
Planejamento nos berçários: o desafio de estar com bebês e reconhecer-se docente

Planificación en guarderías: el desafío de estar con bebés reconocerse docente

Keila Santos Pinto
Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro
Laura Noemi Chaluh
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Rio Claro-Brasil

Resumo

Apresentamos neste artigo um recorte da pesquisa de doutorado acerca da prática profissional de uma coordenadora pedagógica ao atuar na Secretaria Municipal de Educação de um município do interior do estado de São Paulo. O objeto de estudo aqui abordado refere-se ao processo formativo vivenciado nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) com professores e professoras que estavam iniciando o fazer docente nos berçários. Esse processo formativo foi permeado por estudos e trocas de experiências que priorizaram a interlocução entre os participantes de forma dialógica ao interrogar as dimensões presentes no fazer docente junto aos bebês, destacando-se os planejamentos semanais. Nessa perspectiva, buscamos a compreensão do fazer docente junto aos bebês, considerando essencial a presença das dimensões relacional e humana no cotidiano educacional.

Palavras-chave: Planejamento; Formação Docente; Bebês

Resumen

En este artículo, presentamos un fragmento de la investigación doctoral sobre la práctica profesional de un coordinador pedagógico al actuar en la Secretaría Municipal de Educación de un municipio del interior del estado de São Paulo. El objeto de estudio discutido aquí se refiere al proceso formativo vivido en las Horas de Trabajo Pedagógico Colectivo (HTPC) con maestros y maestras que comenzaban a ejercer la docencia en las guarderías. Ese proceso formativo estuvo permeado por estudios e intercambios de experiencias que priorizaron la interlocución entre los participantes de forma dialógica al cuestionar las dimensiones presentes en el ejercicio de la docencia con los bebés, con énfasis en la planificación semanal. En esta perspectiva, buscamos comprender el trabajo docente con bebés, considerando esencial la presencia de las dimensiones relacional y humana en el cotidiano educacional.

Palabras clave: Planificación; Formación Docente; Bebés

1. Introdução

Este artigo é um recorte da pesquisa de doutