação Musical] que alinhavasse com o trabalho que a gente estava desenvolvendo em sala. Eu cheguei para ela e dialoguei. E que diálogo é esse? É um diálogo antecipado. Sueli, nós estamos fazendo isso, a turma está se envolvendo com isso, está interessada com isso e o que você acha de pensar numa música? E ela: Puxa! Mas, essas falas deles são muito ricas. Ela chegou à sala, gravou e fez o rap da Luísa. E acontece sempre assim: uma música daquele projeto sempre surge a partir das falas. Então, assim, essa troca... se eu estou na sala no momento em que ela está executando, se eu estou ali parada só conduzindo ou cuidando para o outro não perder o interesse eu não me sinto no lugar de auxiliar. Muito pelo contrário. Eu estou ali colaborando e contribuindo para o andamento daquilo que já foi pensado. Então, assim, porque essa pergunta? Estou questionando esse sentimento.

Bianka: - Eu sinto muito nessa questão uma coisa assim: a minha turma com um professor de linguagem que também é um problema. Se eu entendo assim: é a minha turma que vai estar tendo aula de linguagem. Então, aí não interessa se é música ou educação física se é sei lá o que pirueta que vai estar completamente desconectado porque realmente não faz sentido. Eu também me sinto assim. Depois que eu comecei a prestar mais atenção no que era, depois que eu comecei a perceber que não era bi [bidocência], era multi [multidocência], sabe assim, de troca mesmo. Eu comecei a trocar ideia com Ronaldo [professor de Educação Musical] pelo whatsapp. A gente vai criando espaço, né?! A trocar ideia com a Sueli, mesmo a Sueli não sendo da minha turma, eu gosto muito da Sueli. (Roda de conversa realizada em 28/09/2017)

Nesse sentido, a fala de Bianka revela bem a passagem de um momento onde professor de linguagem e professora do núcleo comum têm funções diferenciadas para o momento em que as práticas e, conseqüentemente, o projeto de Educação Infantil da instituição vão sendo ressignificados : “comecei a prestar mais atenção ... gente vai criando espaço, né?!”

Renata: - Você criou um grupo com todos os professores da turma.

Bianka: - Exatamente! Porque eu falei: “Gente!! Não tem tempo de planejamento com o pessoal de linguagem, nhenhê” [faz voz remendando a maneira como as pessoas reclamam da falta de tempo para planejamento com os professores de linguagem]. Cria um tempo, sabe! (risos) Cria um espaço, entendeu. Vamos trocar porque eu nunca vi eles dizendo não para gente. [...] Eu vejo muito essa multidocência como um corpo mesmo, sabe. Eu não sei. Às vezes a gente tem

dificuldades de enxergar este corpo. Assim, o coração não tem a mesma função do pulmão. Mas, eles trabalham juntos.

[...]

Débora: Se não é coletivo não acontece. (Roda de conversa realizada em 28/09/2017).

Para exemplificar a falta de tempo para planejamento em conjunto entre as professoras do núcleo comum e as professoras de linguagem mencionado pela professora Bianka, trago abaixo o quadro de horário da minha turma deste ano (Quadro 1):

Quadro 1 - Quadro de Horários de 2017 - Turno Da Tarde – Turma 54

Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
13:15/14:00	Almoço: Renata (N.C.)+ Alessander (P.V.)	Almoço: Bianka(N.C.)	Almoço: Renata (N.C.) + Alessander (P.V.)	Almoço: Renata (N.C.)	Almoço: Bianka (N.C.)
14:00/14:45	Renata (N.C.) + Bianka (N.C.)	Ronaldo (E.M.)+Bianka (N.C.)	Renata (N.C.) + Alessander (P.V.)	Ronaldo (E.M.) +Bianka (N.C.)	Renata (N.C.) +Bianka (N.C.)
14:45/15:30	Renata(N.C.) + Bianka (N.C.)	Angélica(I.E.) + Bianka (N.C.)	Renata (N.C.)+ Alessander(P.V.)	Raquel (A.V.) +Renata (N.C.)	Renata (N.C.) +Bianka (N.C.)
15:30/16:15	Raphael (E.F.) +Alessander (P.V.)	Lanche: Angélica (I.E.) + Bianka (N.C.)	Lanche: Renata (N.C.)	Lanche: Raquel(A.V.) e Renata (N.C.)	Raphael (E.F.) +Bianka (N.C.)
16:15/17:00	Lanche: Raphael (E.F.) +Alessander (P.V.)	Alessander (P.V.)+ Bianka (N.C.)	Raphael (E.F.)+ Renata (N.C.)	Renata (N.C.) +Bianka (N.C.)	Lanche: Bianka
17:00/17:45	Renta (N.C.) +Bianka (N.C.)	Alessander (P.V.) + Bianka (N.C.)	Raphael (E.F.)+ Renata (N.C.)	Renata (N.C.) +Bianka (N.C.)	Renata (N.C.) +Bianka (N.C.)

Fonte: CP II (2017).

Legenda do quadro I.

N.C. – Professora do Núcleo Comum.

P.V. – Professor Volante.

E.F. – Professor de Educação Física.

E.M. – Professor de Educação Musical.

I.E. – Professora de Informática Educativa.

A.V. – Professora de Artes Visuais.

Obs: Professor Volante também é um professor do Núcleo Comum.

Outra forma de visualizar o horário docente (Quadro 2):

Quadro 2 - Horário do Professor - Renata - Turma 54

	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
7:15/8:00					18 TEMPOS
8:00/8:45					
8:45/9:30					
9:30/10:15					
10:15/11:00					
11:00/11:45				HORA AL	
11:45/12:45	HORA AL	HORA AL	HORA AL	HORA AL	HORA AL
12:45/13:15	HORA AL	HORA AL	HORA AL	HORA AL	HORA AL
13:15/14:00					
14:00/14:45				13:45/14:45	
14:45/15:30					
15:30/16:15	P. DUPLA			SESOP	
16:15/17:00	P. DUPLA				
17:00/17:45					

Fonte: CP II (2017).

Legenda do Quadro 2.

	Planejamento em dupla		RPS (Reunião de Planejamento Semanal)
	Em turma		Reunião com o SESOP
	Planejamento Individual (PI)		
	Coord. Projetos		

De acordo com o Quadro 2, as professoras do Núcleo Comum têm o horário de planejamento em dupla garantido. Logo, eu e Bianka temos semanalmente dois tempos para planejarmos. Mas, não temos esse tempo com as demais professoras. Embora, a Reunião de Coordenação (REC) de Projetos²² (ver Quadro 2), que acontece semanalmente no horário entre turno, fosse um momento propício para o diálogo entre as professoras de linguagens e as professoras de Núcleo Comum, inclusive com a professora volante,²³ temos tanto a falar sobre a escola que não conseguimos fazer um planejamento conjunto para a turma nesse período.

²² A REC de Projetos acontece uma vez por semana no horário entre turnos para poder juntar todas as professoras da escola (professoras do Núcleo Comum dos dois turnos e professoras de linguagens)

²³ A terceira professora é uma professora volante do núcleo comum que compõe bidocência com uma das professoras do núcleo comum para garantir o horário de PI da outra docente ou para garantir que as duas professoras de núcleo comum da turma tenham dois tempos de PI juntas.

Essa reunião, geralmente é atravessada por questões burocráticas-administrativas, assuntos mais amplos que precisam ser discutidos com todos presentes.

Dessa maneira, tentando suprir a necessidade de pensarmos em conjunto, combinamos de trocarmos, por e-mail e redes sociais os nossos planejamentos. Mas, no cotidiano de uma Educação Infantil em que as crianças interferem no planejamento diariamente, nem sempre o que foi planejado para aquela semana será colocado em prática. E, assim, me pergunto se nossas reivindicações por um tempo destinado para um planejamento feito pelas 8 professoras da turma não seria uma forma de limitar a participação da criança.

Voltando ao diálogo com a roda de conversa acima, outras possibilidades de reflexão vão sendo colocadas. A diferença de posicionamento em relação à questão do tempo para planejar é uma delas. Enquanto eu e Débora entendemos a falta de tempo para um planejamento mais coletivo como problema, Bianka e Denise não entendem dessa forma. Para elas é uma questão de como a gente encara a situação. Se não temos um tempo específico para planejar a gente deve buscar outros caminhos a fim de que possamos trabalhar juntos com as professoras de linguagem e não chegar ao encontro com essas professoras junto com as crianças e ficar na posição passiva esperando apenas receber o que ela já planejou.

Ainda sobre essa questão da dificuldade de planejar junto com a professora de linguagem, Angélica (professora de Informática Educativa) diz assim:

Eu normalmente uso muito a chamada rádio corredor, né? Porque como a gente não tem aquele tempo oficial de planejamento juntos e a reunião de quinta-feira²⁴, normalmente, ou vai se tratar de algum outro assunto... Sempre são assuntos mais gerais e quando tem a possibilidade o tempo é curtíssimo e não dá. Então, eu estou sempre correndo atrás dos professores da turma: e aí, como é que está? Aproveitando até às vezes em que ele está comigo na sala de informática. E aí? Como é que está indo? Está nessa? Ó passei lá na sala... eu tenho mania de entrar nas salas... (risos). Passei lá na sala vi não sei o quê, o que é aquilo? (Roda de conversa realizada no dia 06/10/2017, com 3 professoras de linguagem)

A fala da Angélica, tanto quanto a discussão na roda, traz a dimensão da tensão que nós, professoras, vivemos sobre como planejar o trabalho com a outra professora de outra formação. Temos um nó no horário que impossibilita que as professoras de linguagem e núcleo comum se encontrem para planejar para a turma em que atuam juntas. Apesar das 2h e meia reservadas semanalmente para encontros coletivos (1h e 30 min de RPS²⁵ e 1h de REC), esse tempo não dá conta de conversas mais pontuais sobre nossa turma. Precisamos de um

²⁴ Angélica está se referindo à REC que acontece toda quinta-feira, com todas as professoras da escola.

²⁵ A RPS acontece uma vez por semana com todas as professoras do Núcleo Comum, inclusive as professoras volantes.

encontro entre as professoras responsáveis da turma. Assim, vamos percebendo que a lógica tempo-aula é mais para atender a estrutura do Colégio Pedro II do que o projeto de Educação Infantil do Colégio Pedro II.

Por enquanto, vamos criando outras possibilidades: grupo de whats app, e-mail, rádio corredor. Mas, isso provoca a reflexão sobre nossas condições de trabalho docente: Até quando doaremos nosso tempo livre para organizar as atividades da escola?

Diferentes formações, inexperiência com a Educação Infantil e falta de tempo para planejarmos em conjunto configuram um nó para a integração do núcleo comum com as linguagens. Como me coloco com o outro, nessa relação de bidocência para dizer o que está em discordância com a proposta da escola?

Eu não posso dizer o que eles têm que fazer na área deles. Mas, nós temos que exigir que eles pensem sobre a Educação Infantil. Exigir que busquem formação por fora. (Professora do Núcleo Comum. Diário de Campo. Colegiado de Abril de 2017)

Esta fala me faz pensar sobre as professoras de linguagem do CREIR, que, como Bianka mencionou a cima, nunca demonstraram resistência em trabalhar em parceria conosco do núcleo comum. E que a gente deve aproveitar esse tempo juntos para trocarmos conhecimentos e experiências na prática. Também fico pensando que a formação que temos sobre Educação Infantil não garante que tenhamos a mesma concepção de Educação Infantil. Quantas de nós no núcleo comum temos a mesma formação, porém com atuação completamente diferente?

Contudo, as boas relações entre professoras de núcleo comum e professoras de linguagem não impedem que sentimentos contraditórios surjam no cotidiano. Assim, a especificidade do trabalho pedagógico com a Educação Infantil, como um conhecimento que não é parte de sua formação acadêmica original, aparece como um gerador de desconforto para professores/as de linguagem, que afirmaram sentirem-se avaliadas, ou mesmo, coadjuvantes, quando em atuação com bidocente do núcleo comum, como se percebe em outra roda de conversa²⁶, realizada com as professoras de linguagens.

Angélica: - Em alguns casos eu ainda sinto ser olhada ou ser julgada como coadjuvante da turma. Não sinto esse esquema de que a turma é nossa estamos juntos, vamos lá, não. A turma é da dupla de núcleo comum e eu estou ali pra usar aquele tempinho ali para agregar um pouquinho.

²⁶ Em função da disponibilidade das pessoas é que as rodas de conversas foram sendo realizadas. Essa roda de conversa foi realizada com 3 professoras de linguagens: 1 professora de Educação Física e 2 professoras de Informática Educativa.

Carla: - Assim, voltando àquela questão anterior que você falou, eu acho que não é só a questão da gente ter uma formação específica em Educação Infantil. Envolve também a questão da proposta do colégio que é uma proposta ímpar. Eu, por exemplo, tinha 4 anos de experiência em Educação Infantil. 10 anos na Educação Física e 4 anos na Educação Infantil antes de entrar aqui. Mas, quando eu entrei aqui parecia que eu tinha zerado tudo. Porque a sensação que eu tinha era que tudo que eu fazia antes era medíocre. Foi essa sensação que eu tive, assim, pra você ver como a gente leva um choque realmente. Mas, depois eu fui falando: não, não é possível que ...

Renata: - Não é possível que eu não saiba nada, não é possível que tudo que eu tenha feito estava errado...

Carla: - Não, não! Aí eu fui, assim, achando um caminho de equilibrar isso aí. Eu não podia jogar toda a minha experiência fora. E ainda estou me adaptando. (Roda de conversa realizada em 06/10/2017 com 3 professoras de linguagens)

O fato desses sentimentos serem revelados no momento da roda de conversa, que é parte do processo de investigação de uma professora do núcleo comum, com quem a parceria da bidocência pode acontecer de uma hora para outra, para além de mostrar os desafios de manutenção de relações horizontalizadas, mesmo entre docentes com o mesmo nível de formação, não deixa de mostrar igualmente uma confiança na construção de processos mais humanizadores. Se, em algumas situações, olhares de reprovação podem inibir, constranger e até desfazer duplas de professoras, os objetivos mais amplos de um PEI, que se busca democrático e participativo pode ser um elemento fundamental na busca de superação de questões como essas.

2.3 A prática da bidocência: qual o lugar de cada docente? Existe um lugar fixo?

Na prática da bidocência formada por professora do Núcleo Comum e professoras de linguagens, quem socorre a criança quando a mesma se machuca? Quem escreve na agenda sobre os incidentes que ocorrem no período enquanto as crianças estão com as professoras de linguagens? As professoras de linguagens participam da conversa com os responsáveis quando os mesmos são chamados à escola ou procuram a escola para conversar? Como a gente se responsabiliza pelo bem-estar das crianças? Uma responsabilidade que é compartilhada por tanta gente pode não ser assumida por ninguém.

Se todas professoras em bidocência, somos responsáveis pelas crianças, as questões anteriores podem parecer irrelevantes ou até mesmo contraditórias. Contudo, tais questões que parecem simples, demandam iniciativas no cotidiano que nos provocam a pensar sobre o projeto que estamos construindo.

Assim, mesmo entendendo que a responsabilidade perante as crianças é igualitária, a divisão de tarefas, inúmeras vezes, também reflete a separação núcleo comum e professoras de linguagens. Em relação às imprescindíveis conversas com os/as responsáveis das crianças, por exemplo, têm ficado por conta das professoras do núcleo comum. A razão maior de tal definição é o horário das professoras de linguagem na escola, todo preenchido por turmas ou reuniões, que acaba impossibilitando o contato dessas docentes com a família da criança. As comunicações via a agenda das crianças, outra ação cotidiana da educação infantil, depende de cada dupla. Interessante observar, porém, que é no movimento do cotidiano que esses lugares vão sendo ressignificados. Aline, professora de informática, mostra que a empatia entre a dupla da bidocência tem um papel importante na distribuição de tarefas.

Aline: - Eu acho que, pra mim, assim, após esse 4 anos aí observando e analisando, eu vejo assim, que é muito questão pessoal ou da empatia da dupla de bidocente. Eu vejo que, talvez, no primeiro momento isso era mais forte, mas hoje em dia eu vejo que se em um determinado momento, uma criança X da turma X está num conflito que talvez: ah não, deixa que o professor de núcleo comum resolve que eu continuo aqui auxiliando aqui no negócio do jogo. Não, eu vejo que alguns momentos, assim, de olhar pra dupla com quem eu estou, a pessoa percebe que eu vou tomar a frente e aí ela vai pro computador pra ajudar as crianças com a proposta que está acontecendo. [...]

Renata: - Isso é mais uma questão de construção, né? (Roda de conversa realizada em 06/10/2017)

Em sua fala, Aline traz a escola como espaço de formação e diz que ao longo desses 4 anos em que ela está no CREIR tem mudado sua maneira de se posicionar com a turma. O diálogo entre Bianka, Débora e eu complementa a fala da Aline:

Bianka: - Mas, às vezes eu acho que existe uma diferença aí da formação mesmo. A gente tem uma função de formador também. Não é só núcleo comum de estar com a criança e ser referência só para as crianças, sabe. Mas, é de formação mesmo. Tanto eles com a parte artística e das especialidades para formar a gente, quanto essa troca do pedagógico. A gente tem que dar uma orientada. Porque eu fico me perguntando assim: A gente coloca eles num lugar onde eles podem de fato se apropriar desse lugar de “eu sou o professor da turma”?

Debora: - Ou eles ficam o tempo todo dependendo de você porque sabe que você vai responder?

Bianka: - Exatamente. Porque assim se acontecer alguma coisa com a turma quem responde pela turma? Isso é muito sério. E se eu não dou pra eles esse lugar de, esse espaço...

Debora [completando]: de construção de relação com as crianças.

Bianka: Quando é que eles vão assumir? Não vai. E eles estão certíssimos, você está entendendo? Porque é uma encrenca. Imagina pegar um professor encrenca. E acontecer alguma coisa ali com ele sozinho! Entendeu, assim, e alguma coisa acontecer que eu digo é ate de surgir algo novo. Porque a relação com eles vai ser outra e pode surgir ‘n’ coisas. Aconteceu isso com o Ronaldo [professor de música]. A gente estava pesquisando os heróis. Tinha uma penca de heróis para pesquisar. Vai ele e traz o Homem Vespa. Tipo, as crianças piraram no Homem Vespa. Ali eu consegui entender o que era a multidocência.

Renata: - Interferiu no nosso planejamento, mas, assim, interferiu e foi positivo. Mas, poderia não ser positivo. Mas, isso quem dá a resposta é a criança. (Rode de conversa realizada em 28/09/2017).

Ao colocar a questão: “a gente coloca eles num lugar onde eles podem de fato se apropriar desse lugar de ‘eu sou o professor da turma’?” Bianka nos convida a trazer para o debate a bidocência como espaço de tensão. Como defender horizontalidade se atribuímos a nós o papel de definir o lugar do outro? Eu mesma afirmo na conversa: ao trazer o Homem Vespa, Ronaldo, o professor de música, interferiu, no *nosso* planejamento. Eu digo que o planejamento é nosso, das professoras de núcleo comum e das crianças. Assim, coloco o professor Ronaldo como colaborador. O Professor Ronaldo aceita esse papel? Quando aceita, como fica a questão da horizontalidade?

Além dessas questões, outras vão surgindo: como podemos cobrar que as professoras de linguagem participem de uma divisão de tarefas equânime, quando o tempo que permanecem com a turma restringe-se a apenas 2 horas semanais, na maioria das vezes em espaços propícios (sala de artes, de música e de informática ou pátio) com a presença da professora do núcleo comum? Essa rotatividade não estaria contribuindo para o fortalecimento de vínculos afetivos mais fortes das crianças com as professoras do núcleo comum do que com aos/as professores/as de linguagem?

Aline e Bianka destacam a importância do cotidiano como espaço de formação e de compartilhamento de experiências. Penso também que essas questões fazem parte dos desafios cotidianos de construção de uma parceria, pautada no respeito mútuo em nome de um projeto participativo. Todas professoras e adultas são responsáveis pelas crianças.

2.4 Bidocência, multidocência: como as crianças lidam com a multiplicidade de professoras?

Tomando como exemplo a turma 54, minha turma em 2017, somos um conjunto de 8 professoras, o que caracteriza a multidocência. Dentro desta multidocência trabalhamos em duplas. A proposta da escola é que nenhuma professora trabalhe sozinha, ou seja, nenhuma turma seja atendida só por uma professora.

Em 2014, quando de fato eu comecei a trabalhar nessa organização docente, considerando que cada professora tem um jeito de trabalhar, cheguei a me questionar se as

crianças não ficariam confusas e agitadas diante de tantos adultos como referência. Hoje, vejo que não. Percebo que o grupo de crianças fica mais unido já que se apoiam entre si para explorar as diferentes formas de trabalhar das professoras.

Essa dinâmica em que as professoras circulam e o grupo de crianças é que permanecem sempre junto, faz com que as crianças fiquem com a responsabilidade de repassar para as demais professoras sobre o que estão pesquisando e/ou interessados. À medida que contam, já trazem propostas e sugestões para o encontro com as/os outros/as professores/as. Assim, participam ativamente do planejamento de cada encontro.

Bianka: - E é a criança, por exemplo, eu observo aqui que as crianças não têm dificuldade de perceber que eles são professores da turma. Quem tem dificuldade são os adultos. Porque você fala com o Samuel: é professor! Ele sabe. Você conversa com a Laura, sabe... eu não sei... eu não vejo nas crianças ... E eles exigem os encontros com esses professores da turma. Acho que a dificuldade está no adulto, mesmo, de entender essa multidocência, esses braços. Acho que a bi, esse conceito de bidocência já está ficando restrito, assim. (Roda de conversa realizada em 28/09/2017)

As intervenções de crianças como Laura e Samuel, citadas por Bianka, me fazem questionar: será que se tivéssemos o tempo destinado ao planejamento da turma com todas as professoras responsáveis pela turma, que é o que a gente vem reivindicando, essas crianças teriam esse espaço participativo? Ou será que viríamos com o planejamento tão fechado que o objetivo maior, que é a construção de uma pedagogia participativa, ficaria comprometida?

Na falta de tempo para as professoras conversarem sobre a turma, na prática, as crianças assumem um importante papel de articuladoras entre as linguagens e o núcleo comum. Elas sabem exatamente a quem pedir e também sabem dar o espaço para as professoras atuarem. Assim foi como aconteceu com o Homem Vespa, super herói criado pelo professor de música e incrementado pela imaginação das crianças.

Diante de tantas adultas como referência, a criança não fica perdida. Nós, adultas, é que ficamos perdidas. O diálogo abaixo mostra um pouco disso:

Renata: - E também, assim, eu acho que para a criança realmente é mais fácil porque quem é que está sempre junto são as crianças. Nós não! Eu tô com a Bianka, mas eu tô com o Raphael, eu tô com Angélica...

Debora: Quem circula somos nós.

Renata: - Mas, eles estão sempre no mesmo grupo juntos. Por isso é mais fácil para eles entenderem do que a gente.

Debora: - E eu acho entender também que essa multidocência é a serviço da criança. Então, vai interferir no planejamento o tempo todo porque depende da resposta delas.

Bianka: - Cara, e quando surgiu essa coisa do Homem Vespa que eu comecei a pensar: Caraca, então é mais, sabe?! Porque não foi uma coisa que ele desenvolveu

de um planejamento dele, não! Ele está completamente atento no que as crianças estão trazendo, sabe?! Completamente atento no que a gente está fazendo. Cara, isso é muito genial. E, ampliou o nosso projeto. (Roda de conversa realizada em 28/09/2017)

Posso complementar aqui, o projeto que nasceu *nosso* Bianka, eu e as crianças foi se tornando *nosso* Bianka, eu, crianças e o Ronaldo. A partir dessa conversa, torna-se impossível limitar nossa atuação em bidocência. Trabalhamos em multidocência. Como Bianka disse, na citação mais acima: “Somos muitos braços. E, um desses braços são as crianças”.

2.5 A terceira professora

Além das professoras de núcleo comum e de linguagens, cada turma conta com a terceira professora. A terceira professora é uma professora volante do núcleo comum que entra na turma para compor bidocência com uma das professoras do núcleo comum para garantir o horário de PI da outra docente ou para garantir que as duas professoras de núcleo comum da turma tenham dois tempos de PI juntas. Esse último caso ocorre uma vez por semana, e, para isso, a professora volante faz dupla com alguma professora de linguagem.

Considerando que a professora que exerce a função de terceira professora também assume essa função nas outras turmas e que ela não tem tempo específico para planejar nem com as professoras do núcleo comum de cada turma e nem com as professoras de linguagens, será que ela é apenas um “tapa buraco” nos horários?

Diante de um quantitativo tão expressivo de docentes atuando na mesma turma de educação infantil, em confronto com uma realidade hegemônica nas escolas públicas e também em escolas privadas, nas quais, inúmeras vezes, encontramos uma professora, ou uma professora e uma auxiliar, diante de turmas com 20 a 30 crianças pequenas, a sensação que se tem ao conhecermos o projeto do CREIR é de chegarmos a um modelo ideal. A formação acadêmica das docentes, uma bidocência/multidocência numa relação horizontal, as experiências possibilitadas pela oferta de diferentes linguagens, a DE, o tempo destinado para o planejamento individual, o tempo destinado ao desenvolvimento de projetos de extensão e de pesquisa parecem ser elementos suficientes para a construção de um projeto de Educação Infantil que contribua para o desenvolvimento integral das crianças e seu reconhecimento como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Porém, na prática, encontramos muitos

desafios: O que fazer quando falta uma das professoras de linguagem? A professora do Núcleo Comum deixa de ter garantido seu horário de PI para acompanhar a turma e garantir a bidocência? E quando uma das professoras do Núcleo Comum falta? A professora volante deixa de atender às várias turmas e fica somente com aquela em que uma professora faltou? E quando uma professora contratada rompe o contrato porque foi chamada para trabalhar em outro lugar? Para chamar professora de contrato tem que ter liberação de uma instância superior, não é automático.

Muitas perguntas que apenas assinalam ser a realidade muito mais ampla, dinâmica e complexa do que quaisquer que sejam nossos planejamentos.

Em 2016 a minha dupla, que era contratada, precisou romper o contrato em maio. Só fui ter outra dupla no fim de setembro. Nesses quatro meses, o horário foi reelaborado a fim de que a professora volante compusesse a bidocência comigo em dois tempos seguidos ao invés de tempos salpicados ao longo da semana, dessa maneira, as atividades propostas com as crianças fluíam melhor podendo respeitar o tempo delas. Porém, a professora volante não podia deixar de atender as outras turmas, logo, seu tempo na minha turma não aumentou, apenas foi agrupado para que seu tempo conosco fosse mais bem aproveitado. Dessa maneira, a professora volante vinha apenas 3 dias na semana, ficando apenas dois tempos (90 minutos) em cada dia.

Assumir uma turma de Educação Infantil sem outra professora sempre foi a minha realidade durante todos os anos na Rede Municipal do Rio de Janeiro. Mas, no CREIR a proposta de trabalho se dá na perspectiva da bidocência. Dessa forma, as crianças não são acostumadas a esperar pela ajuda do adulto. Elas vão construindo uma autonomia, mas, sempre tem um adulto por perto para auxiliá-las. Sem a bidocência, não havia sempre esse adulto por perto, assim, por muitas vezes tivemos momentos de caos:

Era hora dos cantos diversificados. Eu estava no cantinho da confecção da bandeira do Reino do Pudim²⁷. Dentre outros cantos havia o cantinho do recorte/colagem, no qual as crianças recortam e colam livremente. Breno, que estava neste último canto deixou cair muita cola na mesa. Eu, nem vi. Elas não me chamaram e foram limpar, como sempre faziam. Mas, como era muita cola, apenas passar um paninho não adiantou. Quando eu percebi, elas já estavam no movimento de passar o pano na cola e sair pingando pela sala em cima das outras crianças, que estavam brincando no chão, para lavar o pano e voltar com o mesmo também molhado, pingando. Que falta a Carol me faz! (Registro – Diário de Campo. Junho 2016)

²⁷ Em 2016, a partir da história “Arabela, princesa mimada que só ela!” a turma 32 se interessou pelos assuntos acerca de príncipes/princesas, cavaleiros, reis/rainha partir do Projeto Príncipe e Princesas. Assim, construímos o nosso Reino. Por votação, nosso Reino ganhou o nome Reino do Pudim. Nosso Reino tinha seu próprio dinheiro, seu brasão e sua bandeira.

Foi a primeira vez, na escola, que uma professora ficou por tanto tempo sem dupla. Isso levou a pensarmos várias vezes sobre a função da professora volante: Ela deixa de ser volante e passa a ser professora fixa daquela turma que está sem bidocente e conseqüentemente, as outras turmas ficam sem bidocente todos os dias, mas por 1 ou 2 tempos no máximo? Ou, a turma que perdeu uma professora fica sendo atendida por alguns tempos com a bidocência, mas não prejudica as outras turmas? Ou seja: Optamos por apenas uma turma ser prejudicada ou por prejudicar todas as turmas um pouquinho? A bidocência é prioridade para quem?

A turma que ficou sem a bidocente em 2016 era de crianças com 5 anos. Logo, são crianças no último ano de Educação Infantil, estão acostumadas com a escola e grande parte da turma já tinha autonomia quanto à higiene do seu corpo e de seus pertences. Isso diminuiu um pouco a tensão de eu ser a única professora na turma. Mas, se fosse numa turma com crianças de 3 anos? Será que essa organização de horário com a professora volante funcionaria com crianças que demandam muito mais da professora?

Essas questões apareceram na roda de conversa realizada entre 5 professoras do núcleo comum:

Denise: - Eu penso que se há uma necessidade tem que cobrir. Mas, assim, existe uma necessidade da gente fazer de ter um, sabe assim, um movimento para atender uma urgência. Por exemplo, eu assim, cheguei em setembro quando ela [eu, professora Renata] estava sozinha e era uma turma de cinco anos, que tem autonomia sim, ok, porém era uma turma que se a gente virasse os olhos, eu vi, eles se agrediam, se batiam, eles não sabiam, já estava em pleno setembro mas eles ainda não tinham aquela coisa do diálogo. E eu vi, o quanto, não é porque eu estou perto dela, mas ela também, me ensinou porque eu vim de outro momento, de outro espaço. A paciência de sentar e conversar o tempo todo. Parava-se tudo para resolver um conflito ali imediato “por que bateu?; o que você faria se fulano estivesse no seu lugar?” Isso, gente, é tempo que se perde.

Camila: - Coisas que a gente só faz quando está em dois.

Denise: - Cadê a continuidade do processo que dá aquela parada para resolver alguma coisa imediata? E, se realmente tivesse o movimento de retirar esse terceiro professor e atender de tempo integral, eu acho que seria muito mais produtivo.

Fernanda: - Eu acho que assim: um dia, a pessoa faltou um dia, não há necessidade realmente. Dois, três dias, uma licença curta. Mas, uma licença médica longa, eu acho que a prioridade é sim. Eu entendo que, sei lá, 50 min que você fica sem o terceiro professor e aí que um vai ficar sozinho. São só 50 min, ou dois tempos seguidos. É diferente do cansaço e do que se perde com a criança quando são vários dias sozinhos por muito tempo.

Renata: - Hoje também, tem um agravante que é a manutenção de ensino²⁸ e aí no dia da manutenção do ensino a gente está com o professor volante. Então, hoje seria um retrato diferente do ano passado. Mas, ainda assim, eu continuo achando que o professor volante deveria ficar com a turma que está descoberta, assim, entraria

²⁸ O dia da semana em que temos PI nos 6 tempos. Neste dia a professora docente faz dupla com a terceira professora ou com as professoras de linguagem.

como o segundo professor e no dia da manutenção de ensino do segundo professor ficaria sozinho mesmo.

Tatiana: - Eu concordo!

Thamires: - Eu acho que a prioridade é a bidocência em sala direto e não o terceiro professor.

Fernanda: - Porque se a gente pensar assim, ah, essa bidocência, às vezes esse terceiro professor ele está num tempo de linguagem de música, de artes etc. E é ruim pra esse professor de linguagem ficar com a turma sozinho. Eu concordo também. Mas, ele não vai estar sozinho todo tempo. Porque ele vai atender uma turma que vai ter o bidocente acompanhando ele. Outra turma que vai ter o bidocente acompanhando ele. Só naquela turma específica que ele vai estar sozinho. Então, assim, é pesado, é... mas, não é sempre, é um pouco apenas. Porque quando você fica sem a dupla por muito tempo, esse professor não bebe água, não vai ao banheiro. Se a gente pensar nele como ser humano. Ele não respira, não tem com quem dialogar, ele fica com todos os relatórios para fazer, enfim, e essas crianças perdem nesse diálogo. São crianças que vão estar acostumadas com uma autonomia de dois passam a ter que ser tolhidas numa autonomia de um. (Roda de conversa realizada em 18/09/2017)

A organização do docente do CREIR, garantindo a bidocência dentro da multidocência, traz para a rotina uma leveza e uma dinâmica com a turma que é diferente de quando se está atuando apenas um docente. Por isso, que no diálogo, Fernanda fala o quanto que a criança perde em não garantir a bidocência num caso de uma ausência longa de uma das professoras.

Como mostrei anteriormente no quadro de horários, a terceira professora (ou professora volante) fica 8 tempos por semana com a turma 54. Ora compondo a bidocência com o núcleo comum, ora compondo com as professoras de linguagem. Esses 8 tempos são salpicados ao longo da semana.

Quanto à essa dificuldade de se encontrar na rotina de cada turma, surge o seguinte diálogo:

Tatiana: - Você leva tipo um mês, às vezes dois meses para entrar num ritmo, né?! Imagina alguém que vem uma vez salteado na semana?

Renata: - E sem saber a rotina da turma.

Tatiana: - É o planejamento é das crianças e se ele não está junto da gente... quer dizer.

Camila: - Eu lembro quando a Carol [terceira professora da turma dela] chegou, tipo, ela pega dois tempos, nosso PI na entrada aí depois tem Educação Física. Tipo, o primeiro PI no início a gente não estava tirando. No início já era... Aí a gente foi fazendo junto com ela. Ó, a gente tem feito assim... e aí foi. Aí a gente disse agora, já dá. Ela tem uma relação muito bacana com as crianças. Mas, esse cuidado assim, do início, tipo, olha, vai fazendo assim porque é o modo como eles já estão acostumados. Às vezes se fizer de outro jeito outra pessoa chegando pode ser que dê certo, mas, assim, né, uma turma maior, cinco anos eles são muito espertos, então, pode demandar um tempo e um gás, uma energia que talvez não seja tão necessária. ((Roda de conversa realizada em 18/09/2017))

Esse cuidado que Camila mostra em abrir mão do seu PI para poder acompanhar essa terceira professora que está chegando, pode parecer para uns uma superproteção, dando à impressão que ela quer ensinar como lidar com a turma dela. Mas, ao meu ver, o movimento de Camila revela a potência da formação entre pares, pois, depois que ela sente que a professora nova já se ambientou com a rotina da turma, ela sai de cena e deixa a outra junto com seu outro bidocente.

2.6 Uma Educação Infantil dividida em tempos: como tornar as propostas fluidas num tempo fragmentado?

Observando os Quadro 1 e o Quadro 2 percebemos que tanto eu quanto minha dupla ficamos bastante tempo com as crianças. Porém, dos 30 tempos semanais que as crianças têm, eu e Bianka ficamos juntas apenas 8 tempos. Nos demais estamos juntas com as crianças, mas, ou junto de outra professora de linguagem ou sem bidocente nos horários de almoço e lanche. Além disso, ficamos dois tempos consecutivos juntas apenas 3 vezes na semana, totalizando 6 tempos. Os outros 2 tempos são separados, não são consecutivos. Ressalto que para desenvolver uma atividade que respeite a fala da criança, que possa ser flexível, que respeite seu tempo de criação e que permita que a criança participe da organização do espaço ao seu final é necessário um tempo maior que 45 minutos. Como a gente lida com as crianças nesse tempo fragmentado sem fragmentá-las? Diante desse desafio que o horário da Educação Infantil do CP II apresenta, percebemos que “a estrutura que a gente tem não cabe na nossa proposta” (Registro – Diário de Campo. Professora do Núcleo Comum. Colegiado de abril de 2017).

Essa questão de tempo fragmentado também apareceu numa das rodas de conversa entre as professoras do Núcleo Comum:

Renata: - Mas, assim, me incomoda a gente ser uma Educação Infantil que trabalha com tempos. A gente trabalha com tempos aqui por causa dos departamentos de linguagens. Porque eles precisam apresentar os tempos aí a gente segue a lógica deles. Mas, assim, e se a gente tivesse, não sei se isso é possível, não sei se isso é viável, ninguém nunca levantou isso. Mas, e se a gente tivesse os nossos professores de música, de artes que fizesse um concurso específico para Educação Infantil.

Bianka: - Mas, eles não são daqui? Não são nossos?

Debora: - Não. Eles podem a qualquer momento migrar para outros departamentos.

Renata: - É eles podem ir para o Ensino Médio, para o fundamental. Eles são do Pedro II, não são da Educação Infantil.

[...]

Debora: -É, eu fico pensando nisso também. Tem a questão de departamento que pra gente é institucional que marca essa fragmentação de forma mais clara que a gente precisa se submeter a essa organização. Mas, também eu penso que se essa concepção de tempo e de infância não está muito clara, pode sair departamento e a professora vai organizar por tempo da mesma forma. Então, não sei se isso garante.

Bianka: - O que eu sinto é muito menos a questão do tempo e muito mais como eu acolho este tempo. Assim, como eu trabalho com ele. Porque é aquilo se eu só concebo essa rotina daqui por tempos e aulas. É isso que eu vou oferecer para as crianças: tempos e aulas. Aí eu vou estar rompendo com elas o tempo inteiro. Agora, se a gente consegue construir internamente esse corpo e a gente amadurece esse corpo e traz pra criança esse corpo eu acho que pra ela fica muito mais fluído porque elas pedem.

Renata: - Como, por exemplo, o próprio lanche, né?! Porque assim: a gente tem o horário do lanche, ok. Mas, às vezes o lanche é muito mais tarde, eles já estão sinalizando.

Bianka: - Exatamente, entendeu. É muito mais como que a gente interpreta, como é que a gente devolve para a criança isso. Então, eu sinto que é muito mais isso, assim. Porque a criança ela é muito generosa nesse sentido. É dependente de como a gente leva pra ela. Eu acho que é muito mais um desver “Ah, o Pedro II coloca assim.” Gente, quando a gente veio para o mundo, a ponte Rio Niterói já estava lá. E aí, a gente destrói a ponte? Sabe...

Débora: - O que a gente faz com o que a gente tem? (Roda de conversa realizada em 28/09/2017)

Pensando nessa última pergunta da Débora recorro à memória sobre o que tem sido feito ao longo desses 6 anos de CREIR. Como já avançamos nessa questão do tempo, que institucionalmente é fragmentado, mas que ao lidar com ele no nosso cotidiano fazemos aquilo que realmente acreditamos. Hoje, apesar de ter o horário para cada linguagem, é possível ver as professoras dos outros departamentos embarcando nas propostas livres das crianças nos seus tempos de aula. Não vemos mais aquela preocupação em ter que estar nas suas salas propícias para seus encontros com as crianças. Aline, professora de Informática Educativa, fala sobre isso numa das rodas de conversa:

Aline: - Algumas vezes aconteceu de não ter nem esse momento da gente ir para sala de informática, mas, assim, isso me angustiava no início. Eu falava: “caramba, é a minha aula naquele tempo, naquele espaço. Ah se eles não estão lá, não é a minha aula.” Até esse processo de formação, de entender que em qualquer espaço em qualquer momento a gente está atuando com eles e é isso, o trabalho é esse. Então, hoje em dia já não me incomoda tanto porque a gente participa muito disso. Não só núcleo comum, quando trocava com outras linguagens aconteceu de eu estar saindo com uma turma... aconteceu com artes. A turma que estava comigo ia para artes e a turma que de artes vinha para minha aula e às vezes não acabava e eu já estava com eles aqui na porta. Então, a gente já ia preparando alguma coisa ou entrava e fazia alguma coisa juntos. Então, acabava que rolava uma parceria. (Roda de conversa realizada com 3 professoras de linguagens no dia 06/10/2017)

Ainda temos muito a avançar, mas estamos buscando caminhos para a construção de uma escola de Educação Infantil em que as experiências não sejam limitadas por tempos. Também é nosso desejo que as professoras dos outros departamentos estejam junto das crianças a fim de contribuir com seus conhecimentos específicos para suas experiências e que não venham para nossos encontros com o intuito de dar aula.

2.7 Planejamento Individual, Reunião de Planejamento Semanal e Reunião de Coordenação: o que fazemos com nosso tempo destinado à formação continuada?

Todas as professoras efetivas do CREIR trabalham em regime de 40h DE. Portanto a carga horária é a seguinte: 13,5h ou 18 tempos de regência; 1,5h ou 2 tempos de apoio e orientação, que são oficinas ou projeto desenvolvido com as crianças, porém, não necessariamente com sua turma; 13h de pesquisa, extensão e gestão que é um projeto de pesquisa de atuação docente em atividades complementares de ensino, pesquisa e/ou extensão no âmbito do CP II; 12h ou 16 tempos de atividades de manutenção de ensino e formação continuada, que são os PIs, as RPSs e a REC. (Ver Quadro 2)

Os tempos reservados para o PI ainda geram dúvidas sobre como aproveitá-lo melhor. O que a gente entende por PI? O que a gente faz nesse tempo destinado a planejar individualmente? Nas diferentes respostas que surgem a partir da questão se atravessam não apenas características individuais, o jeito como cada professora vive o seu planejamento individual, mas aparece também especificidades que remetem à profissão docente exercida com as crianças pequenas.

Débora: - Mas, eu tenho uma coisa também que eu percebo em mim que é... para mim, essa coisa de ter tempos dentro do horário pra fazer alguma coisa, pra mim é novidade. Nunca tive isso. Tudo era sempre depois. Eu não consigo ainda me organizar para viver o que eu preciso viver nesse tempo de PI. Se eu vejo o João [criança da sua turma] fora, que é Educação Física com a Denise [sua bidocente] e Raphael (professor de Educação Física), eu vou atrás do João. Eu não consigo passar e falar “não eu tô no momento do PI e não vou olhar” e passar direto. Não consigo ter essa relação com o tempo de que não estou... eu estou na escola. E aí o que aparecesse, se alguma criança precisar mandar bilhete, eu vou. Pra mim, isso é difícil de entender que é meu tempo de PI, não vou fazer mais nada, vou só fazer o que eu me organizei.

Bianka: - Eu confesso que eu não entendi ainda porque, assim...

Debora: - É pra olhar o que? A sala? Agenda?

Bianka: - Exatamente!

Denise: - É pra gente pensar, né?! Essa é uma pergunta muito assim...

Bianka: - Qual é o sentido de um planejamento individual se eu tenho uma outra pessoa comigo? Entende? Eu não sei!

Renata: - Eu confesso que eu gosto muito dos PIs, mas, para uma questão de organização. Não seria para planejar, mas para organizar a sala de repente para a próxima atividade, ou então um momento para organizar o armário, sei lá, uma coisa para organizar uma coisa imediata.

Bianka: - Geralmente, a gente combina, né?! Do que está precisando fazer nesse horário a gente faz.

Denise: - É assim que no dia a dia a gente acaba vivendo isso.

[...] (Roda de conversa realizada em 28/09/2017)

Na sequência da conversa, Débora nos ajuda a demarcar duas características que associamos à profissão docente, seu caráter reflexivo e a intensidade da vivência emocional que envolve o magistério, principalmente, quando se trata de lidar com crianças pequenas. A respeito do caráter reflexivo, lembro Paulo Freire (1996, p. 15), quando afirma que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”.

Débora: - Eu tenho repensado muito o planejamento individual em casa que eu tenho um caderno. Tenho dois cadernos. Tenho muitos cadernos na verdade. Mas, eu tenho um caderno que eu escrevo coisas das crianças, das minhas relações com os adultos. Porque é um lugar que eu me sinto à vontade e é um lugar pra eu refletir pensar no que eu estou fazendo. E eu tenho um caderno que eu escrevo as frases das crianças porque eu sou encantada com o que elas falam.

Renata: - Aqui na escola mesmo, como se fosse um diário de bordo?

Débora: - Não, É em casa. Porque eu acho que eu preciso desse tempo de chegar em casa e me acalmar e refletir e eu consigo anotar. Aqui não dou conta. Aqui é uma criança que entra “o que você está escrevendo?” E aí eu já entro numa relação com ela e fugiu ou tomou um rumo que eu não pretendia. Eu vejo o planejamento individual muito neste sentido assim. De um tempo comigo para pensar no que eu estou fazendo. Mas, eu não consigo fazer isso aqui, entendendo que as crianças estão no mesmo lugar e os outros adultos também e que eu vou querer me relacionar com eles. É claro que eu preciso entender o meu limite: ó agora você precisa dar um tempo para você, para beber uma água. Senão você não consegue trabalhar com as crianças porque fica num ritmo acelerado o tempo todo. Mas, esses 45 minutos podem ser muito, pode ser pouquíssimo. Depende do que está me mobilizando naquele momento, do que está me inquietando. Por isso que acho difícil delimitar. Eu entendo quando a Tereza Goudard fala de trabalho docente não pode estar levando, mas é um trabalho que é tão...em todo lugar você pensa nele que é educação não dá pra dizer 17:45 acabou o professor e você vai para casa e você é Debora. E 13:00 você vai voltar a ser professora. No ônibus eu encontro com eles, no trem encontro com eles. Aí eu quero pensar nessa intencionalidade do que eu tô fazendo. Eu acho que é uma relação que não é de missão, que tem gente que acha que educação é uma missão, missão no sentido de no mundo espiritual. Eu acho que a educação é um ato intencional, é um ato amoroso com Paulo Freire fala, mas, é um ato que precisa também de limites porque senão fica tudo nas costas da escola e da professora. (Roda de conversa realizada em 28/09/2017)

Enquanto estamos no PI, a outra professora do núcleo comum está em bidocência com uma das professoras de linguagem. Ou seja, as crianças não deixam de ser atendidas em bidocência. Se ignorarmos esse tempo destinado a planejar na escola e ficamos em interação com as crianças, passaremos a ter mais tempos de regência e aumentaremos o volume de

trabalho que levamos para casa. Mesmo respeitando os horários de PI ainda levamos trabalho para casa: pesquisa sobre determinado tema que as crianças estão interessadas, preparação de alguma atividade para o próximo dia, leitura de inúmeros e-mails da coordenação setorial ou chefia de departamentos com informes sobre leis, decretos e portarias que mexem na estrutura organizacional do CREIR.

Além do planejamento individual, temos a RPS²⁹ que é uma reunião das professoras do núcleo comum com a orientadora do seu turno na qual estudamos e/ou discutimos assuntos coletivos, como por exemplo: a realização de um evento, uma proposta coletiva, o PPPI. Mas, não é o momento para planejar o dia a dia da turma. Nesse sentido, o tempo reservado para o planejamento individual e o planejamento em dupla se destinam a realizar o planejamento da turma, selecionar livro e material para alguma atividade, organizar portfólio e etc. Mas, como Débora falou, nem sempre o que temos para fazer cabe dentro desse tempo de 45 minutos de PI que temos na escola.

Houve uma época em que a RPS foi no contra turno reunidas por grupamentos. Depois passou a ser dentro do próprio turno. Para isso, as crianças ficavam em oficinas organizadas pelas professoras de linguagens e as Professoras Volantes. Atualmente, voltou a ser no contra turno, porém, sem ser separada por grupamento.

As professoras de linguagens também têm suas RPSs semanais, porém, com suas respectivas coordenadoras, sem a presença das professoras de Núcleo Comum. Além disso, uma vez por semana, cada professora do Núcleo Comum tem um PI destinado a reunião individual com o SeSOP.

A estrutura do CREIR é diferente de todas as outras que todo mundo passou. (...) Por que ter professores de linguagens no CREIR? Precisamos de RPS juntas. Senão, a gente não pode ter esses professores. (Registro – Diário de Campo. Professora do Núcleo Comum. Colegiado de Abril de 2017)

Uma RPS que junte professoras do núcleo comum e de linguagens seria uma reunião importante, principalmente para formação. Questões sobre alimentação, organização das festas, o desenvolvimento do projeto de cada turma, assuntos que emergem na roda e etc são experiências que trocamos nas RPSs e que nos levam a refletir sobre nossa prática, nossa concepção de Educação Infantil e de infância.

A questão levantada no Colegiado, que frequentemente aparece em nossas reuniões, nos leva muitas vezes a repensar a quantidade de tempos e de professoras destinadas à parte

²⁹ Conforme mostra o Quadro 2.

diversificada. Tal questionamento se dá porque a única reunião que temos em conjunto (professoras do Núcleo Comum e professoras de linguagens) é a REC, a qual julgamos não ser o suficiente para planejarmos as ações que serão colocadas em prática com as crianças.

Porém, as discussões que surgiram nas rodas de conversa desta pesquisa vêm mostrando para nós o quanto nosso cotidiano é plural a partir da contribuição de cada professora e das crianças. Volto a me questionar se precisamos de um planejamento formal, elaborado passo a passo por cada uma das 8 professoras da turma. Onde entraria a participação das crianças? Já que estamos sempre em dupla na turma e as duplas não são fixas, teria a dupla daquele tempo liberdade para alterar o planejamento sem antes consultar todo o grupo?

Olhando para o nosso cotidiano, observamos que nenhuma dupla vai para um encontro com as crianças sem um preparo prévio: conversamos com as outras professoras da turma pelas brechas nos tempos, selecionamos livros, revistas, filmes, obras de artes, músicas, relacionamos técnicas, escolhemos materiais como papel, tinta, pincéis, barro, panos velhos, tesouras etc. Enfim, nos preparamos para cada encontro com as crianças. Garcia (2015) num artigo sobre formação de professoras diz que:

Preparar-se para nós significa, sobretudo, tornar-se mais e mais capaz de improvisar a partir do planejamento, mais e mais aberta ao novo, ao imprevisível, mais e mais criativa, mais e mais capaz de ler o que as professoras nos dizem com suas vozes, seja o conteúdo da fala, seja a forma da fala (entonação), com seus corpos, com seus olhares, com suas expressões faciais. Ler o dito e o não dito, difícil aprendizagem coletiva diária. (GARCIA, 2015, p.12)

Considerando a *bidocência* como um espaço de formação docente, como foi mencionado nas rodas de conversa, e considerando também que em nosso cotidiano as crianças muitas vezes assumem o protagonismo, podemos acrescentar na citação acima “(...) mais e mais capaz de ler o que as professoras *e as crianças* nos dizem com suas vozes (...)”. Nessa perspectiva, as atividades e os materiais selecionados não poderiam ser predefinidos.

E, assim, refletindo sobre nosso cotidiano, ampliando ou mudando o foco do nosso olhar, vamos reinventando nossas ações na busca da construção de uma escola participativa. Conforme Garcia (2015, p.12): “Um grupo que se faz, jamais está pronto, está sempre se fazendo.”

3 O TEXTO NO CONTEXTO: ADULTOS E CRIANÇAS NA CONSTRUÇÃO DO CREIR

Já era um sonho antigo [...] que houvesse a Educação Infantil dentro do Colégio [...]. Por volta 1987/1988 [...] foi feito um grupo de estudos [...]. Eu participei desse grupo e a gente chegou a montar um projeto pequeno para implantação da Educação Infantil no CP II. Só que isso não foi autorizado na época pelo governo [...] e pela equipe do MEC da época. Então, esse projeto ficou engavetado. (Professora Leda Aló, responsável pelo Projeto de Implementação da Educação Infantil no CP II, entrevista realizada em 07/04/2017)

Para responder minha questão sobre o surgimento da EI no CREIR, a Prof^a Leda Aló, recupera desejos antigos e movimentos internos que buscaram tal implementação. O depoimento nos revela igualmente que, mesmo tendo ficado engavetado durante certo tempo, os ecos desses desejos finalmente se fizeram ouvir. Embora fosse parte do processo de expansão da Educação Infantil que se dá na primeira década do século XXI no Brasil, a história do CREIR confirma, de certa forma, o prestígio da instituição, junto às instâncias maiores de decisão. Veio do próprio Presidente da República, em visita ao colégio à época, o incentivo final para a criação da EI:

Na época da administração do presidente Lula³⁰, houve um desafio para nós, até porque ele veio à escola, participou de uma série de eventos. Nós fizemos um congresso grande do Ensino Fundamental e aí ele fez um desafio em público: “o que vocês acham da gente ter agora uma Educação Infantil no CP II?” Aí nós topamos isso. Na verdade, houve essa proposta lá atrás, isso ficou adormecido. Aí voltou-se com esse desafio do governo. (Professora Leda Aló, responsável pelo Projeto de Implementação da Educação Infantil no CP II, entrevista realizada em 07/04/2107)

Com as reivindicações finalmente atendidas, coube às professoras Leda Cristina de Freitas Miranda Parentes Aló e Maria Estela Lopes de Brito responsabilizarem-se pelo PIEI no CP II. Elas promoveram reuniões e convidaram pessoas para montar a equipe. As diretoras dos Campi Realengo I, os chefes de departamentos das linguagens e algumas professoras se interessaram e participaram.

³⁰O período do governo Lula foi marcado pela expansão da Educação Infantil no Brasil impulsionado pela Alteração da CF/88 na Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009 (EC 59/09). A referida emenda altera a matrícula escolar obrigatória para a faixa etária entre os quatro e os dezessete anos de idade, sendo normatizada pela Lei 12.796/13, que alterou a LDBEN. Cria-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).

Nós visitamos várias escolas no Brasil todo, no Rio e em vários estados brasileiros. Para conhecermos a Educação Infantil de vários lugares. Conversar com os professores. Ver as necessidades, ver o que eles criticavam, o que achavam bom e não achavam. Eu fui fazer uma especialização em Educação Infantil na PUC para poder me interar melhor. Vamos dizer, assim, atualizar as informações. Porque eu já tinha trabalhado há muitos anos atrás nesse segmento da educação. Então, eu resolvi fazer um curso para atualização e ter contatos com outros profissionais. (...) Eu estudei muito a questão de Reggio Emilia porque até na própria PUC eles falavam muito de lá. Então, o professor Aristeo³¹ dizia muito que Reggio Emilia era um exemplo de Educação Infantil que tinha dado certo, que a forma de trabalho era muito interessante que eles recebiam pessoas do mundo inteiro pra ver a proposta deles. Eu estudei muito a Reggio Emilia por conta disso. Não só Reggio Emilia como Finlândia. No momento a Finlândia está no ápice. Eu até visitei algumas escolas nos EUA, em vários estados. Só que, assim, a Educação Infantil nos EUA é muito diferente. Assim, é decepcionante. Para mim, eles estão atrasados anos! Eles tem uma proposta de Educação Infantil e de Ensino Fundamental bem complicadas. (Professora Leda Aló, responsável pelo Projeto de Implementação da Educação Infantil no CP II, entrevista realizada em 07/04/2017)

Após visitas e discussões realizadas com as secretarias de educação de algumas cidades do Brasil e estudos sobre as escolas de Educação Infantil em Reggio Emilia, na Itália, e Finlândia, para subsidiar a construção do projeto, o CREIR foi inaugurado em 2012, no Campus Realengo, compreendendo a Educação Infantil como a etapa fundamental da formação humana. O projeto foi financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)³² e a sua construção arquitetônica pelo Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)³³.

De acordo com o PIPEEB no CP II(2012), a escolha do *Campus* Realengo se deu devido à pesquisa junto ao IBGE na qual apontava que Realengo e São Cristóvão eram os lugares, dentre os outros onde estão alocados o CP II que oferecem o primeiro segmento do Ensino Fundamental, com mais carência de atendimento na Educação Infantil. Em conversa com a professora Leda Aló, perguntei se a escolha por Realengo tinha sido feita pelo fato de o *campus* ser relativamente novo. Ela disse que não. O fato que contribuiu para isso foi o espaço: “É que lá existia um espaço. Os outros *campi* a gente não tinha um terreno bom para colocar uma daquelas plantas. As plantas do FNDE tem um mínimo de tamanho de metragem do terreno” (Professora Leda Aló, responsável pelo PIEI no CP II, entrevista realizada em).

³¹ Professor Aristeo Gonçalves Leite Filho. É doutor em Ciências Humanas - Educação pela PUC/Rio (2008), onde lecionava no curso de especialização em Educação Infantil na época em que a Professora Leda cursou, em 2009/2010.

³² O FNDE, autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). (<http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional>).

³³ O Proinfância é a principal ação do FNDE no campo da infraestrutura educacional. O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação. (<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>)

Tendo feito essa breve caracterização das origens e motivações que levaram a implementação do CREIR, a investigação se volta nesse momento para pensarmos sobre o projeto pedagógico que temos construído nesses 6 anos de existência.

Começamos por refletir sobre as formas de entrada das crianças na instituição.

O ingresso no CREIR é por sorteio. Para o ano de 2017 tivemos 4063 inscritos para 72 vagas. O sorteio é realizado no teatro que fica no *campus* Realengo II e é aberto ao público. Nesse dia, o Complexo³⁴ de Realengo fica cheio de gente. Pessoas que vão com muita esperança de ouvir o nome de seu filho ser sorteado. É comum as pessoas gritarem ao ouvir o nome de sua criança “Glória a Deus” ou algo parecido. As pessoas contempladas choram de tanta alegria. As outras tantas que não foram sorteadas, também choram, porém, de tristeza.

Assistir ao sorteio me leva a pensar sobre os sentidos que as escolas públicas, assemelhadas ao CP II, tais como os colégios de aplicação, continuam a representar para a população, apesar dos “ataques” que a instituição vem sofrendo mais recentemente³⁵. Parece que a referência de qualidade do CP II continua a prevalecer sobre as acusações sofridas, pelo menos na zona oeste do Rio de Janeiro. O *status* da escola pode ser afetado, por exemplo, pelas propagandas das escolas particulares que oferecem o Ensino Fundamental, no entorno do Complexo de Realengo, cuja promessa é a aprovação no concurso e, conseqüentemente, a conquista de uma vaga no CP II.

O fato de ser a única Educação Infantil pública federal situada na Zona Oeste do Rio de Janeiro, parece também ser um determinante na grande procura por parte de um público que mora nas adjacências de Realengo, Padre Miguel, Bangu, Campo Grande, Jacarepaguá. Porém, o CREIR também recebe crianças de outras localidades.

Em 2015 foi desenvolvido um projeto sobre os bairros, em duas turmas de crianças de 5 anos do turno da manhã. O professor de música em parceria com as crianças compôs uma música que traça um mapa dos bairros de residências das crianças das duas turmas:

Onde Mora Cada Um

Parte A

³⁴ O Complexo de Realengo é composto pelo *Campus* Realengo II (que atende o Ensino Médio e o Fundamental II), pelo *Campus* Realengo I (que atende o Fundamental I) e o CREIR.

³⁵ Desde 2016, o CP II vem sofrendo acusações e julgamentos por parte dos grupos conservadores, que defendem a escola sem partido. Os motivos dos ataques foram: o fato de extinguir o uso do uniforme por gênero; as faixas e cartazes escrito “Fora Temer” nos muros dos *campi*; a denúncia de que o vereador Tarcísio Motta e o candidato a prefeito do Rio de Janeiro, Marcelo Freixo, terem instalado um núcleo do Partido Socialista (Psol) dentro do CP II; e, finalmente, a denúncia de que os/as professores/as tentam fazer lavagem cerebral nos estudantes com ideologias esquerdistas e formar militantes.

Agora vem cantar
 O nome dos bairros
 A gente vai saber
 Onde mora cada um
 Agora vem cantar
 O nome dos bairros
 Da turma 33 e da turma 31
 Da turma 33 e da turma 31

Parte B
 Vicente de Carvalho
 Bangu
 Pavuna, Curicica
 Jacarepaguá
 Coelho Neto, Cordovil
 Copacabana
 Barra e Meier
 Bento Ribeiro
 Jabour
 Bras de Pina, Irajá
 Imbariê
 Campo grande, Vila da Penha
 Anchieta, Taquara
 Refrão
 Mas, tá faltando um
 Quero ver quem vai falar
 É o bairro da escola
 Que a gente vai cantar
 Re Re Re Realengo
 Re Re Re Realengo
 Re Re Re Realengo
 Re Re Re Realengo. (COTRIM, 2016, p. 96)

Nada menos que vinte bairros são citados na letra da música, desde os mais distantes da escola, como Copacabana, que dista 44km de Realengo, ou Imbariê, 40 km, até bairros vizinhos, como Bangu, a 3,5km, ou Jabour, a 6,5km. Em sua pesquisa de mestrado, Cotrim (2016), autor da referida música, constata que apesar da diversidade de origem, a maioria das crianças mora no próprio bairro, Realengo, ou em bairros vizinhos, como Bangu. Assim, pode-se afirmar que a implementação da Educação Infantil no CP II atende prioritariamente o público da Área de Planejamento 5³⁶ do Município do Rio de Janeiro, na qual, de acordo com o PIPEEB no CP II (CP II, 2011, p. 7), “observa-se grande degradação social, sendo visível um padrão desumano de vida, com práticas cotidianas de violência urbana e assustadores bolsões de pobreza”.

³⁶ A Área de planejamento 5 (AP5) atende os bairros: Santa Cruz, Campo Grande, Guaratiba Bangu e Realengo. As demais áreas de Planejamento do Município do Rio de Janeiro são: AP1 (Portuária, Central, Rio Comprido, São Cristóvão, Santa Tereza e Paquetá); AP2 (Botafogo, Copacabana, Lagoa, Rocinha, Tijuca e Vila Isabel); AP3 (Meier, Irajá, Madureira, Inhaúma, Penha, Ramos, Maré, Vigário Geral, Anchieta, Pavuna, Ilha do Governador e Jacarezinho); AP4 (Barra da Tijuca, Cidade de Deus e Jacarepaguá). Fonte: IBGE – microdados do Censo Demográfico 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/multidominio/genero/9662-censo-demografico-2010.html?&t=microdados> – acessado em 14/01/2018.

A grande procura pela escola, contudo, não impede, para um número considerável de responsáveis, um certo estranhamento diante de alguns componentes da proposta pedagógica do CREIR, tais como: não adotar o uso de caderno ou livros; não organizar o currículo a partir de efemérides; incluir pinturas no azulejo e banho de mangueira; incluir no calendário escolar um sábado letivo destinado ao passeio cultural com as famílias.

Práticas como essas evidenciam um distanciamento do projeto pedagógico do CREIR em relação ao projeto das escolas do entorno, sejam elas públicas ou particulares. Estranhamentos que se revelam em afirmações ouvidas, frequentemente, nos primeiros contatos com os/as responsáveis das crianças:

“Ela sabia as letrinhas antes de vir para cá e agora, parece que esqueceu tudo”. “Na outra escola que ele estudava tinha trabalhinho de casa”. “Coloquei ele na explicadora para já entrar no ritmo do 1º ano, no ano que vem”. (Depoimentos de responsáveis em reuniões na escola)

3.1 A bidocência como possibilidade de uma pedagogia participativa

Um certo embate entre a expectativa curricular de parte dos/das responsáveis e a proposta que buscamos construir no Projeto Pedagógico do CREIR, pode ser pensado a partir dos referenciais de Formosinho (2007), no que diz respeito à Pedagogia da Transmissão versus a Pedagogia da Participação. Fazendo um quadro comparativo entre as duas perspectivas curriculares, o autor traz alguns elementos significativos para a reflexão que pretendo desenvolver. (FORMOSINHO, 2007, p.16,17)

Trago, a seguir alguns tópicos desse quadro (Quadro 3):

Quadro 3 – Perspectivas pedagógicas: pedagogia da transmissão versus pedagogia da participação

	Pedagogia da transmissão	Pedagogia da participação
Objetivos	.adquirir capacidades pré-acadêmicas; .acelerar as aprendizagens; .compensar os déficits.	.promover o desenvolvimento; .estruturar a experiência; .envolver-se no processo e aprendizagens; .dar significado à experiência; .atuar com confiança.
Método	.centrado no professor; .centrado na transmissão;	.aprendizagem pela descoberta; .resolução de problemas;

	.centrado nos produtos.	.investigação.
Processo de Aprendizagem	.mudança comportamental observável, realizada através do ensino.	.jogo livre e atividades espontâneas; .jogo educacional; .construção ativa da realidade física e social.
Papel do professor	.diagnosticar; .prescrever objetivos e tarefas; .dar informação; .moldar e reforçar; .avaliar os produtos.	.estrutura o ambiente; .escuta e observa; .avalia; .planeja; .formula perguntas; .estende os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura; .investiga

Fonte: Dados elaborados pela autora.

O quadro nos ajuda a ver que uma Pedagogia Transmissiva na Educação Infantil conserva a mesma lógica de uma perspectiva conteudista da educação, centrada em conhecimentos universais que se quer transmitir, no papel ativo do professor e passivo do aluno, definida por Freire (1996) como educação bancária. Ao passo que a pedagogia participativa dentre outras perspectivas reconhece a criança como centro desse processo e como sujeito social que interage e constrói conhecimentos.

As indagações da família, trazidas anteriormente, cujas inspirações podemos reconhecer na pedagogia transmissiva, deixam transparecer nossos muitos desafios na construção de currículos afinados com perspectivas participativas. Não só precisamos romper com modelos internalizados, nos quais também nós fomos educadas, como é preciso conquistar a família para uma visão de educação infantil, que a nosso ver, reconhece a criança como sujeito que pensa, interage, faz perguntas, elabora respostas, constrói visões de mundo, produz cultura.

Enfrentando tais desafios entendemos que ao optar por uma pedagogia participativa, estamos reafirmando nossa concepção de criança, não como um sujeito em devir, mas como um sujeito autor, que lê o mundo e o interpreta, que constrói e reconstrói a cultura.

Para Formosinho (2007, p.28), “os processos principais de uma pedagogia da participação são a observação, a escuta e a negociação.” A observação requer o conhecimento da criança em seus diferentes contextos, seja na sua atuação individual, seja no grupo. A observação requer que se conheça a criança por completo, inclusive, conhecer o seu contexto familiar. Assim, a observação e a escuta são processos interligados. Ambas se configuram num processo contínuo do cotidiano, à procura do interesse e do modo de vida das crianças. A

negociação se dá a partir do conhecimento que se tem da criança possibilitado pela observação e pela escuta. A negociação se configura no diálogo, no debate a fim de pensarmos juntos, adultos e crianças, o planejamento da turma.

Dewey, nos Estados Unidos, Freinet, na França, Malaguzzi, na Itália, Paulo Freire, no Brasil, Sérgio Niza, em Portugal, são alguns exemplos de pedagogos que buscaram construir uma pedagogia participativa em suas ações cotidianas.

A pedagogia no CREIR vem sendo construída sobre forte influência destes pedagogos. E, na abertura desta seção, ao relatar o processo de criação do CREIR, foi apontado que sua concepção pedagógica foi permeada sobretudo pelas contribuições de Malaguzzi que, segundo Faria (2007, p.277) “vai revolucionar de vez o conceito de infância como ‘pré-pessoa’, apenas como um vir a ser adulto”.

Faria (2007) diz que:

Loris Malaguzzi diferencia-se de outros pensadores clássicos das pedagogias da infância, de um lado, por sua atuação na administração pública (ele foi secretário de educação do município de Reggio Emilia no norte da Itália) [...]. Outra diferença diz respeito ao fato de Malaguzzi ter sido um pensador da educação somente das crianças pequenas, tanto as de 0 a 3 anos (em creches) quanto as de 3 a 6 anos (em pré-escolas). [...] (FARIA, 2007, p.279)

Acredito que uma das identidades que podemos apontar entre o fazer pedagógico proposto por Malaguzzi e nossas práticas no CREIR relaciona-se com a faixa etária das crianças atendidas. Apesar de estarmos numa instituição que atende todas as etapas da Educação Básica, o CREIR tem a oportunidade de se debruçar nas especificidades de uma educação pública para as crianças pequenas. E, assim, através de estudos e reflexões sobre nossa própria prática, tentamos cada vez mais nos afastar do modelo da pedagogia de transmissão.

Formosinho (2007) nos ajuda a perceber que a pedagogia transmissiva coloca em oposição os conteúdos do currículo e o conteúdo que emerge da própria experiência da criança, voltando a sua atenção exclusivamente para o primeiro. Desse modo, a pedagogia transmissiva apresenta um currículo com uma visão de mundo organizada “com base na certeza do conhecimento, em que tudo é medido e definido, fugindo à experiência confusa, vaga, incerta da criança” (FORMOSINHO, 2007, p.20).

Desse modo, partindo de uma visão rígida de mundo, de vida e de natureza, o papel da professora na pedagogia transmissiva é de dividir cada tópico em disciplinas e fragmentar

essas disciplinas em lições ou matérias. E, assim, acredita-se que o conhecimento é adquirido passo a passo de cada parte até chegar ao todo.

A pedagogia transmissiva ainda é muito presente nas escolas de Educação Infantil. Essa é uma questão que nos atravessa. O desafio de construir uma pedagogia participativa não nos isenta de reconhecermos o viés transmissivo que ainda nos habita. Contudo, um olhar para o grupo de crianças, da mesma faixa etária que as nossas, todas na educação infantil, de escolas diferentes, no entorno do CREIR, chama a atenção para a diferença de projetos entre nós, dando mais sentido às falas das mães que trouxemos anteriormente. Algumas fantasiadas de coelhinho da páscoa, outras com a letra “a” tatuada no rosto e segurando uma árvore, enquanto as nossas, fantasiadas de Homem Vespa³⁷, inúmeras vezes, retornam às suas casas com os rostos pintados por elas mesmas, após brincarem com lápis aquarelável no canto da fantasia.

Figura 1 - Festa de lançamento do clip do Homem Vespa



Fonte: Arquivo Pessoal

³⁷ A turma 54, mais conhecida como Turma Liga da Justiça dos Campeões (nome escolhido por eles), criou o personagem Homem Vespa em parceria com o professor de música Ronaldo Cotrim. A criação deste personagem é parte do projeto Super Heróis que a turma desenvolveu ao longo do ano 2017.

Figura 2 - Professora Renata pintando o rosto da Laura no cantinho da fantasia



Fonte: Registro Pessoal

Nas situações que se seguem busco confirmar nosso esforço de construção de uma pedagogia participativa, sem contudo nos furtar de perceber o quanto que os referenciais de uma pedagogia transmissiva ainda nos atravessam

Um esforço tem sido explicitar a proposta pedagógica do CREIR e a concepção de infância e de criança que subsidia nossas práticas, para os/as responsáveis, com intuito de dialogar com suas ansiedades/expectativas por um modelo de educação infantil, mais afinado com as perspectivas transmissivas. Assim, além das Reuniões com Responsáveis, realizamos, frequentemente, eventos na escola com a presença da família, convidando-os/as a participar e vivenciar nossos projetos, com vistas a um esclarecimento maior sobre a pedagogia que buscamos construir.

Figura 3 - Responsáveis brincando junto com as crianças de Passarinho no Ninho na inauguração da Casa do Passarinho feita pela turma 24 no ano 2014



Fonte: Arquivo pessoal.

Para Formosinho (2007):

A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os autores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação. (FORMOSINHO, 2007, p.18-19)

Entendemos assim que crianças, famílias, professoras são atores a construir juntos uma jornada de aprendizagem, a partir de suas vivências, interesses, questionamentos. A escuta, o diálogo e a negociação conduzem um fazer pedagógico centrado num complexo de interações permeado por pesquisa, experiências, informações, sensações e afeto. Esse modo de fazer pedagógico é imprevisível, foge dos modelos de planejamentos com definição prévia do ato de ensinar e de aprender. E, portanto, é um modo de fazer pedagógico mais complexo do que o modo transmissivo.

Avançando no exercício de buscar ler o PPP do CREIR (2017) na interrelação transmissão/participação, a questão da bidocência, que como apontamos anteriormente teve

inspiração nos estudos da educação infantil das cidades progressistas italianas, se coloca a meu ver, como um elemento facilitador importante para a produção de práticas participativas.

Segundo Corsaro (2009, p.149-150):

Módena e Bolonha (e, claro, Reggio Emilia) foram as cidades mais progressistas da Itália não só pela criação de escolas municipais, mas também pela formação docente. [...] Em 1972, Modena foi também a primeira a exigir dois professores em cada turma em escolas urbanas; eles deveriam passar no mínimo quatro horas diárias juntos na mesma turma. Essa exigência melhorou a qualidade dessas escolas de diversas maneiras. Em primeiro lugar, reduziu a proporção criança-professor, de forma que cada um podia receber mais atenção individualizada. Em segundo lugar, encorajou a cooperação entre professores para associarem seus diversos talentos no planejamento de currículo e projetos escolares inovadores. (CORSARO, 2009, p. 149-150)

O CREIR, ao garantir a bidocência numa turma de 12 ou 18 crianças (3,4 anos e 5 anos, respectivamente), também aposta na redução da proporção criança-professora visando um olhar mais individualizado para o sujeito no grupo, tentando garantir a observação, a escuta e a negociação. Assim, nessa perspectiva de uma pedagogia participativa, uma das principais tarefas das professoras é a escuta e o reconhecimento das múltiplas potencialidades de cada criança.

De acordo com Faria (2009, p.173) a Itália é a “pioneira em uma pedagogia da Educação Infantil onde a professora não dá aula, mas organiza o espaço e tempo para as crianças construírem as culturas infantis”. Ainda de acordo com Faria (Idem, p.282) “essa criança inteira precisa de uma professora de criança, e não de uma professora de disciplina, de matéria escolar”. Dito de outra forma, a autora parece apontar para a necessidade de que na educação infantil, quiçá na educação da infância, a professora de aluno deixe espaço para a professora de criança.

Motta (2011) ao discutir sobre a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental traz à tona a diferença entre criança e aluno. Ela destaca os comportamentos típicos, tradicionalmente esperados do aluno: “levantar a mão para ser atendido pela professora, deitar a cabeça na carteira para esperar o tempo passar, a noção exata de que a sala de aula não comportava brincadeiras que deslocassem o corpo pelo espaço, falar alto ou correr” (MOTTA, 2011, p.14). Ou seja, as características do sujeito social identificado como aluno escondem ou tentam esconder as características desse sujeito social reconhecido como criança. Transformar-se em aluno é se calar para que a voz do adulto prevaleça. Transformar-se em aluno é imitar aos poucos o modelo do adulto e manter a ordem para que a transmissão dos conteúdos flua sem interrupções.

No mesmo texto, a autora traz a representação da ideia que temos de aula. Quando utilizamos a expressão *aula* esperamos encontrar “a professora explicando a tarefa e as crianças executando-a de maneira ordeira” (MOTTA, 2011, p.12). Ou seja, a expressão *aula* não corresponde às interações das crianças pensadas a partir de uma pedagogia participativa, que privilegia as lógicas infantis, seu espaço de criação e brincadeiras. A expressão *aula* nos remete à sujeição dos corpos infantis, à lógica das culturas escolares e ao currículo como mediador da relação entre professor e aluno. Logo, a expressão *dar aula* complementa-se com o sujeito *aluno*.

A partir da experiência, com a Educação Infantil, relatada em meu memorial, na Escola Municipal Vila Vintém, a expressão *dar aula* para as crianças pequenas começou a me soar mal. Organizar o planejamento diário junto com as crianças, ouvi-las mais atentamente, entre outras práticas, foi me possibilitando estranhar essas práticas como o modelo clássico de *dar aula*. Certamente, eu tinha (e ainda tenho) um planejamento prévio. Porém, tal planejamento hoje é muito mais flexível e sempre inclui várias possibilidades de caminhos. Mas, apesar disso, uma cultura pedagógica, em mim entranhada, ainda me faz referir até hoje, inúmeras vezes, aos encontros das crianças com as professoras de linguagem como “*aula de...*”.

Romper com concepções *naturalizadas* por uma certa tradição pedagógica não é um movimento simples, nem isento de contradições...

Percebo, na dificuldade de, simplesmente, abandonar os termos aula, aluno, sala de aula, substituindo-os por encontros, crianças, atividades, projetos, sala, pátio, parque dificuldades que remetem à mudança de mentalidades no campo do fazer docente. Mentalidades tão arraigadas em nós, professoras, que mesmo na busca por uma pedagogia participativa caímos inúmeras vezes nas redes da pedagogia transmissiva. Mas, do hábito de nomear a sala onde acontece nossos encontros como *sala de aula*, já consegui me distanciar. Um pequeno passo, que a reflexão sobre a prática permitiu-me conquistar.

Se, em relação ao questionamento do uso de tais expressões já existe um certo consenso, contudo, outros indicativos presentes no currículo, também revelam o atravessamento das lógicas transmissivas e participativas no cotidiano. Refiro-me aqui a uma série de questões que se colocam pelo fato de termos uma escola de educação infantil, dentro de um complexo mais amplo³⁸ que abrange uma estrutura institucional.

³⁸ Refiro-me aqui as discussões apresentadas na seção 3.1 que tratam da grade de horário, da relação professora do núcleo comum e professora de linguagens.

Refletir sobre os sentidos inerentes ao conteúdo semântico da expressão *dar aula*, colocando-o em confronto com a prática da professora de Educação Infantil nos ajuda a pensar que uma pedagogia para a infância deve ser centrada na experiência infantil. De acordo com o PPP:

O currículo da Educação Infantil é definido “como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p. 1). Ele não poderia, assim, se traduzir em uma lista de conteúdos a serem aprendidos. Em acordo, o planejamento curricular da Educação Infantil no Colégio Pedro II está centrado na criança: parte de seus interesses, busca a integração dos saberes e conhecimentos produzidos pela humanidade, garantindo que a experiência de infância vivenciada pelas crianças em nossa escola não seja correlata ao que alude o sentido etimológico da palavra infante: aquele que não tem voz pública/política. (CP II, 2017, p. 28)

Em busca de continuar a reflexão sobre as concepções pedagógicas que perpassam o PPP do CREIR traço um correlato com o que Corsaro (apud FARIA, 2009, p.173) aponta como “quatro pontos principais da estrutura da *scuola dell’infanzia*: foco na criança, não ser cognitivista, foco na formação continuada e forte relação escola/comunidade, passando pela família.” Nesse sentido, entendo que, nos quatro anos, que marcam a sua existência desvinculada do Ensino Fundamental, o CREIR tem tentado se aproximar dos modelos de Educação Infantil do norte da Itália.

Quanto à relação escola/família, os responsáveis são convidados, frequentemente, para participar de eventos da turma. Estes eventos são mais intimistas, só com a presença das professoras da turma e os responsáveis da turma. O CREIR realiza 4 eventos ao longo do ano letivo com todas as turmas. Estes são eventos maiores, mas não perdem a simplicidade. Nestes, cada turma expõe ou se apresenta ou promove a vivência de uma experiência de acordo com o que está pesquisando no seu cotidiano. Não preparamos algo com a finalidade de ser um produto a ser apresentado neste evento, mas, levamos para o evento o que está sendo construído, estudado e trabalhado em cada turma.

Além disso, temos as reuniões com os responsáveis que são realizadas aos sábados e duram cerca de 4h. A primeira Reunião com Responsáveis do ano letivo começa com todas as famílias no auditório que o *Campus Realengo II* empresta para o CREIR. Nesse primeiro momento há uma fala da Diretora, da chefe do SESOP e das Orientadoras Pedagógicas de cada turno. Elas explicam o regulamento da escola e a proposta pedagógica da escola. Ao fim desse momento, há um simples lanche coletivo promovido por toda equipe docente. Nesses momentos mais descontraídos, as famílias têm a oportunidade de se conhecerem melhor. No

segundo momento, cada família vai, respectivamente, para a sua sala. Então, terá uma conversa com as professoras da turma. As professoras de linguagens e a professora volante³⁹ passam em determinados horários, combinado outrora com as professoras de núcleo comum, para se apresentarem e falarem de suas propostas.

As outras duas reuniões que acontecem ao longo do ano letivo, só tem o momento com as professoras da turma. E, consistem em uma conversa sobre a turma: como têm sido encaminhados seus focos de interesse. Os responsáveis são muito presentes e participativos. Nessas conversas temos o retorno, de maneira mais formal, sobre como os assuntos abordados na turma chegam até a família pelas crianças.

Mas, os responsáveis não ficam limitados às reuniões ou eventos para poder conversar com as professoras. Eles levam e buscam seus filhos na sala da criança, assim, encontram e conversam, informalmente, com as professoras diariamente. Eles também podem marcar uma conversa no SESOP, com a presença de uma das professoras e uma TAE, para conversar sobre algum assunto em particular.

Quanto à relação escola/comunidade, o CREIR tem promovido cursos de extensão gratuito para professoras das redes municipais. Esse curso é oferecido à noite, nas salas frequentadas pelas crianças do CREIR durante o dia. Também promovemos, a cada dois anos, o evento CREIR de Portas Abertas o qual propõe a construção de um espaço de diálogo entre profissionais de educação e interessados em geral sobre as práticas desenvolvidas nesta etapa da Educação Básica. Ambos são gratuitos.

Quanto à formação continuada, o CREIR investe 3 tempos semanais em reuniões de planejamento, que são as RPSs e a REC, citadas e comentadas na seção anterior. De acordo com o PPP:

“A formação continuada é parte de uma política de valorização dos profissionais de educação que abrange ações formativas que ocorrem dentro e fora da instituição. Neste sentido, normativas que garantem a participação em cursos de graduação, pós-graduação e eventos científicos são importantes.” (CP II, 2017, p. 23)

Além disso, a formação continuada também inclui convênios e parcerias com Universidades para estágios supervisionados e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação

³⁹ Conforme explicado na seção 3.1, a terceira professora é uma professora volante do núcleo comum que compõe bidocência com uma das professoras do núcleo comum para garantir o horário de PI da outra docente ou para garantir que as duas professoras de núcleo comum da turma tenham dois tempos de PI juntas.

à Docência (PIBID). Nessa mesma perspectiva, recebemos participantes do Programa de Residência Docente (PRD).⁴⁰

Além das preocupações assinaladas com a formação continuada dos/das docentes e do investimento na relação família comunidade, ter a criança como foco do trabalho pedagógico e construir um projeto participativo e não cognitivista, como destaca Corsaro (2009), o PPP nos deixa pistas sobre estas questões ao definir que:

A criança é o foco de todos os trabalhos desenvolvidos na Educação Infantil no Colégio Pedro II. A escuta de cada criança e a identificação das culturas infantis são ações de cuidado e atenção contínuos dos profissionais de educação que aqui trabalha. (CP II, 2017, p. 27)

A escuta nos desafia a mudar as ações e percepções, pois nos afeta e, conseqüentemente, nos transforma. Não nos mantemos os mesmos quando praticamos, como princípio pedagógico, a escuta. Assim, ao escolher a escuta como um princípio pedagógico estamos optando pela não a não separação entre escola e vida, a não compartimentalização de saberes, a não especialização e didatização do mundo. De acordo com o PPP:

No CREIR, assumimos o desafio de construir um currículo integrado no cotidiano escolar e a integração se define pela composição de um todo, e, assim, inevitavelmente, o surgimento do novo. (CP II, 2017, p. 36)

Dessa forma, buscamos realizar nosso planejamento *para* as crianças e *com* elas, a partir de suas falas e interesses. Logo, nosso planejamento foge do modelo de uma pedagogia transmissiva o qual, muitas vezes, se apresenta linear, rígido e burocratizado.

Neste sentido, trago como exemplo a fala do Miguel (4 anos) que desencadeou num projeto permeado pela discussão sobre diversas casas de passarinhos e sobre a liberdade dos passarinhos: “Que tal a gente construir uma casa de passarinho de madeira para colocar ali na árvore?” (Miguel, 4 anos, Turma 24 - 2014)

⁴⁰ A Residência Docente prepara professores recém-formados (aqui denominados Residentes Docentes) com professores orientadores do CP II (Professores Supervisores e Coordenadores de Área), de modo a dar ao novo profissional uma formação complementar em questões de ensino-aprendizagem na área/disciplina, assim como em aspectos da vida escolar. (<http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/programa> - acessado em 26/12/2017).

Figura 4 - Construção da casa de passarinho



Fonte: Arquivo pessoal.

Os indícios de que buscamos uma proposta pedagógica participativa, a nosso ver, estão por toda parte na escola. As diversas temáticas que estão atravessando o cotidiano das crianças são expostas nas paredes e tetos mostrando os diferentes trabalhos de cada turma. Trabalhos, estes, confeccionados pelas próprias crianças, distanciando-se assim, de um modelo estereotipado, ainda presente em escolas de Educação Infantil, que se caracteriza por desenhos prontos ou produções com pouca interferência das crianças.

Figura 5 - Um Rei: produção coletiva a partir do corpo de uma criança (T:32 – Ano:2016)



Fonte: Arquivo pessoal

A variedade de temas abordados na escola é fruto dos projetos de trabalho que cada turma desenvolve de acordo com seu interesse. Preocupando-se com a participação crítica da criança, o CREIR vem construindo um trabalho focado no interesse delas, possibilitando-as a serem autoras do seu próprio conhecimento, tornando a aprendizagem mais lúdica e com significado para os seus participantes, seja professora ou criança. Assim, cada turma desta instituição tem seu próprio projeto de trabalho, com temas que emergem da curiosidade e do foco de cada grupo. Enquanto uma turma está construindo um foguete que *voa de verdade*, outra turma da mesma faixa etária está caçando ossos de dinossauros:

Figura 6 - Projeto Indo Para a Lua da turma 33 (ano: 2015)



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 7 - Projeto Ossos de Dinossauro da turma 34 (ano: 2015)



Fonte: Arquivo das professoras da turma 34.

Segundo Hoyuelos Planillo (2004, p.7), “a pedagogia malaguzziana é complexa: ‘se permite’ interpretações subjetivas, divergentes e independentes sobre o mundo, em contraste com uma ideia de progresso linear e cumulativo.” Assim também tentamos fazer no CREIR.

Não temos um currículo que parte do mais simples para o mais complexo. Mas, pesquisamos, investigamos aquilo que está partindo da curiosidade das crianças independente do grau de complexidade que o tema aborde. Entendemos que qualquer assunto pode e deve ser tratado com as crianças, desde que elas estejam demonstrando interesse.

Dessa maneira, em minhas turmas já foram discutidos temas como: Por que as meninas furam a orelha ainda bebês? Por que quando ficamos tristes dói aqui (apontam no coração)? Existem princesas de verdade? Por que é difícil guardar segredo?

Essas são tipos de perguntas/sentimentos que circulam entre as crianças nas rodas de conversa ou nas conversas entre os pares, e que elas não esperam ouvir uma resposta pronta, mas querem conversar sobre esses assuntos. Esses temas se desdobram nos projetos de trabalho que as turmas desenvolvem.

Para desenvolver um projeto de trabalho da turma é necessário que as professoras valorizem a oralidade das crianças e observem as variadas formas de se expressar. Esse movimento é decorrente de um processo educacional voltado para a autoria das ações, que ao focar na criança possibilita enxergar suas diferentes formas de participar utilizando suas múltiplas linguagens.

Traçando um paralelo entre minha prática docente anterior ao CP II, na qual atuava sozinha na turma de Educação Infantil, com minha prática atual na qual tenho outra professora atuando ao mesmo tempo comigo, percebo que consigo ouvir muito mais as crianças, inclusive aquelas mais tímidas que muitas vezes ficam no lugar de expectadoras. Rememorando o antes pergunto-me quantas respostas eu antecipei, sem dar tempo para as criança se colocarem, quantos choros não acalentei, quantas vezes silencieei. Por mais que buscasse estar atenta a cada criança, os inusitados e imprevistos da rotina de uma turma de educação Infantil, se, por vezes, inspiram novos projetos, por vezes também, nos atropelam, nos impedem de vermos e ouvirmos outras questões.

Sobre a bidocência, o PPP diz que:

Caracterizada como uma estratégia de ação pedagógica, consiste na presença de dois professores junto à turma em uma atuação conjunta que possibilita um olhar mais atento e diversificado sobre uma mesma criança. Constitui uma forma, dentre outras, de garantir o cuidado e a atenção às crianças na faixa etária atendida na Educação Infantil. Nesse sentido, a bidocência se apresenta como um exercício de abertura para a escuta e para o diálogo, em que o foco é a criança. (CP II, 2017, p.22)

Com a bidocência nossa responsabilidade com as tarefas cotidianas (agenda, diário, organização para a próxima atividade e as emergências que surgem na sala) são divididas.

Assim, temos mais disponibilidade para estar junto com as crianças, brincar com elas, conversar com elas, escutá-las.

Nesse sentido, ao longo desses quatro anos trabalhando em bidocência, percebo que sou uma professora mais amiga da cada criança, mais próxima. Não conversamos apenas sobre o que foi planejado para conversar, mas conversamos sobre a vida. São nesses momentos mais livres que surgem perguntas e curiosidades que muitas vezes desencadeiam num projeto da turma ou de um grupo.

Os projetos no CREIR buscam reconhecer a criança como sujeito da sua própria fala, tentando romper com uma concepção de criança que apenas reproduz o que vive em seu meio social e buscando se aproximar de uma concepção de criança portadora de história. Assim, o diálogo torna-se uma mola propulsora da construção cognitiva e atua fortemente no processo educativo. Mas, para isso, esse diálogo precisa ser uma troca de ideias e não uma imposição da fala do adulto sobre a fala da criança.

Ainda no projeto Casa de Passarinho, lemos o livro Cocô de Passarinho, o qual levou o grupo a conversar sobre as fezes. Um tema que a turma se empolgou em falar na roda de conversa pois já era um assunto muito comentado entre eles informalmente, graças a influência da Pietra. Pietra é uma criança que gosta de fazer brincadeiras com as questões do corpo, então, ela sempre arranja um jeito de introduzir na conversa temas como cocô, xixi, pum e etc, provocando risadas do grupo e curiosidades a cerca do corpo humano.

Num outro dia, lemos o livro Da Pequena Topeira Que Queria Saber Quem Fez Cocô na Cabeça Dela, que fez o grupo perceber que cada animal tem um tipo de cocô. Conversamos sobre o que cada animal do livro comia e fizemos algumas relações com seus respectivos cocôs. Então, Miguel faz a seguinte pergunta: “Tudo o que a gente come vira cocô?” A partir daí começamos o Projeto Nossos Podres e Nossos Poderes. Primeiro elencamos tudo o que o grupo já sabia sobre o assunto. Em seguida partimos rumo à descoberta da pergunta do Miguel. A trajetória deste projeto nos fez conhecer o corpo humano por dentro. (Relato do Projeto Nossos Podres e Nossos Poderes. T:24. Professoras Renata e Tatiana. Ano:2014)

O Projeto Nossos Podres e Nossos Poderes emergiu das conversas informais em rodas e foi crescendo à medida que nós, professoras, percebíamos os interesses das crianças e trazíamos histórias que pudessem instigar ainda mais suas curiosidades. Porém, este projeto iniciou sem que o outro (Casa de Passarinho) tivesse sido concluído. E, grande parte do grupo ainda estava muito envolvida com a construção da casa do passarinho. Esse projeto não consistia apenas na construção de uma casa de madeira. Sua trajetória nos levou a pesquisar diferentes tipos de casa de passarinho, conversa sobre gaiola e viveiro, alimentação dos passarinhos, tipos de passarinhos e etc.

Dessa maneira, a turma 24, no ano 2014, trabalhou com os dois projetos ao mesmo tempo. Fico me perguntando: se não houvesse a bidocência será que a curiosidade sobre o

corpo humano seria explorada já que um projeto já havia sido iniciado e ainda havia interesse nele? Enquanto eu trabalhei sozinha nunca consegui colocar em prática dois projetos ao mesmo tempo na mesma turma. Eu até ouvia as outras curiosidades que iam surgindo depois que um projeto se iniciava, mas eu não dava conta de desenvolver com a turma dois projetos ao mesmo tempo.

Com o exemplo desses projetos, pode-se perceber que o diálogo nas rodas de conversa permite emergir questões geradoras que podem desencadear num projeto de trabalho. Assim, a roda de conversa se configura num instrumento fundamental na rotina da Educação Infantil que propicia um momento ativo de comunicação e de troca.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.138), "... a roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias". Para atender tal perspectiva, nossas rodas de conversa fogem de um modelo, que ainda se faz presente nas escolas de Educação Infantil, no qual encontramos crianças sentadas em círculo, cantando músicas repetidas sobre o tempo ou regras de convivência.

Uma roda de conversa com o perfil de intercâmbio de ideias se caracteriza por ser dinâmica, atravessada por diversos assuntos, fluida como um bom bate-papo. Portanto, o tempo de duração da roda e a ordem de quem fala na roda não seguem um padrão, procuramos deixá-la fluir de maneira que preze a escuta do outro e tenha um tempo de duração enquanto houver envolvimento das crianças com o tema da roda.

Tal preocupação em garantir a participação na roda de conversa e prezar pela qualidade dessa roda é porque se compreende que o conhecimento é construído coletivamente em uma relação dialógica. Ao se tratar na roda de conversa um determinado assunto, as falas das crianças se complementam, se conectam, contemplam diferentes olhares sobre um mesmo objeto e, assim, constroem saberes significativos e repletos de sentido para as crianças.

Jobim e Souza (2009) recorre a Bakhtin para abordar as interações dialógicas:

Para esse autor, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está no processo de interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. Uma das características fundamentais do dialogismo é conceber a unidade da vida. Melhor dizendo, a unidade do mundo, na concepção de Bakhtin, é polifônica. (JOBIM e SOUZA, 2009, p.103-104)

Nessa concepção, compreendemos que o conhecimento é uma construção coletiva a partir da interação entre os indivíduos e entre as múltiplas vozes. Temos então a roda de conversa enquanto motivadora do diálogo e enquanto espaço de troca e construção de saberes significativos para o grupo.

Assim, na perspectiva de que a narrativa traz uma experiência e possibilita o compartilhamento da mesma, o CREIR traz uma compreensão de roda que valoriza o diálogo e que atribui às crianças o papel de narradoras.

Um episódio vivido em 2016, com a turma 32 do G5 (crianças de 5 anos), pode exemplificar o papel da narrativa como gerador de um projeto pedagógico.

Na roda, uma criança contava sobre um pesadelo que tivera na noite anterior. Seu relato desencadeou muitas outras histórias de pesadelos, momentos de susto, filmes assustadores, narrados pelas outras crianças. Até que Danilo começou a inventar uma história de terror. Nesse momento, a professora de Educação Musical Wasti, chegou para buscar a turma para ir para sua sala. Mas, como viu que estávamos num momento muito interessante, se juntou à nossa roda, trazendo uma música bem assustadora. A seguir fomos para a sala de música e Wasti, dando continuidade ao clima, sugeriu que escolhêssemos um som para cada personagem da história de terror iniciada por Danilo, mobilizando a participação de grande parte da turma.

Assim, surgiu o nosso projeto *O Castelo do Terror Mal-Assombrado* que resultou num livro e num filme, após um processo permeado por muitas histórias assustadoras, filmes de terror, o clip *Thriller* do Michel Jackson, conversas sobre medo, sobre o que nos assusta, pinturas assustadoras no rosto, desenhos de monstros. No dia do lançamento do filme, também fizemos uma tarde de autógrafo do livro.

Esse projeto foi apenas um de muitos que surgiram de uma conversa entre as crianças e que foi enriquecido e ampliado pela bidocência. Ajudar a ampliar o espaço-tempo para a fala das crianças, já que nesta faixa etária elas ainda estão desenvolvendo a oralidade e também adquirindo o hábito de ouvir o outro, estimular a criança a colocar-se como narradora, são objetivos com os quais a bidocência tem muito a contribuir.

A bidocência com professores de outros departamentos (Música, Educação Física, Informática e Artes Visuais) amplia o uso de diferentes linguagens nos projetos da turma. Neste sentido, o PPP diz que:

A atuação docente e as ricas trocas entre professores de Educação Infantil e das linguagens especializadas – pedagogos e licenciados nas diversas áreas de estudo –, dão concretude à integração curricular no cotidiano, a partir da qual o trabalho neste segmento se organiza. (CP II, 2017, p. 22)

O trabalho coletivo, na perspectiva da bidocência que temos trabalhado - professora da Educação Infantil, professora de linguagem e crianças – tem nos mostrado ser possível

fortalecer uma perspectiva de produção de conhecimento que supera a fragmentação disciplinar e reconhece a importância de uma visão mais global das situações que traga respostas para os problemas que enfrentamos na escola e na sociedade.

A bidocência formada entre as professoras de Educação Infantil e as professoras dos demais departamentos do CP II se inspira na ideia do ateliê criado por Malaguzzi, em Reggio Emília. Segundo Faria (2007):

Trabalhando, educando, observando crianças bem pequenas, Malaguzzi precisou buscar em outros campos de conhecimento novos diálogos e interpretações do mundo infantil e adulto. Assim, recuperando a dimensão estética na forma de produção de conhecimento humano, propôs a criação do ateliê. Podemos dizer que essa pedagogia tem na arte seu fundamento, além da ciência, que é permanentemente problematizada. (FARIA, 2007, p.281)

Ao ser fundamentada na arte e na ciência, a ideia do ateliê traz implícita a necessidade de respeitar a criança por inteira, com suas curiosidades e com suas necessidades de exploração e criação. Ainda de acordo com a referida autora: “Nessa relação a três potencializa-se o desenvolvimento integrado das múltiplas linguagens. (FARIA, 2007, p.281)”. Essa integração representa mais uma tentativa de corte no modelo da pedagogia transmissiva, já que rompe com a ideia de aula de uma determinada disciplina.

A existência de salas específicas para Música, Artes Visuais, Informática e de um pátio para Educação Física no CREIR nos coloca em condições especiais para o desenvolvimento de ateliês, nos moldes propostos por Reggio Emilia. Contudo, apesar dos ganhos significativos que o trabalho em dupla nos proporciona, a grade de horário, herança de uma perspectiva fragmentadora da produção do conhecimento, da escola e do trabalho pedagógico, se caracteriza como um grande empecilho. O desafio é cotidiano: de que forma as diferentes linguagens integradas podem contribuir para dar vida e densidade aos projetos que emergem das curiosidades, dos desejos, das necessidades?

Caminhos vão sendo construídos cotidianamente. No ano de 2015, experimentamos o trabalho com oficinas. Assim, tínhamos oficinas de teatro, de construção, de produção de vídeo, de culinária e de dança. Essas oficinas eram oferecidas uma vez por semana para todas as crianças do CREIR. As crianças se inscreviam na oficina que desejavam, independente de sua faixa etária. A escolha era individual. Cada oficina era organizada por duas professoras. As duplas de professoras eram formadas ou por duas do núcleo comum ou por uma do núcleo comum e uma de linguagem ou por duas de linguagens.

Trabalhar por oficinas foi bem bacana e teve um retorno positivo das crianças. Mas, por questões de logística de horário, não conseguimos dar continuidade. Porém, estamos novamente estudando a possibilidade de voltar com as oficinas para o ano letivo de 2018. Mas, dessa vez pensamos implementá-las diariamente. Isso tem sido um grande desafio para a comissão de horário.

Enquanto não conseguimos ter as oficinas no nosso cotidiano, o CREIR aposta em trabalhos diversificados nos quais é valorizado o diálogo através da interação em minigrupos. O PPP define o trabalho diversificado:

Trabalho diversificado – trata-se de uma estratégia de organização do trabalho que permite aos docentes e às crianças movimentarem-se por diferentes atividades que ocorrem simultaneamente, em negociações que exigem um constante exercício de autonomia. As crianças também participam da escolha de atividades e brincadeiras para esses momentos. No trabalho diversificado, atua-se individualmente ou em pequenos grupos – em mesas, cantos organizados para uma determinada atividade planejada; em espaços externos e internos – em propostas mais livres ou dirigidas. (CP II, 2017, p.9)

O trabalho diversificado, na perspectiva que temos trabalhado, consiste na disposição de cantos com propostas variadas que acontecem ao mesmo tempo dentro da própria sala ou não. E, a criança fica livre para escolher aonde quer ir. A organização dos espaços em cantos proporciona a participação das crianças em atividades que atendam a seus interesses. Porém, não estamos defendendo que a criança faça apenas o que ela quer. Para isso, investe-se em cada canto, tornando-o atrativo e desafiante. Como afirma Claparède (apud DIAS, 1998, p.73) “Nosso objetivo não é que a criança faça tudo o que quer, e sim que queira tudo o que faz”.

Defendendo a autoria das crianças quanto à criação e à escolha dos cantos e quanto às resoluções dos conflitos que surgem em minigrupos, não acredito que o ideal seja uma professora para cada canto. Porém, ter uma professora para uma atividade mais centrada e outra para interagir nos demais cantos significa ter alguém mais próximo daquela criança que precisa de um auxílio a mais para se entrosar no grupo; significa poder desenhar junto com a criança que se sente insegura para traçar no papel a sua imaginação; significa brincar junto de quem se isola; significa ajudar a criança a assinar suas produções; significa ajudar a quem ainda tem dificuldade de encontrar sua pasta a guardar seus trabalhos no lugar certo. Enfim, ter duas professoras no momento dos cantos diversificados ajuda à criança a conquistar sua autonomia.

No ano de 2016, com a turma 32 do G5, havia um kit médico de brinquedo para brincar na escola. Mas, o kit de plástico era muito frágil e logo quebrou com tantas crianças

mexendo. As crianças, então, pensaram em construir um canto de médico e listaram (eles falavam e eu escrevia) o que precisava ter neste canto. Pedimos a colaboração dos responsáveis, e assim, recebemos doação de aparelho de pressão e termômetro que não funcionavam mais, jalecos, toucas, máscaras, curativos, ataduras, esparadrapos, seringas, algodão, caixas de remédio e etc. Mas, apesar de serem autoras e também protagonistas dessa brincadeira, ainda não tinham a autonomia para organizar os materiais. Desse jeito, estavam usando todos os materiais ao mesmo tempo, desperdiçando os que eram descartáveis e a desorganização atrapalhava o faz de conta. Assim, era necessário ter uma professora brincando com o grupo do canto do médico, não no sentido de impor uma maneira única de brincar, mas no sentido de ajudá-las a se organizarem na brincadeira. E, enquanto uma professora estava nesse novo canto que estava em construção na turma, a outra professora podia estar passeando pelos outros espaços da sala, provendo os materiais necessários para que não deixassem de ser atrativos diante de um canto novo.

A fim de garantir a interação e o diálogo entre os pares, o CREIR também aposta em atividades livres, que não são dirigidas pelas professoras. Essas atividades acontecem diariamente, na maioria das vezes, no pátio, onde tem um brinquedão, uma casinha, um gramado e uma quadra. Além disso, no pátio, as crianças brincam com triciclos, bambolês, bola e fantasias. Os momentos livres também ocorrem dentro da sala ou no solário, mas, por causa da oferta de brinquedos e de um espaço propício para explorar os movimentos corporais, as crianças preferem o pátio.

Nestes momentos, na maioria das vezes, as professoras apenas observam as brincadeiras das crianças, intervindo somente quando solicitadas para ajudar a resolver algum conflito ou quando percebe que alguém vai se machucar. Porém, é muito comum as crianças nos convidarem para brincar com elas. Eu, por exemplo, brinco com frequência de futebol, brincadeira na qual elas me dão o papel de goleira.

Recorrendo mais uma vez à minha experiência anterior à bidocência, lembro-me de que foram poucas as vezes que brinquei com minhas crianças pelo simples prazer de me divertir. Tal fato, talvez não fosse tão frequente devido à demanda de afazeres que eu tinha que resolver enquanto elas brincavam, como por exemplo: olhar agenda, preencher diário, preparar alguma atividade dirigida, escolher um livro para a roda de leitura, etc. Essas demandas também me atrapalhavam a observar a interação entre os pares que ocorriam nestes momentos mais descontraídos.

Participando deste momento livre das crianças com a bidocência, tendo a oportunidade de brincar com as crianças ou de apenas observá-las enquanto brincam, pude perceber quantas revelações sobre seus medos, seus sonhos e sobre suas realidades são feitas nas brincadeiras. Também pude perceber como se descontrolam quando têm que rever regras que elas mesmas criaram e como se comportam diante da resolução de conflitos.

Assim, a partir da minha vivência, vejo que a bidocência possibilita aos professores estar mais próximo das crianças tanto nos momentos dirigidos quanto nos momentos livres. Isso propicia um melhor conhecimento sobre cada criança o que implica num relatório de observação mais detalhado e justo, distanciando-se do risco de rotular as crianças por suas ações.

O relatório individual sobre a criança e o portfólio individual são instrumentos que sistematizam, hoje, a avaliação das crianças no CREIR, a qual é realizada em acordo com determinações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p.29): “sem objetivo de seleção, promoção ou classificação”, e observando “a não retenção das crianças na Educação Infantil”.

Por um lado, objetiva-se compartilhar com as famílias as experiências vivenciadas pelas crianças. Isto ocorre tanto em eventos que contemplam sua presença em vivências específicas, parte do trabalho desenvolvido, bem como através de diversos instrumentos de registro e documentação que se organizam, na proposta atual, em dois formatos: portfólios e relatórios. Há que se considerar, ainda, práticas e instrumentos de avaliação que permitam às crianças acompanhar e intervir no caminho que percorrem na escola. Murais e outras formas de exposição das produções realizadas, fotos e vídeos bem como outros registros e marcos das vivências compartilhadas no espaço escolar são importantes neste processo.

Tanto para as crianças quanto para os adultos que ocupam a escola, estudantes e docentes, o processo avaliativo se apresenta como forma de revisitar e ressignificar as experiências vivenciadas na escola, constituindo importante aspecto nos processos de subjetivação ligados à constituição de memória e identidade. Neste sentido, as formas que a avaliação assume na Educação Infantil do CP II estão sujeitas a um constante pensar e repensar, a um contínuo processo de construção e desconstrução.

Considerando a proposta de construção deste trabalho pedagógico, centrada na premissa do prazer de aprender, e ainda o papel social da Educação Infantil, o PIPEEB no CP II diz que:

A avaliação preza pelos seguintes princípios: valorização das experiências culturais das crianças, desenvolvimento da autonomia, promoção das crianças e de suas aprendizagens, inclusão, diálogo e preservação da autoestima favorável ao crescimento. (CP II, 2011, p. 31)

Nessa perspectiva, não cabe uma avaliação que vise a padronização e quantificação de saberes, e sim a valorização de conquistas e descobertas.

A bidocência vem ao encontro dessa avaliação formativa à medida que possibilita o olhar mais próximo e cuidadoso para cada criança e traz dois pontos de vista sobre a mesma criança. Dessa forma, o relatório sobre o desenvolvimento de cada criança é escrito a quatro mãos e nele contém os avanços e os desafios da criança diante das ações propostas em grupo, minigrupos e individualmente.

Faria (2007, p. 283), a respeito da avaliação em Reggio Emília, diz que “a avaliação não é centrada nas crianças, mas no projeto”. Pensar na avaliação de cada criança requer pensar sobre como que essa criança participou dos projetos; como esse projeto afetou essa criança. Formosinho (2007) diz que na pedagogia participativa:

o bom aluno é o que se envolve, pois o seu envolvimento nas atividades e nos projetos é considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender. (FORMOSINHO, 2007, p.21)

Assim, nosso relatório de observação vem descrevendo a contribuição da criança e da sua família para o projeto desenvolvido no período avaliado. Nele contém falas da criança e foto.

Houve um período em que as professoras de linguagens escreviam em cada relatório, pelo menos um parágrafo as observações feitas de cada criança. Mas, como elas têm muitas turmas, pouco tempo com as crianças e fazem dupla com uma das professoras do núcleo comum, atualmente, elas escrevem apenas um relato geral da turma. Esses relatórios de observação são entregues à família nos dias das Reuniões com Responsáveis.

A participação das crianças na construção do projeto da escola, nesses três anos, tem sido muito mais significativa do que no período anterior. Escutando suas reivindicações, várias mudanças foram acontecendo na rotina da escola, como por exemplo: a mudança nas comemorações dos aniversários e no oferecimento da comida; a construção de um hino próprio da Educação Infantil feito com as crianças, ao invés de cantarem o hino do CP II, criado em 1937, que não dialoga com a proposta da Educação Infantil. (ver Quadro 4)

Quadro 4 – Hinos escolares

Hino da Educação Infantil	Hino Dos Alunos Do Colégio Pedro II
<p>Somos amigos, somos um time Pedro II está no meu coração No pátio da escola a gente vai brincar E junto com os professores nós vamos estudar</p> <p>A nossa escola é muito legal A nossa escola é genial A nossa escola parece um diamante</p> <p>Nossa escola é brilhante, parece um diamante Ela é gigante igual um castelo grande</p> <p>A nossa escola é muito legal A nossa escola é genial A nossa escola parece um diamante</p> <p>Amigos pra sempre, a gente vai ficar por perto Amigos pra sempre, nada vai nos separar</p> <p>A escola está no meu coração Com toque de brilho que nem um diamante Nós podemos brincar, ler e correr E nunca vamos nos separar</p> <p>Amigos pra sempre, a gente vai ficar por perto Amigos pra sempre, nada vai nos separar</p> <p>Música construída pelas crianças das turmas do G5 em 2014, mediado pelos professores Wasti e Ronaldo.</p>	<p><i>Música: Francisco Braga / Letra: Hamilton Elia</i></p> <p>Nós levamos nas mãos o futuro de uma grande e brilhante Nação. Nosso passo constante e seguro rasga estradas de luz na amplidão. Nós sentimos, no peito, o desejo de crescer, de lutar, de subir. Nós trazemos no olhar o lampejo de um risonho fulgente porvir. Vivemos para o estudo, Soldados da Ciência, O livro é nosso escudo e arma a inteligência. Por isso, sem temer, foi sempre o nosso lema “Buscarmos no saber a perfeição suprema”. Estudaram aqui brasileiros de um enorme e subido valor. Seu exemplo segui, companheiros, não deixemos o antigo esplendor. Alentemos, ardente, a esperança de buscar, de alcançar, de manter, No Brasil, a maior confiança que só pode a ciência trazer. Vivemos para o estudo, Soldados da Ciência, O livro é nosso escudo e arma a inteligência. Por isso, sem temer, foi sempre o nosso lema “Buscarmos no saber a perfeição suprema”.</p> <p>(Fonte: www.cp2.g12.br/CP-II/hino_cp2.html)</p>

Fonte: CP II.

O Hino da Educação Infantil foi composto pelos professores de música Ronaldo Cotrim e Wasti Czevski, porém, tendo as crianças como protagonistas.

Vendas (2017) relata como foi a construção do Hino da Educação Infantil:

As turmas de 5 anos do ano de 2014, grupamento com as crianças mais antigas na então UEI, foram as escolhidas para participarem como autoras da música, por ser considerado que elas estariam deixando sua contribuição para a escola. Elas falavam frases sobre o que pensam e sentem sobre a escola, cantarolavam a melodia que desejavam e os professores se encarregaram de juntar as ideias e dar forma à música. (VENDAS, 2017, p.83)

A preocupação de deixar inscritas no projeto da escola as marcas da participação infantil é um dado que podemos extrair do movimento de construção do Hino da Educação

Infantil. Considerando que os hinos trazem consigo a ideia de pertencimento, convidar as crianças para serem co-autoras da música, contribui para favorecer de uma dupla identificação: com a Educação Infantil do CP II e com a música composta por elas.

Carvalho, Müller e Sampaio (2009) trazem uma reflexão sobre a autoria das crianças nas escolas:

[...] Podemos já ir mais longe e pensar que mais do que compreender e representar papéis, como fazem os atores, as crianças são autoras de suas vidas, por mais que seja difícil admitir essa profunda inversão posta para a nossa cultura digerir. Em qualquer projeto pedagógico de escolas vamos encontrar a palavra “autonomia” como objetivo de educação. Nunca a palavra “autoria”, mesmo que, se pensarmos com rigor, ninguém é o único autor de si mesmo, mas, um coautor (Ardoino, 2000), dependentes que somos desses outros que nos deram vida e nos constituem ao longo de toda nossa existência: nascemos e somos para sempre seres-com-outros. (CARVALHO, MÜLLER, SAMPAIO, 2009, p. 199)

É necessário pontuar a dificuldade em aceitar a autoria das crianças, tendo em vista que a escola é culturalmente planejada pelos adultos para as crianças. Na história do hino, não foi muito diferente. A proposta veio dos adultos e o grupo que faria a co-autoria também foi definido pelos adultos, as turmas de 5 anos que já estavam deixando a escola. A visão adultocêntrica, que caracteriza a pedagogia transmissiva, continua a prevalecer. Mas, a própria realidade é dinâmica e complexa. No movimento de ousar, experimentar, refletir e recriar, novas realidades vão sendo gestadas.

A identificação como o hino aparece cotidianamente, sendo cantado em diversos eventos da escola, seja nos eventos formais ou informais. É comum as crianças cantarolarem o hino pelo pátio. E, no momento da estrofe “amigos pra sempre” as crianças se abraçam. Elas sentem o hino como delas, com sua linguagem, embora conheçam também o hino do Colégio que é cantado nos eventos em que o CREIR está junto com os demais segmentos.

Os versos do hino nos fazem pensar que as crianças gostam da escola. Chego a afirmar que é esse o sentimento que permeia o CREIR: a alegria. Nesse sentido, não estamos longe da filosofia malaguzziana. “A escola deve ser alegre. As crianças e as professoras devem gostar da escola.” (MALAGUZZI apud FARIA, 2007, p.283).

Apesar de algumas experiências bem sucedidas e de questões ainda não resolvidas, vide nossas dificuldades, quando se trata de discutir a grade de horário, construir uma pedagogia participativa na educação infantil, na relação bidocência ou multidocência, requer uma negociação permanente com o outro, numa relação de horizontalidade. Faria (2007) definindo essa relação em Reggio Emilia afirma que lá as professoras trabalham em dupla “para garantir o permanente confronto das opções entre elas, pois não há uma relação

hierarquizada. É uma dupla em confronto”. Relações horizontais e não hierarquizadas são, a meu ver, condição para que o trabalho da bidocência possa contribuir para a construção de uma pedagogia participativa.

No CREIR a relação entre as duplas também não é hierarquizada. Mas, é um desafio construir uma relação de equidade entre as duplas. E no confronto de ideias vamos construindo nossa relação com o outro e vamos nos formando constantemente a partir do olhar do outro.

3.2 A bidocência como espaço de formação docente

E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. (Caminhos do Coração. Gonzaguinha)

Ao chegar a uma escola para trabalhar como professora não trazemos apenas o que aprendemos no curso normal ou no curso de pedagogia, mas trazemos toda a bagagem do que aprendemos na vida. Chegamos lá com tudo o que somos. Com o corpo e a alma. Com os desafios e as delícias que a vida nos proporcionou e proporciona. Com as escolhas possíveis e com as imposições. Com tanta gente que nos cercou e ainda nos cerca. Dentro de cada um de nós há muitos outros. Com esses muitos outros vamos construindo nossos saberes.

Pensamento, sentimento, percepção e vivência humana, denominadas por Vygotsky como altas funções psíquicas, apresentam uma qualidade social que se desenvolvem nas interações entre os seres humanos (Geraldí, Fichtner, Benites, 2006). Essas altas funções psíquicas são individuais de cada sujeito, mas que se formam a partir das interações sociais. Mas, isso não significa que os sujeitos sejam um resultado uniforme do seu meio social. “Vygostsky considera o indivíduo como singular e irrepitível” (Geraldí, Fichtner, Benites, 2006, p.13). Ou seja, o sujeito se apropria e ressignifica de maneira própria o que apreende do outro.

Sendo assim, a formação docente não acontece apenas nos cursos de formação inicial ou nos inúmeros cursos de qualificação que fazemos ao longo da carreira docente. Estudos do campo do cotidiano vêm defendendo que há uma produção de conhecimento sobre a prática docente que acontece fora da escola em nosso processo de vida, mas também dentro da própria escola, no cotidiano escolar, nas relações que se estabelecem na própria escola.

Dentre os estudos de campo que apontam essa direção, podem-se citar Morais e Araújo (2013) que em suas pesquisas buscam construir um diálogo com a escola se recusando a reconhecê-la apenas como o local onde se aplica a produção acadêmica pensada sobre ela. Segundo as autoras, “as vozes da escola anunciam formas outras de pensar e viver a formação continuada.” (MORAIS e ARAÚJO, 2013, p.135)

Em suas pesquisas, as autoras têm buscado viver a formação docente numa perspectiva teórica que se contrapõe aos modelos formativos fundamentados na racionalidade técnica, superando a ideia de formação como transferência de saberes. Prado, Morais e Araújo (2011) ao conceberem o cotidiano escolar como espaço-tempo de tensão entre conhecimentos e práticas, defendem que é preciso ouvir as vozes da escola para com elas dialogar.

Sendo assim, centros de estudos, conselhos de classe, festas, bate papos informais nos corredores, tudo o que acontece na escola se caracteriza como *locus* de formação. Ainda nessa perspectiva, os planejamentos em dupla se caracterizam como momentos especiais de formação da bidocência que vivemos no CREIR. São momentos em que ampliamos nosso olhar a partir do olhar do outro. São momentos em que conseguimos, com a ajuda do outro, reconhecer dentro do contexto em que estamos inseridos, o que nossa visão não pode alcançar, o que Bakhtin chama de excedente de visão.

Para compreender melhor o conceito de excedente de visão, inicialmente marcado nos estudos de Bakhtin sobre a relação entre o autor e herói, trago a seguinte citação do autor:

O autor não só vê e sabe tudo quanto vê e sabe o herói em particular e todos os heróis em conjunto, mas também vê e sabe mais do que eles, vendo e sabendo até o que é por princípio inacessível aos heróis; é precisamente esse excedente, sempre determinado e constante de que se beneficiam a visão e o saber do autor, em comparação com cada um dos heróis, que fornece o princípio de acabamento de um todo – o dos heróis e o do acontecimento da existência deles, isto é, o todo da obra. (BAKHTIN, 1997, p.32-33)

Como sugere Geraldi (2007), transportemos o conceito de “excedente de visão” para nossa vida. Neste mundo

estamos expostos e quem nos vê, nos vê com o ‘fundo’ da paisagem em que estamos. [...] Ele tem, relativamente a nós, um excedente de visão. Ele tem, portanto, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele. (GERALDI, 2007, p.43-44).

Nesse sentido, o outro é um excedente de visão. O outro consegue enxergar em mim aquilo que eu sozinho não consigo ver. E, no encontro com o outro, complementamos e constituímos o nosso olhar.

Voltando à rotina escolar, além dos momentos citados, que são pontuais, a dinâmica de uma turma de Educação Infantil com as crianças e mais uma professora também se caracteriza como espaço de formação docente. Mesmo sem percebermos ou ainda sem dizer uma única palavra, ao nos confrontarmos com o estranho, o não familiar, de alguma forma, nossas condutas, ações e pensamentos pautam-se a partir dessa interação. Bakhtin (1997) diz que:

Na vida agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência: assim levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem [...]. (BAKHTIN, 1997, p.35-36)

Para Bakhtin (2011, p. 71) o sujeito constitui sua subjetividade a partir da interlocução com o outro. Assumindo a dimensão social da subjetividade, Motta, ao trazer um estudo sobre Bakhtin em seu texto sobre roda de conversa, diz que “se torna inviável pensar a existência humana fora do seu espaço de interrelações”. É no diálogo com o outro que formamos a consciência de nós mesmos. O diálogo com as crianças e com a outra professora amplia nossa consciência docente. É a partir do olhar da outra professora e das crianças que reflito sobre minha prática, que me desloco das minhas certezas, possibilitando, assim, a construção do meu excedente de visão.

Na primeira roda de conversa realizada com as professoras sobre as possibilidades e desafios da bidocência no CREIR, logo no início, uma das professoras do núcleo comum, menciona a bidocência como uma grande possibilidade de formação, justamente por estarmos constantemente com o outro.

Camila: - [...] Me chama atenção, assim, na bidocência... que é uma possibilidade de formação incrível. Incrível! Aglomerando tudo isso. Mas, eu acho que tem uma oportunidade de se formar com o outro pelos desafios, pelas alegrias, pelas dificuldades. Sei lá, por tudo o que acontece. De se formar porque você está ali o tempo todo com aquela pessoa. Assim, né, se é para as crianças, se é para cuidar delas, educa-las, se é para atender, se é para pensar no grupo, se é uma questão mais individual. Não dá para fazer só. Se a gente já tem todos esses princípios não dá para fazer sozinho. Como pensar naquela criança sem falar dela com o outro, né? Acho que a gente se forma muito na bidocência. (Roda de conversa realizada em 18/09/2017)

Camila nos convida a pensar que a criança junto com o outro amplia nosso olhar, nos faz ver por outras perspectivas, e assim, vamos repensando nossas ações. Vamos desconstruindo nossos achismos e reconstruindo nossos olhares a partir do olhar do outro, do diálogo com o outro.

Geraldi (2007) diz que “o pensamento bakhtiniano apoia-se em dois pilares: a alteridade, pressupondo-se o Outro como existente e reconhecido pelo eu como Outro que não eu, e a dialogia, pelo qual se qualifica a relação essencial entre o eu e o Outro.” (GERALDI, 2007, p.42) O conceito de alteridade parte do pressuposto de que todo indivíduo é interdependente dos demais sujeitos de seu contexto social, isto é, o mundo individual só existe diante do confronto com o mundo do outro. Dialogia é o conceito dialético que explica o homem pela produção do diálogo. Motta (2011) diz que pensar esses conceitos de forma isolada faz sentido apenas para efeito de compreensão já que sua totalidade concreta parece inseparável.

Segundo Geraldi, Fichter, Benites (2006), as relações dialógicas não se dão no vazio. Elas são afetadas pelas relações sócio históricas, pelas condições de seus interlocutores e pelo caráter desses encontros. Ainda segundo os autores, “a dialogia se dá sobre o estável e sobre o instável da relação com a alteridade” (GERALDI, FICHTER, BENITES, 2006, p.190). É por isso que em nossa voz, trazemos muitas outras vozes. E, assim, a alteridade se torna central para pensar a construção do sujeito. Constituímo-nos e nos transformamos sempre através do outro. E, o outro também é derivado de muitos outros que o habitam.

Sobre esses muitos *eus* que habitam em cada um de nós, na roda de conversa, realizada no dia 18/09/2017, a professora de Educação Infantil Camila diz: “em cada ano eu sou uma pessoa diferente”. A professora de Educação Infantil Tatiana complementa: “A gente vai virando uma colchinha de retalho fofinha. A gente só adere o que a gente considera o melhor do outro”. E assim, vamos nos transformando e transformando a outra professora.

Motta (2011) diz que “o processo de construção de identidade é dialético, é feito de idas e vindas, de conflitos e tensões” (MOTTA, 2011, p. 73). Trabalhar em bidocência, ora com uma professora também do núcleo comum, ora com uma professora de outro departamento, exige negociações e gera conflitos. Ou me calo e aceito ser auxiliar da outra professora, ou calo a outra professora num movimento reverso, ou me coloco no diálogo com a outra professora a fim de construir novas propostas, que já não serão minhas ou dela, mas serão coletivas visando, também, a participação das crianças. As três possibilidades existem e

no movimento do cotidiano podemos dizer que se alternam, mesmo que nossas intenções tenham como referência a terceira posição como a que perseguimos.

Sobre esse desafio da relação com a outra docente, surgiram os seguintes comentários na roda de conversa realizada em 18/09/2017:

Camila: - Claro que aquilo que fica de desafio vai nos transformando também e se transforma em outras coisas, né?! Não que ah... aquela pessoa é... sei lá. Nunca tive problemas com bidocência, mas ela é difícil. Mas, a gente não vai focar nisso. A gente vai tentar olhar aquilo que é de bom para trabalhar junto. Então, acho que a gente vai pegando, assim, aprendi com a Fernanda isso. Da Luci, foi isso. Da Rafa foi isso. Da Cris foi assim, da Tati... Então tem coisas que a gente vai né, nos formando mesmo para dar essa atenção e estar mais próxima das crianças.

Fernanda: - E aí, você falou dos desafios da bidocência. Um dos desafios é isso: estar aberto ao outro. É estar aberto a não ser (que a gente na educação está acostumado a ser soberano, o detentor da verdade, aquele que sabe tudo, aquela que..."fechei minha porta, eu que mando", não tem gente que fala assim?) e não! Você vai decidir junto. De decisões pequenas: qual a cor que eu vou colar na borda desse trabalho aqui? Às vezes você tem que parar para pensar com o outro isso.

Colocar-se em diálogo com o outro não é dar ordem ao outro. É abrir mão de ser o detentor da verdade e ter disposição, sem destruir o outro, para encarar perguntas e comentários que sejam contraditórios aos nossos. Colocar-se no diálogo é entrar com a diferença, mas, ter a intenção de chegar ao consenso. Isso significa: ora abrir mão de suas ideias e experimentar o que o outro está propondo; ora tentar convencer o outro a experimentar o que você está propondo.

Sobre esse desafio de dialogar com o outro quando as concepções de educação infantil são diferentes, a professora do núcleo comum Fernanda trouxe sua experiência:

Fernanda: - E a situação de eu ter uma pessoa com uma proposta muito diferente da minha como bidocente foi meio por aí também é...começou com uma proposta, de metodologia, proposta pedagógica de uma concepção de infância bem diferente da que eu tenho só que no meu caso, essa pessoa estava chegando de contrato, então a proposta que eu tenho meio que acaba parecendo com a proposta da escola e essa pessoa achava que tudo não estava certo. Então, tudo que ela fazia ela pedia desculpa por fazer as coisas de outro jeito e eu me sentia muito mal. Poxa, eu falava assim; será que estou oprimindo esta pessoa? Será que eu tô... e eu sou muito faladeira e tal. Se eu vejo que tem que fazer eu saio fazendo tomo a frente das coisas, decisões que às vezes precisam tomar e tal. E no começo a gente teve esse combinado: Não, vai você levando que eu vou vendo. Só que pra uma pessoa que tinha muitos anos de experiência também. E era uma pessoa que tinha muito tempo de magistério, só que muito tempo com outra prática. E que eu não acho que existe certo ou errado existe diferente, práticas diferentes. O que eu acredito e o que você acredita. Aí essa pessoa chegou e entendeu que o que ela fazia não cabia na escola assim, então ficou no papel de coadjuvante durante todo o ano e com falas de "faz você" "não, porque você já sabe como que faz" e aí eu tentando trazer essa pessoa para um protagonismo conjunto e foi um desafio.

Renata: - E eu acho que isso acaba sobrecarregando um pouco.

Fernanda: -Eu me sentia muito sobrecarregada. Assim, ter que, por exemplo, é tinha muitas questões de escrita, de relatórios, de texto coletivo etc. Essa pessoa acabava falando “faz você que você já sabe como é, confio em você” e deixando pra mim esse papel de peso. Então essa coisa de você ter que dialogar com o outro acaba tendo um desafio grande, né. Eu me sentia mal, eu falava: poxa eu não tô dando espaço para a pessoa trazer tudo que ela tem de bom. Mas, ao mesmo tempo a gente vê algumas práticas que a gente não concordava ou que a gente via que não são práticas comuns na escola e tudo e aí como dizer isso para uma pessoa mais velha, que tem a sua história e que é válida, aquela prática é válida, mas que talvez neste contexto não seja. Então era um desafio grande. (Roda de conversa realizada em 18/09/2017)

Como dialogar com o outro quando o outro tem concepções diferentes? Essa questão se torna mais desafiante ainda quando temos que estabelecer um trabalho diário com a dupla. E as negociações acontecem ao mesmo tempo em que as crianças estão ao nosso redor. O tempo que temos para planejamento, nem sempre é suficiente para essas negociações. Além do mais, tem negociações que surgem no cotidiano, a partir do que se está vivendo na hora junto com as crianças. As professoras de Núcleo Comum Tatiana e Camila, que atualmente formam uma dupla, relatam a experiência que tiveram no mesmo dia em que realizamos a roda de conversa:

Tatiana: - Hum, nem te conto de hoje!

(risos)

Tatiana: - Foi muito engraçado! A gente fez um planejamento. Posso contar, do dia de hoje? [pergunta para Camila] O dia de hoje foi muito simbólico? Acho ele muito simbólico na questão da bidocência, mas que graças a Deus estamos em setembro. Então, acho que nenhuma das duas sofreu. Porque se isso acontece, sei lá, na primeira semana, segunda semana, a gente ainda não tem o entendimento do outro. A gente ainda não entende nada. Me sinto muito mais perdida no início com a dupla. Aí, assim a gente tinha colocado que a gente ia fazer umas silhuetas, lá no pátio. Aí, as crianças me perguntaram “vai usar fantasia?” aí eu falei “não, a gente usa só o cocar porque a gente vai fazer silhueta”. Mas, tudo bem... nenhum incômodo, acabou que está todo mundo de fantasia. Ou eles bem pegaram as fantasias porque fica na altura deles ou eles pediram à Camila e ela não se tocou...

Camila: - É que a Tati estava com um grupo no solário e eu estava com um grupo na sala. A gente não sabia o que cada grupo tinha combinado.

Tatiana: - Então a gente não sabe, assim... mas, vai dar certo, de repente eu faço a silhueta deles com fantasia e tal. Eis que depois também alguém descobriu que tinha isopor para fazer gelo. Como também era livre, a Camila também deu os negocinhos. Eles começaram a estourar o isopor todo.

Camila: - Fez chuvinha (rindo).

Tatiana: - Quando acabou o pátio, a gente tinha (rindo): uma mesa lotada de fantasia...

Camila: - Ainda tinha um detalhe: nesse meio daqui a pouco a Mariana tira a camisa (risos). Ela tinha falado que estava calor e tal. Pronto! Um tira camisa, todo mundo quer tirar a camisa e tênis. (rindo)

Tatiana: - Então, eles tiraram o uniforme e o tênis. Então, tinha fantasia, uniforme, tênis, bola de isopor tudo ao mesmo tempo e a gente tinha um planejamento, que era voltar para as mesas para terminar algumas coisas que a gente tinha e era muito pulverizado, por que são várias coisinhas que faltavam terminar. Uns cocares, alguns não sei o que... então, eram vários... tinha que ser de uma forma bem organizada. Aí

eu olhei pra aquilo tudo, Camila também olhou. E, aí assim, a gente na maior calma do mundo...

Camila: - Ah, eu ouvi uma hora você falou assim, estava aqui na frente e ouvi você falando “Camila, vamos tentar voltar pro planejamento.” (risos)

Tatiana: - Não, assim, não deu nada errado enquanto eles estavam usando. O problema foi quando a gente pensou “e agora, como é que arruma?” “como que organiza isso para voltar para o planejamento porque a gente está na véspera de uma mostra?” Se a gente estivesse num outro momento a gente teria ignorado o planejamento.

Camila: - A turma de 5 anos é bem autônoma para algumas coisas. Ainda mais que a gente já está em setembro, né?! Agora, para algumas crianças eu falava... porque eu ficava o tempo todo “nossa, tá fazendo muita sujeira no chão. Tá saindo tudo do pote, vocês vão limpar.” “vocês vão limpar tudo isso, vão pegar a vassoura, quando a gente chegou estava tudo limpo.” E eles estavam fazendo uma surpresa pra gente.

Tatiana: - Aí pra piorar, a gente ainda tinha que receber um banho de chuva de gelo. (risos)

Tati: - Meio que fiquei pensando nisso, assim, depois que aconteceu e deu tudo certo, o diversificado aconteceu, terminamos o que tinha que fazer. Eles conseguiram botar os sapatos sozinhos, que eles botam. Eles já botam as blusas. Assim, olhando você dizia assim “não vai dar” só sobrou 1 hora de sala. Mas, eles foram se organizando e a gente sem desespero foi arrumando tudo.

[...]

Tatiana: - Voltaram. E eu fico pensando assim “é uma negociação que tem dois adultos para mediar e que o que eu esperava pra aquele momento não necessariamente era o que a Camila esperava para aquele momento e o que as crianças esperavam para aquele momento. Então ver tudo isso dar certo, tudo isso funcionar é porque a gente tem que confiar uma na outra. Eu entendo o que ela fez. Eu entendo o fundamento de ela deixa-los pegar aquilo tudo porque hoje era o melhor dia, o dia que dá tempo de usar tudo.

Camila: - Ah é, porque depois só na próxima segunda, agora! (risos)

Tatiana: - E eu tenho que, tipo, baixar minha bola pras coisas que eu estava pensando em fazer se não desse tempo a gente passa pro outro dia. Essa flexibilidade, né, que a gente só desenvolve quando a gente confia na dupla. Quando a gente confia no caráter, é... você sabe o que esperar e o que ela espera, né. (Roda de conversa realizada em 18/09/2017)

Paulo Bezerra (2015), tradutor da obra *Problemas da Poética de Dostoiévsk*, na orelha deste livro diz que “o diálogo não é o limiar da ação, é a própria ação. Quando ele termina, tudo termina.” Enquanto há diálogo, há a intenção de chegar num acordo. Há a vontade de estar junto com o outro, apesar da diferença.

Em minha experiência com a bidocência tenho percebido o quanto que o olhar do outro me faz refletir sobre a minha prática docente. O olhar do outro se revela como um excedente de visão que do meu lugar eu não consigo ver, como por exemplo: o quanto eu antecipava a resolução de conflitos entre as crianças, sem possibilitar uma participação ativa das crianças; como a linguagem musical entrava pouco em minhas propostas de projetos para as crianças; e como eu era preocupada com o uniforme da escola. Pequenos exemplos de situações naturalizadas no cotidiano escolar, mas, que são reveladores das concepções que informam nossa prática.

Todas essas questões estão presentes no cotidiano escolar e não estão previstas no planejamento. São ações e decisões que tomamos de acordo com o contexto, no calor da emoção. Tirar ou não a blusa da escola porque está muito calor no pátio ou com quem fica o brinquedo que está sendo disputado são alguns dos exemplos de decisões que precisam ser tomadas repentinamente, e que geralmente decidimos a partir do que já vivenciamos.

Trago, a seguir, três experiências do cotidiano, recortadas como situação de pesquisa, que me possibilitaram refletir sobre a bidocência como um espaço de formação, na perspectiva, anteriormente, discutida da alteridade e da dialogicidade. Uma primeira situação que tem como foco o papel da professora da infância como mediadora de conflitos entre as crianças, uma segunda situação que envolveu a exploração da linguagem musical no cotidiano e a terceira que envolve a discussão sobre a preocupação das famílias sobre “sujar” o uniforme com tintas e outros materiais desse tipo que utilizamos em nossas produções.

No ano letivo de 2017, em que faço bidocência de núcleo comum, na maior parte do tempo com a professora Bianka, eu vivenciei uma situação com duas crianças da nossa turma: Lia e Ana⁴¹. Essas duas meninas de 5 anos raramente brincam juntas. A primeira é muito articulada, a outra nem sempre consegue se expressar pela fala. Lia trouxe, de casa, uma casinha de boneca que despertou grande curiosidade, principalmente, entre as meninas. Quanto ao brinquedo de casa, a gente tem um combinado de que o mesmo é para ser compartilhado com os amigos. Porém, Lia excluiu Ana da sua brincadeira. Ela alegava que a Ana não queria aceitar as regras da brincadeira e ela, por sua vez, não queria mudar as regras.

Lia geralmente dita as regras da brincadeira e nem sempre aceita negociação. Às vezes ela tem muitas seguidoras, às vezes apenas algumas. Mas, talvez, por ser a dona da casinha, naquele dia todas as meninas aceitaram suas regras, exceto Ana. Ana chorava. Lia e as outras meninas brincavam como se nada estivesse acontecendo.

Solicitada por Ana, eu fui até as meninas e tentei negociar as regras. Todas foram irredutíveis. “Já que vocês estão entrando em conflito por causa da casinha, vamos guardar a casinha”, eu disse. Muito chateadas, o grande grupo guardou a casinha e se dispersou para brincar com outros brinquedos, e Ana arranhou um par para brincar.

Num outro dia, uma situação parecida aconteceu com as crianças João e Rui em relação a uma fantasia da sala. Ambos queriam a mesma fantasia, pois, queriam ser o mesmo personagem – o Flash. A nossa sala tem muitas fantasias, inclusive de super-heróis. Mas, não

⁴¹ Considerando que o foco da pesquisa foi a discussão sobre a bidocência com as professoras e, nesse sentido, o protocolo de solicitação de autorização para identificação foi feito com elas, como discutido na introdução do trabalho, em relação a identificação das crianças, pelo diferente papel que tiveram na pesquisa, com objetivo de preservar suas identidades, optamos por usar nomes fictícios.

temos fantasias repetidas. João emburrou num canto do pátio e se recusou a brincar sendo outro personagem. Rui não via graça em ser o Flash sem ter o amigo na brincadeira, mas, ainda assim não aceitava ser outro personagem. Bianka, a outra professora do núcleo comum, foi conversar com os dois e a conversa não terminou até eles chegarem num acordo. Ela dizia que eles são amigos e que um amigo não pode deixar o outro chateado. A conversa foi longa: mais de meia hora de negociação. Mas, Bianka não tirou de cena o objeto causador do conflito – a fantasia. Ela insistiu na conversa até chegarem a uma solução.

Se dialogismo na perspectiva bakhtiniana pressupõe reconhecer o outro em sua alteridade como o outro que não sou eu, e sendo o outro, nesse caso, as crianças pequenas, poderíamos indagar até que ponto Bianka e eu, em nossas diferentes estratégias de lidar com os conflitos entre as crianças, conseguimos viver o exercício da alteridade?

O exemplo de Bianka me fez ver que apesar de eu ter conversado com as crianças e ouvido a reclamação dos dois lados do grupo ainda era preciso ter um pouco mais de paciência e persistência para que elas próprias chegassem a uma solução. Na mediação por mim proposta, quem resolveu o problema fui eu e, ademais, tirei o objeto que causava o conflito. Na vida, nem sempre conseguiremos eliminar o causador do problema tal como a retirada da casinha. Além disso, a retirada da casinha não permitiu Ana brincar e ainda deixou as outras meninas chateadas.

O confronto com a maneira de intervir de Bianka me fez deslocar do meu lugar no sentido de desnaturalizar uma verdade que está inscrita em minha própria formação: o papel do professor como aquele que resolve conflito com a criança e o sentido que o adulto olha para a criança como ele que vai resolver, olhando para a criança como alguém que não é capaz, que não tem competência para se colocar na situação para definir, para fazer propostas. Carvalho, Müller e Sampaio (2009) dizem que:

As tentativas para evitar conflitos, manter a ordem, promover o sentimento de cooperação entre as crianças aparecem aqui muito mais em nome do conforto e das cooperações educacionais do adulto do que das necessidades das crianças. (CARVALHO, MÜLLER, SAMPAIO, 2009, p. 192)

Embora nosso discurso seja repleto de concepções inspiradas na pedagogia participativa, reconhecendo as crianças como autoras de suas vidas, a tentativa de manter a ordem e o conforto, resquícios da pedagogia transmissiva, insistem em prevalecer nas ações dos adultos. Essas atitudes adultocêntricas, estão tão arraigadas em nós que, às vezes, só é

possível perceber através do outro. A atitude diferenciada do outro que me leva a refletir sobre as minhas próprias atitudes.

Na roda de conversa, realizada no dia 18/09/2017, a professora do núcleo comum Fernanda diz: “Eu fui formada para trabalhar sozinha”. De fato, a nossa formação é baseada numa concepção de Educação Infantil em que a professora atua sozinha, tendo que resolver os conflitos que aparecem para poder voltar rapidamente para o grupo. Comparando nosso comportamento de como trabalhamos quando estamos sozinhas e quando estamos em bidocência, Tatiana, professora do núcleo comum diz:

Tatiana: - Tem uma coisa importante sobre a nossa linguagem com a criança quando a gente está sozinho que a gente percebeu. Porque quando a gente está com eles com uma outra pessoa, a gente sempre tem um tempo de negociação maior. É a leveza na fala, é tempo de tudo. A gente vai deixando as coisas mais soltas, mais livres. Mais fluidas. Quando a gente está sozinho volta a ser mais diretivo e mais... diretivo mesmo. (Roda de conversa realizada em 28/09/2017)

A fala da Tatiana me faz pensar que essa é a grande possibilidade da bidocência: ter tempo e atenção para deixar que a criança resolva o conflito. Mas, a situação que eu vivenciei me faz enxergar que por mais que eu tenha a consciência dessa possibilidade da bidocência, os 11 anos em que trabalhei sozinha numa turma com 25 crianças deixaram vícios em mim da pedagogia transmissiva que emergem na prática cotidiana sem que eu me dê conta disso.

A forma como Bianka agiu com as crianças me fez pensar que apesar de eu ter um discurso em que trazia a criança como sujeito, na prática eu resolvia a situação, com a intenção de que tudo *voltasse ao normal* o mais rápido possível. Minha perspectiva de trabalho era muito mais de resolver conflito e criar consensos do que deixar que as diferenças aparecessem e as crianças assumissem um papel de protagonista na busca de alternativas ou na solução dos conflitos.

Vygotsky denomina a capacidade de realizar tarefas de forma independente de nível de desenvolvimento real. O nível de desenvolvimento potencial representa a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível potencial, Vygotsky define como a zona de desenvolvimento proximal.” (GERALDI, FICHTNER, BENITES, 2006, p.33)

Ao refletir sobre essa primeira situação, percebi que eu tinha um conhecimento pré-definido de como agir com as crianças. A experiência com Bianka me deslocou, possibilitando-me pensar por outra perspectiva, mobilizando, assim, em mim uma zona de desenvolvimento proximal. A ação pedagógica, em parceria com Bianka, trouxe-me uma

perspectiva que até aquele momento eu não possuía. Do confronto de práticas e concepções nasciam possibilidades outras de reinvenção do cotidiano.

A segunda situação, outra experiência significativa na bidocência, que a reafirma como espaço de formação, envolveu o trabalho com a música na Educação Infantil. Partindo de uma preocupação relevante, romper com uma perspectiva de pedagogizar as diferentes linguagens no cotidiano da educação infantil, durante um tempo, deixei as experiências musicais fora de nossas atividades do dia a dia.

O RECNEI diz que a música no contexto da educação infantil

[...] tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; [...] Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada. [...] Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói. (BRASIL, 1998, p.45)

Já mobilizada por tais concepções, cantar musiquinhas na hora de lavar as mãos, na hora das refeições, na hora da saída, na hora da história ou para ensinar regras de convivência, dentre outros momentos, práticas ainda presentes em muitas escolas de educação infantil, foram deixando de fazer parte de minha rotina pedagógica. Contudo, apesar das boas intenções, não tratar a música como um produto-mercadoria condicionador de comportamentos, hábitos, gestos, mas sem encontrar um caminho mais significativo e potente, fui reduzindo a experiência musical em nosso cotidiano. A música aparecia apenas quando era parte de uma atividade planejada – e, para isso eu usava o pen drive e o som da escola – ou para brincar de roda.

Formosinho (2007) diz que “na ausência de reflexão e de criação de pontos de vista alternativos que permitam ver à outra luz os elementos em conflito, a via é a do enclausuramento em torno de um dos elementos” (FORMOSINHO, 2007, p. 20). Talvez, isso justifique por que me enclausei numa proposta de encontro com as crianças sem cantorias. Como eu já estava mais consciente de que o que eu desejava para as crianças era o oposto do que uma pedagogização das práticas propunha, acabei omitindo em promover experiências musicais, por não saber outro caminho para explorar a linguagem musical no cotidiano.

Ao fazer a roda de conversa – atividade diária e, geralmente, inicial - junto com Carol, a outra professora do núcleo comum, pude participar de uma roda alegre que começava sempre com uma música, porém, não a mesma. O repertório passeava pelas músicas de ciranda, coco, cantigas populares. Algumas eu já conhecia, outras não.

De acordo com o RECNEI:

A linguagem musical deve ser tratada e entendida em sua totalidade: como linguagem presente em todas as culturas, que traz consigo a marca de cada criador, cada povo, cada época. O contato das crianças com produções musicais diversas deve, também, prepará-las para compreender a linguagem musical como forma de expressão individual e coletiva e como maneira de interpretar o mundo. (BRASIL, 1998, p.62)

A proposta de Carol me possibilitou perceber a linguagem musical como acesso à diversidade de manifestações culturais do nosso povo. Compartilhar a docência com Carol me fez experimentar outras formas de vivenciar a música na Educação Infantil. Uma vivência que não foi limitada pelo repertório dito “infantil” que é, muitas vezes, estereotipado. Nesta bidocência tive a oportunidade de vivenciar um universo musical mais rico e abrangente que inclui uma variedade de gêneros, estilos e ritmos regionais do nosso país.

Participar de uma roda de conversa permeada por músicas significativas para o grupo, cantadas pelo simples prazer de cantar me fez experimentar momentos ricos de interação e afeto, momentos de “ integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos”, conferindo “um caráter significativo à linguagem musical”. (BRASIL, 1998, p.45)

O terceiro e último caso é sobre o uniforme escolar. Nas outras escolas em que trabalhei, *sujar* o uniforme de tinta era algo muito grave já que até mesmo o guache, que é feita base de água, mancha a roupa. Assim, a preocupação com a reclamação das famílias era maior do que a preocupação em propiciar experiências plásticas, estéticas a partir da manipulação de tintas. Nesse sentido, trabalhar com tinta era sempre um evento: um grupo de no máximo 4 crianças por vez e usando um avental e todas sob a minha extrema supervisão. Uma passagem rápida por sites de creches e pré-escola vai mostrar que essa é uma preocupação recorrente. “As tintas podem ser removíveis...as experiências duram para sempre”⁴².

Interessante registrar, contudo, que se no plano do discurso nossas concepções sobre o trabalho com as linguagens plásticas buscavam garantir a manipulação e exploração dos mais diferentes materiais possíveis e a interação entre os pares, quando se tratava de mexer com tintas a preocupação com a sujeira reaparecia.

De acordo com Ostetto (2011):

⁴² <http://www.tempodecreche.com.br/imagens/experiencias-duram-para-sempre/>

Para contribuir com os processos expressivos, além de alargar as oportunidades de acesso á riqueza da produção humana, promovendo a aproximação aos diferentes códigos estéticos, é preciso também promover encontros e buscas, encorajando as crianças à experimentação. Afinal, para construir, dar forma, inventar, compor, produzir com diferentes materiais é fundamental conhecer e conquistar certa intimidade com esses materiais. (OSTETTO, 2011, p. 6)

Nesse sentido, considerando as ponderações de Ostetto (2011), de que é preciso encorajar as crianças à experimentação e criar intimidades com diferentes materiais, podemos pensar que a “sujeira” provocada pelo uso das tintas pelas crianças é apenas o resultado de um processo de pesquisa, criação e descoberta, já que a criança mergulha na investigação sem se preocupar com o mero detalhe, “estar limpa”, pois o que está em jogo é aprender sobre o mundo que a cerca.

O trabalho com tinta, semelhante às experimentações com instrumentos musicais, com materiais de educação física (bola, bambolê, cordas, etc), com outros materiais que promovam experiências estéticas, sinestésicas, dentre outras, precisa ser proposto no dia a dia ou colocado à disposição das crianças, até para que elas possam conhecer e se interessar pelos mesmos e alargar suas possibilidades de criação.

Como afirma Gandini (2012), inúmeras vezes existe um equívoco entre os educadores em acreditar que a simples oferta de uma variedade de materiais para as crianças vai garantir o desenvolvimento de uma linguagem expressiva. “Às vezes, os educadores pensam que apenas dar materiais para as crianças já é suficiente e esperam que as linguagens expressivas se desenvolvam espontaneamente” (GANDINI, 2012, p. 153). Pelo contrário, raramente, uma linguagem expressiva se forma apenas a partir de um encontro fortuito e casula entre a criança e os materiais.

Daí pensarmos: como possibilitar a familiaridade da criança com as tintas se não garantirmos muitos encontros onde elas possam explorar, misturar, experimentar, o que implicará, sem dúvida alguma em muita “sujeira”, do ponto de vista do adulto, é claro! Assim, se o papel do professor é favorecer as experiências de aprendizagem, a questão do que é sujeira na infância, aparece como um debate importante a ser travado com as famílias.

Com a minha primeira dupla do núcleo comum no CP II – Tatiana – e com a professora de Artes Visuais – Erika - eu fui percebendo o antes visto como manchas de tinta, como marcas de experiências significativas para nós e para as crianças. Pensar em trabalhar com tinta, misturar cores, fazer experimentações com diferentes materiais, mergulhar nas sensações artística sem “sujar-se”, parece-me, agora, um paradoxo.

Ora compondo bidocência com Tatiana, ora com Erika fui percebendo que é preciso liberdade para o movimento e tempo de espera para acolher a arte. Quantas vezes propus atividades com ricos materiais em possibilidades de exploração, mas que por terem sido tolhidos os movimentos de criação das crianças, redundaram em produções pouco significativas?

Numa escola como o CREIR, onde temos uma vasta variedade de material à nossa disposição, torna-se ainda mais paradoxal a preocupação com a “sujeira” do uniforme.

Assim, construímos com as crianças o combinado de colocar o blusão de pintura como avental para as atividades com vistas a preservar o uniforme⁴³. O blusão de artes é uma blusa tamanho P de adulto que as crianças colocam por cima do uniforme a fim de protegê-lo. Mas, apesar de todo cuidado e supervisão, as crianças continuam *manchando* seus uniformes. Essas manchas aparecem porque numa perspectiva diferente da que eu trabalhava antes, na qual eu ficava limitando os movimentos das crianças para não se sujarem, as crianças são livres para explorarem mais as maneiras de pintar, as misturas de cores, as brincadeiras com poções mágicas (água misturada com tinta) e etc.

Nesse movimento, nós ousamos brincar de nos pintar com guache, usando apenas a roupa de banho e indo em seguida para um delicioso banho de mangueira. Hoje, essa atividade faz parte da nossa rotina. Mas, naquele momento, só me aventurei a trabalhar com pintura nesse sentido mais exploratório porque eu tinha ora a Tatiana, ora a Erika para fazer coro comigo frente aos responsáveis que não há problema nenhum em vir para escola com alguma peça do uniforme manchada de tinta.

⁴³ A supervalorização do uniforme pelas famílias, possivelmente é um reflexo das posições da própria instituição Colégio Pedro II.

Figura 8 - Pintura no corpo com guache (ano: 2014)



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 9 - Crianças utilizando as camisas como avental.



Fonte: Arquivo Pessoal

Apresentadas as três situações de pesquisa, que foram recortadas das experiências cotidianas, penso que elas têm em comum o fato de desvelar a prática das outras professoras

que trabalhavam comigo em bidocência como um espaço exotópico, que ao me deslocar me fez refletir sobre a minha própria prática. Pensar sobre a ação docente das outras professoras me convidou a sair do meu lugar e a experimentar o lugar delas. Nesse movimento de exotopia, eu observo o trabalho delas e volto para o meu próprio lugar com um excedente de visão proporcionado pelas outras professoras que fizeram bidocência comigo. A prática docente de cada uma de nós, assim, vai provocando questionamentos, exercitando outras formas de pensar, trazendo saídas outras para as situações que emergem no cotidiano, convidando-nos a enxergar de nós mesmas, o que sozinha não conseguiríamos ver.

Faria (2007) traz uma reflexão que me ajudou a pensar em todo esse movimento. Tendo como referência uma concepção de criança que tem estado presente em nossos discursos e inspirado nossos projetos pedagógicos, a autora afirma:

Essa visão otimista da criança que é autônoma, capaz de estabelecer longas “conversações” com os adultos e com outras crianças, que nasce com infinitas possibilidades de construir pensamentos, ideias, interrogações e tentativas de dar repostas, capaz de observar as coisas e reconstruí-las, exigiu uma professora também “dotada. (FARIA, 2007, p. 283)

Mais adiante, a educadora continua seu diálogo

Entretanto, Malaguzzi ⁴⁴, (apud Barsotti, 2004,p.13) adverte: (...) a professora “dotada” não existia, nem mesmo existe hoje: constrói-se trabalhando junto com as crianças e com os adultos, experimentando junto, errando junto, corrigindo, revendo e refletindo sobre o trabalho realizado. A cultura das nossas professoras não é somente o saber e a pesquisa, creio que se exprime necessidade de afetividade e de segurança das crianças. E esta, creio, substancialmente ser uma espécie de recurso para a professora, uma capacidade de resistência, de adquirir paixão pelo trabalho que faz. (FARIA, 2007, p. 289)

A prática da outra professora, essa professora que eu vou me formando, as crianças que estão se formando vão se constituindo em espaços de produção de conhecimento e de formação. Errando, refletindo junto, corrigindo vamos na tentativa de chegar a ser uma professora “dotada”. Cada relação de bidocência traz um excedente de visão que revela algum lado da nossa prática docente. Isso vai depender da outra professora e de como interajo com ela. Cada relação é única. E, de cada relação de bidocência levamos um pouco da nossa parceira. Hoje, no meu quarto ano trabalhando em bidocência, percebo que no meu fazer docente há um pouco de cada dupla que dividiu turma comigo: seja no falar, no jeito de chamar a atenção no meio de tantas vozes, na maneira de mediar as situações.

⁴⁴ Segundo Faria (2007, p. 289) esta declaração encontra-se no documentário “L”uomo de Reggio”, em 1993, numa entrevista cedida ao cineasta Carlos Barsotti.

CONSIDERAÇÕES FINAIS (SEMPRE PROVISÓRIAS) DA PESQUISA

A completude é inacessível, porque mesmo depois da vida seremos histórias contadas nos tempos de sobrevivência nas memórias esparsas. Esquecidas as individualidades privadas, restará um tempo - uma época - que será lido de diferentes maneiras, e ressuscitarão outras porque os sentidos são construções e não permanências. Como nós, os sentidos são sócio-históricos. (GERALDI; BENITES; FICHTNER, 2006, p.192)

Esta pesquisa foi de fato, para mim, um processo árduo de desconstrução e de reconstrução de meu olhar acerca da bidocência e sobre a minha prática pedagógica. Ousaria dizer, não só para mim, mesmo que com proporções diferenciadas, como também para os demais sujeitos dessa pesquisa, como apareceu em vários momentos em nossas conversas. Foi necessário construir um olhar exotópico, a partir do diálogo com meus pares, na reflexão *com* e *sobre* o cotidiano, para eu chegar a elencar três pequenas lições que a pesquisa me trouxe: a primeira que a bidocência experimentada por nós, inserida num processo de multidocência, tem muito a contribuir para a vivência de uma proposta participativa de pedagogia. Como segunda lição, decorrente da primeira, a necessidade da reflexão coletiva como condição para efetivar tais projetos, tanto da bidocência, quanto da pedagogia participativa. Uma terceira lição é que as contradições e os limites sempre existirão. Nunca chegaremos a uma organização docente sem nós para desatar. Afinal, a própria realidade é complexa e multifacetada e “os sentidos são construções e não permanências”, como nos ensinam os autores da epígrafe.

A perspectiva de bidocência que o CREIR vem construindo se dá a partir de uma relação dialógica, a qual é possível porque as professoras estão ao mesmo tempo na mesma turma e nas reuniões, vivendo o processo cotidiano de compartilhar experiências. A presença do outro nos leva a refletir sobre a nossa prática constantemente. E, assim, eu me transformo no outro de mim mesma a partir da experiência da bidocência. E o outro também não é mais o mesmo. A constante interação com o outro que a bidocência provoca nos leva a reinventar maneiras outras de ser professora.

A bidocência e a pedagogia participativa se dão a partir da interação entre as pessoas – adultos e crianças – e, nós somos seres sócio-históricos, em constante reflexão e, conseqüentemente, em constante mudança. Apesar de carregarmos o título de “Referência” no nome, não somos o modelo ideal, e por causa disso, o CREIR está em constante reflexão

sobre o que está incomodando o grupo e, assim, está sempre criando maneiras outras de fazer Educação Infantil.

Por isso, ao longo destes seis anos já experimentamos diversas maneiras de fazer escola, de fazer Educação Infantil:

- Em 2012 e 2013, a bidocência era formada entre professoras de núcleo comum ou entre uma professora de núcleo comum e uma de linguagem. Não tinha terceira professora (que também é chamada de professora volante).

- Em 2014, a bidocência ocorria também entre professoras de linguagens do mesmo departamento. Ou seja, ora a bidocência era composta entre uma professora do núcleo comum e uma de linguagem, ora era composta por duas professoras da mesma linguagem. Por exemplo: a turma era atendida por 2 professoras de Educação Física ao mesmo tempo, sem a professora do núcleo comum. A escola passou a contar com a terceira professora.

- Em 2015, o CREIR investiu em momentos semanais de integração entre todas as crianças da escola. Assim, promovemos oficinas que ficavam à disposição para inscrição de qualquer criança que tivesse interesse, independente da turma ou da idade. Essas oficinas ficavam disponíveis por 4 semanas e depois eram trocadas por outras. Cada oficina era proposta por duas professoras. E, as duplas de professoras eram formadas livremente, de acordo com o interesse das pessoas. Assim, tinha oficinas ministradas por duas professoras do núcleo comum ou por duas professoras de linguagens diferentes, ou por duas professoras da mesma linguagem ou por professoras de núcleo comum e uma de linguagem.

- Em 2016, o CREIR reinventou esse dia da semana para integração das turmas. As professoras de linguagem e as professoras volantes eram quem ficavam responsáveis por esse momento. Enquanto isso, as professoras do núcleo comum estavam em Reunião de Planejamento Semanal (RPS).

- Em 2017, passamos a ter a maior parte do tempo destinado ao PI concentrado num único dia da semana. Dessa forma, ampliou o tempo de bidocência entre a professora do núcleo comum e a professora volante. Por exemplo, de acordo com o quadro 1 do capítulo anterior, os meus PIs foram concentrados nas terças-feiras, logo, eu não ficava com as crianças neste dia da semana. Assim, Bianka (minha dupla) fazia bidocência por dois tempos seguidos com a professora volante. O mesmo ocorria comigo nas quarta-feiras, que era o dia dos PIs da Bianka. Eu tinha três tempos seguidos com a professora volante. Os demais tempos da professora volante foram distribuídos ao longo da semana em bidocência com as professoras de linguagem ou em 1 tempo de bidocência com a professora do núcleo comum.

Antes desta organização docente, a professora volante ficava menos tempos em bidocência com a professora do núcleo comum e esses tempos eram salpicados ao longo da semana.

- Para 2018 (por causa da greve de 2016, o ano letivo 2018 começará em abril) estamos pensando retomar as propostas de oficinas, porém, num novo formato: ao invés de serem apenas uma vez por semana, serão todos os dias. Ainda estamos estudando propostas para a implementação dessa ideia.

- Provavelmente, mudaremos mais uma vez a organização para 2019 a partir de novas reflexões que surgirão, a partir das experiências vividas em 2018, sempre ressignificadas pelas experiências anteriores.

Essas mudanças me levam a pensar que a organização docente é uma expressão do currículo da escola. O fato de trabalharmos em bidocência, numa perspectiva de multidocência, tem favorecido um movimento constante de mudança de caminhos que nos pareçam mais favoráveis para materializar o projeto de educação para as crianças pequenas, formulado no PPI, porém, em permanente processo de reconstrução no cotidiano. “O desenvolvimento não é repetição do já dado, mas, construção do novo com o já dado”, como nos disseram, Geraldi, Fichtner, Benites (2006, p.185).

E, assim, vamos construindo e reconstruindo nossos sentidos e reinventando maneiras de fazer escola na busca por pedagogias participativas. Dessa maneira, o CREIR tem se reinventado. Não cria algo novo todo ano, mas recria o que já experimentamos em anos anteriores. Isso só tem sido possível a partir de um movimento reflexivo constante e coletivo dos sujeitos que compõem o cotidiano. E, esse movimento confirma que não existe modelos ou referências de Educação Infantil, eles são ressignificados no cotidiano.

Talvez, isso justifique as tantas reuniões que temos: RPS, REC (ocorre semanalmente), Planejamento em duplas (ocorre semanalmente), Reunião com os SeSOP (ocorre semanalmente), Reunião de Planejamento Geral (ocorre três vezes por ano), Conselho de Classe (COC) (que ocorre ao fim de cada trimestre). Todas essas reuniões são espaços de formação e de reflexão que propiciam a participação ativa dos docentes. Não são reuniões de informes, embora a RPG, o COC e a REC tenham alguns minutos reservados para isso.

Essas reuniões apostam no pluralismo de ideias, e assim, se afastam de um ambiente harmônico. Formosinho (2007, p.19) nos lembra que “a participação implica escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade desse modo pedagógico”. Exemplificando a citação de Formosinho (2007), nossas reuniões têm sido

permeadas por negociações, discussões, tensões onde cada uma expõe suas concepções de infância, de Educação Infantil, suas concepções políticas. Nessa falta de harmonia, encontramos a riqueza e a fertilidade de nossas reuniões. Assim, esses encontros vão se configurando num espaço reflexivo que possibilita ao grupo construir um currículo vivo, no qual se repensa e ressignifica a pedagogia em movimento. Na briga por uma Educação Infantil comprometida com a formação de uma criança cidadã, curiosa, autônoma, investigadora, crítica, inventiva, feliz... vamos repensando nossas práticas pedagógicas.

Enquanto trabalhava em outros espaços, eu considerava o trabalho da professora muito solitário: não tinha com quem trocar ideias e angústias; as reuniões de professoras ocorriam em períodos muito espaçados; falar com a coordenadora ou alguém da gestão era só em momentos de emergência ou de reuniões. Já no CREIR, diante da frequência de reuniões de professoras, vejo que esta escola se faz no coletivo, apostando na pluralidade de ideias.

Ao iniciar esta pesquisa via apenas a bidocência com a professora do núcleo comum como um espaço de formação docente. Ao começar a prestar atenção nas reuniões com o olhar de pesquisadora, fui percebendo que a discussão sobre bidocência estava implícita em todas as outras discussões sobre a organização do CREIR: a organização do tempo das crianças, a carga horária das professoras, a dinâmica do almoço/lanche, a dinâmica da entrada e da saída, a organização das festas e eventos da escola. Ao olhar para o cartão de horário de turma, que se encontra no capítulo 3 com o olhar de pesquisadora sobre a bidocência percebi que para além da organização das duplas, nele está implícita a concepção de Educação Infantil que permeia a escola. Ao participar das rodas de conversas para falar sobre a bidocência percebi que falar de uma bidocência dentro da multidocência significa falar da organização docente da escola e, conseqüentemente, do seu currículo. Assim, fui percebendo que esta bidocência dentro da multidocência faz parte de um currículo que vem se construindo centrado na complexidade das interações.

Diante da complexidade das interações, retomo às perguntas iniciais desta pesquisa, as quais se encontram na introdução, e percebo que suas respostas estão imbricadas, levando-nos a nos afastar cada vez mais de respostas retóricas. Conversar sobre as concepções de Educação Infantil que permeiam o CREIR ao adotar a bidocência implica em refletir sobre como a bidocência no CREIR pode contribuir para contemplar, tanto a singularidade de cada criança, quanto o papel do grupo na formação dos sujeitos. Conseqüentemente, isso implica em falar sobre como organizar o cotidiano escolar para que a bidocência ocorra dentro da multidocência e também sobre como a bidocência pode se caracterizar como um espaço de

formação docente. Ou seja, pensar sobre a bidocência do CREIR significa pensar num currículo que se organiza em teias de relações.

Formosinho (2007, p.19) diz que “a interdependência entre os atores e os ambientes, faz da pedagogia da participação um espaço complexo, no qual lidar com a ambiguidade, a emergência e o imprevisto torna-se critério do fazer e do pensar.”

Dessa maneira, a autora nos ajuda a entender que a bidocência dentro da multidocência, pela sua característica de interdependência entre os atores (professoras e crianças) e os ambientes, se configura como possibilidade de uma pedagogia participativa, conforme aborda a seção 3.1 desta dissertação. E, nesta pedagogia participativa imbricada pela interdependência entre os atores e os ambiente, vamos percebendo que o planejamento é vivo, construído a várias mãos e a cada momento, conforme abordado na seção 2.7.

Mas, embora reconheçamos um movimento maior do grupo na direção da vivência de uma pedagogia participativa, ainda é possível encontrar resquícios da pedagogia da transmissão, conforme sinalizados no capítulo 3: o quadro de horário; a insistência em chamar de aula os encontros com as professoras de linguagem; a denominação “professora de núcleo comum” e “professoras de linguagem”. Talvez por sua simplicidade, previsibilidade e segurança de sua concretização, as marcas da pedagogia de transmissão ainda persistam em resistir.

Vale ressaltar que as marcas em/de nosso cotidiano que ainda remetem à pedagogia de transmissão também são objetos de discussão e questionamento em nossos encontros. Algumas narrativas trazidas ao longo da pesquisa, confirmaram isso. Para muitas situações ainda não encontramos caminhos que nos aproximem mais das pedagogias participativas. Mas, seguimos na busca coletiva.

Vendas (2017), em sua dissertação sobre as práticas docentes do CREIR utilizadas para a transmissão da tradição e da memória desta instituição para as crianças, afirma:

Também acredito que “Temos muito ainda por fazer”. A jornada será longa e somos nós – docentes, servidores, crianças, famílias, gestores, prestadores de serviços – que escolhermos como iremos construir essa história e ainda, como desejamos que ela seja contada. (VENDAS, 2017, p.109)

Cabe lembrar que a presente pesquisa se debruçou sobre um espaço formativo que encontra-se ainda em seus primeiros passos de caminhada, o CREIR foi inaugurado apenas há seis anos. Porém, é importante lembrar também que, apesar desse curto tempo de existência, o CREIR já acumula 4 pesquisas elaboradas por docentes da instituição, sobre seus projetos.

Dessas pesquisas, 3 foram referendadas ao longo da dissertação. Destacar essa questão é relevante, considerando o caráter público da instituição o que, por sua vez, aponta para o papel da política na produção de uma educação de qualidade para o público infantil.

Entendo que as reflexões que trouxe na presente pesquisa, não foram motivadas pela busca de respostas concretas, definitivas, determinadas, mas pela busca de caminhos possíveis para a construção de uma pedagogia participativa, que nos possibilite viver o que a filosofia Ubuntu, dos povos originários da África, nos ensina, “eu sou porque nós somos”. Que o CREIR seja, porque docentes e crianças são.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ARAÚJO, M. *O Ambiente Alfabetizador Em Questão: A Luta Pela Qualidade De Ensino Nas Escolas Das Classes Populares*. 2003. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

_____. Narrativas docentes: saberes, práticas e significações. In: MONTEIRO, F A; NACARATO, A M; FONTOURA, H A (orgs) *Narrativas docentes, memórias e formação*. 1 ed. Curitiba: CRV, 2016, v.03, p. 43-54.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BRASIL. Constituição(1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. 140 p.

_____. Lei nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 dez. 2008.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998. 101 p.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. 40 p.

_____. Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013. Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 dez. 2013. Seção 1, p. 10.

_____. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

CARVALHO, A.M.A.; MÜLLER, F.; SAMPAIO, S.M.R. Sociologia da Infância, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: Diálogos Necessários. In: MÜLLER, F.;

_____. (Org.). *Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

CAVALCANTE, R.M.D.D. *O Processo de Alfabetização no Colégio Pedro II Através das Narrativas de Professoras*. 2012. Dissertação [Mestrado em Educação] – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CLAPARÈDE, É. *A escola sob medida*. Tradução de Cirado Silva. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

COLÉGIO PEDRO II. Centro de Referência em Educação Infantil Realengo. *Projeto Político pedagógico*. Disponível em: <<http://eduinfantilcp2.blogspot.com.br/>>. Acesso em 18 fev. 2018.

_____. *Hino dos Alunos do Colégio Pedro II*. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/CP2/hino_cp2.html>. Acesso em: 14 mai. 2017.

_____. *História do CP II*. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html>. Acesso em: 10/10/2017.

_____. *Política e Estratégia da Construção do Projeto Político Pedagógico Institucional do Colégio Pedro II*. 2014. 10 p. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2014/set/PPPI/TEXTOS%20BASE%20PPPI.pdf>> Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. *Projeto de Implementação da Primeira Etapa da Educação Básica no Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro: CPPI, 2011.

CORSARO, W. Educação na Itália e nos Estados Unidos: diferentes abordagens e oportunidades para as crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A.M.A. (Orgs.). *Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

COTRIM, R.M.B. *Brinca Pedro, Pedro canta: a composição nos projetos musicais da educação infantil do Colégio Pedro II*. 2016. Dissertação [Mestrado Profissional em Artes] – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

DIAS, J.D. *O Cotidiano na Pedagogia Freinet*. São Paulo: FDE, 1998.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: as abordagens de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, A.L.G. de. Loris Malaguzzi e os Direitos das Crianças Pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. (ORGS.) *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FARIA, A.L.G. de. Um estadunidense na Itália. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A.M.A. (Orgs.). *Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

FORMOSINHO, J.O. Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: FORMOSINHO, J.O.; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. (Orgs.). *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, P. *À Sombra desta Mangueira (1921-1997)*. Revisão de Ana Maria Araújo Freire. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDINI, L. A Evolução do Ateliê. In: GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L.; SCHWALL, C. (Orgs.). *O Papel do Ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.

GARCIA, R.L. Formação de Professoras Alfabetizadoras: reflexões sobre uma prática coletiva. In: GARCIA, R.L. *A Formação da Professora Alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

_____. Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, A.F. (Org.) et al. *Para quem pesquisamos. Para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p.11-36.

GERALDI, J.W. A Diferença Identifica. A Desigualdade Deforma. Percursos Bakhtinianos de Construção Ética e Estética. In: FREITAS, M.T.; SOUZA, S.J.; KRAMER, S. (Orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

_____; FICHTNER, B.; BENITES, M. *Transgressões Convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

GIL, M.O.G. *O perfil dos professores de educação infantil da cidade do Rio de Janeiro*. 2013. Dissertação [Mestrado em Educação] – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

HOYUELOS PLANILLO, A. Una Transgressione Estetica. *Bambini in Europa*, ano 4, n. 1, p. 6-7, 2004.

JOBIM E SOUZA, S. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

KRAMER, S. Entrevistas Coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em Ciências Humanas. In: FREITAS, M.T.; SOUZA, S.J.; KRAMER, S. (Orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

KRAMER, S. *Por Entre As Pedras: armas e sonho na escola*. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

_____. *Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T.T.(Org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

LIMA, M.E.C.C.; GERALDI, C.M.G.; GERALDI, J.W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, jan.-mar. 2015.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.

MEIRELLES, R.; ATHAYDE, C. *Um País Chamado favela: a maior pesquisa já feita sobre a favela brasileira*. São Paulo: Editora Gente, 2014.

MORAIS, J.F.S.; ARAÚJO, M.S. A Memória Que Nos Contam: narrativas orais e escritas como dispositivo de formação docente. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 134-148, 2013.

MOTTA, F. M. N. Salada de Crianças: a roda de conversa como prática dialógica. In: ROCHA, E.A.C.; KRAMER, S. (Orgs.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. Campinas: Papirus, 2011.

_____. *De Crianças a Alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 157-173, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, C.G. “*Que rei sou eu?*” *Escolas Públicas de Excelência, Políticas Educacionais e Currículo: uma análise sobre o processo de instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II*. 2017. Tese [Doutorado em Educação] – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OSTETTO, L.E. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. *Caderno de Formação*, São Paulo, v. 3, p. 27-39, mar. 2011.

PRADO, G.V.; MORAIS, J.; ARAUJO, M. Processos de (Auto) Formação Docente no Cotidiano da Escola: horizontes de possibilidades. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v. 11, n. 24, p. 53-67, jul/dez. 2011.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Lei n.º 5.217, de 1 de setembro de 2010. Cria no quadro permanente do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional de Professor de Educação Infantil, acresce o quantitativo de cargos de Agente Auxiliar de Creche e dá outras providências. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 1 de set. 2010.

_____. Câmara Municipal do Rio de Janeiro. *Decreto nº 20.525*, de 14 de setembro de 2001. Transfere o atendimento de educação infantil da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 14 de set. 2001.

_____. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social; Secretaria Municipal de Educação. *Resolução conjunta SMDS/SME nº 405*, de 03 de dezembro de 1997. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social; Secretaria Municipal de Educação, 1997.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Deliberação E/CME N.º 06*. 2001. Fixa normas complementares à Deliberação E/CME n.º 03/2000 e dá outras providências. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 25 set. 2001.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Espaço de Desenvolvimento Infantil: modelo conceitual e estrutura*. Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação, 2010.

RIBES, R.M. Por uma Ética da Responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 50-64, jan./abr. 2015. ROCHA, F.V.; VASCONCELLOS, V.M.R. Trajetória das Creches Públicas do Rio: da LDBEN 9394/96 à Estrutura Organizacional da SME/RJ. In: 10º ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 2009, Rio de Janeiro. *Anais do 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*. Rio de Janeiro: Anped, 2009.

ROSA, G. *Grande Sertão: veredas*. 13. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

TEVES, N. O imaginário na configuração da realidade social. In: TEVES, N. (Org.). *Imaginário social e educação*. Rio de Janeiro: Editora Gryphus, 1996. p. 3-23.

TUAN, Y.F. Place: an experiential perspective. *Geographical Review*. USA, v. 65, N. 2. P. 151-165, apr. 1975.

VENDAS, F.A. *De “zerinho” a Centro de Referência: tradições, memórias e identidades na implantação da educação Infantil no Colégio Pedro II*. 2017. Dissertação [Mestrado em Educação] – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

APÊNDICE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

RIO DE JANEIRO – BR – BRASIL

Pesquisadora: Renata Machado de Souza Santos

Endereço: Rua Piraquara, nº 592 ap 802, Realengo

CEP: 21240-260 – Rio de Janeiro – RJ

Fone: (21) 98869-6793

E-mail: renata.m.s.santos3@gmail.com

Orientadora: Mairce da Silva Araújo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezada Professora _____,

Esta pesquisa é sobre **Bidocência Na Educação Infantil Do Colégio Pedro II: Possibilidades E Desafios Narrados Pelas Professoras**, e está sendo desenvolvida por Renata Machado de Souza Santos, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP), sob a orientação da Prof(a) Dr^a Mairce da Silva Araújo. O objetivo do estudo é investigar limites e possibilidades da bidocência na Educação Infantil do CP II, a qual se diferencia dos demais segmentos do próprio colégio e de outras instituições públicas de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro. A finalidade deste trabalho é contribuir para reflexão sobre a organização docente na Educação Infantil de maneira que amplie a possibilidade de um olhar mais atento para as especificidades da criança pequena. Solicitamos a sua colaboração para uma conversa, que será gravada, sobre a experiência de trabalhar com a bidocência, a qual deve durar aproximadamente 40 minutos, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, a senhora não é obrigada a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer

momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura da pesquisadora responsável

Considerando, que fui informada dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____

Assinatura do participante

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o Telefone/fax: (21)3705-2227 – Ramal 246 ou mandar um e-mail para mestradoedu.ffp@gmail.com

ANEXO - Bidocência na Educação Infantil do CP II

Bidocência na Educação Infantil do CP II

Bidocência na Educação Infantil do Colégio Pedro II:



possibilidades e desafios narrados pelas professoras

Objetivo deste encontro:



- ☞ Não quero me ater às perguntas fechadas em busca de respostas concisas. Quero provocar e ser provocada por uma boa conversa. Uma conversa que possibilite rememorar situações que tenham sido afetadas pela bidocência, refleti-las, ressignificá-las e dialogar sobre. E, assim, ampliar o meu olhar sobre a bidocência através do intercâmbio com o outro. Logo, esse movimento não se configura numa coleta de dados através de perguntas e respostas. Trata-se de viver a conversa como um acontecimento (LARROSA, 2002).



Perguntas da pesquisa



- ☞ - Como a bidocência na Educação Infantil pode contribuir para contemplar melhor, tanto a singularidade de cada criança, quanto o papel do grupo na formação dos sujeitos?
- ☞ - Como a bidocência pode contribuir para ampliar o binômio cuidado-educação, considerando as especificidades da criança pequena?
- ☞ - Que limites e possibilidades se colocam na construção do trabalho pedagógico na Educação Infantil, baseado na bidocência?
- ☞ - Que concepções de Educação Infantil estão permeadas no projeto educacional da instituição ao definir a bidocência como duas professoras, portadoras do mesmo nível de qualificação e a mesma situação funcional, atuando ao mesmo tempo com uma mesma turma?

O que eu quero saber de vocês:



- ☞ - O que vocês têm para narrar sobre suas experiências com a bidocência? Que limites e possibilidades a bidocência propicia no trabalho pedagógico com crianças pequenas?
- ☞ Já tinha dividido turma com outra professora antes? / Qual o maior desafio de trabalhar com outra professora? / Como acontece a negociação em torno das ideias propostas na rotina do dia a dia? / O consenso é conseguido sempre? / No evento de não se conseguir o consenso, como acata a proposta do outro acreditando ter um alternativa melhor? / Pensando na atuação com as crianças, como a bidocência interfere na rotina pedagógica? / Quais episódios do cotidiano escolar, afetados pela bidocência, têm para narrar?

Pensando na rotina da nossa escola



- ☞ O que fazer quando falta uma das professoras de linguagem? As professoras do Núcleo Comum deixam de ter garantido seu horário de Planejamento de dupla para acompanhar a turma e garantir a bidocência junto à terceira professora? E quando uma das professoras do Núcleo Comum falta? A professora volante deixa de atender às várias turmas e fica somente com aquela em que uma professora faltou? E quando uma professora contratada rompe o contrato? Para chamar professora de contrato tem que ter liberação de uma instância superior, não é automático.

A 3ª professora



- ☞ Ser terceira é ser tapa buraco?
- ☞ Quando uma turma está sem bidocente, ela deixa de ser volante e passa a ser professora fixa daquela turma e conseqüentemente, as outras turmas ficam sem bidocente em alguns tempos da semana? Ou, a turma que perdeu uma professora fica sendo atendida por alguns tempos com a bidocência, mas não prejudica as outras turmas? Ou seja: Optamos por apenas uma turma ser prejudicada ou por prejudicar todas as turmas um pouquinho? A bidocência é prioridade para quem?

Nosso nó



- ☞ Como a gente lida com a criança nesse tempo fragmentado sem fragmentá-las?
- ☞ Um concurso para professores de linguagens específicos para a E.I. seria uma solução (tendo em vista que o horário deles, pelo departamento deles é por tempo e aqui poderíamos fazer sem ser em tempos)???

Relações de trabalho:



- ☞ Há diferença entre professora contratada e efetiva?
- ☞ As professoras contratadas são ouvidas tanto quanto as professoras efetivas?

E a bidocência com as professoras de linguagens e as 3^a professora?



- ☞ Referência para as crianças;
- ☞ Relação de trabalho;
- ☞ Planejamento.

Outras questões vão aparecendo



- ❧ - Como me coloco com o outro, nessa relação de bidocência para dizer o que não estou de acordo?
- ❧ Como a bidocência possibilita a formação docente continuada?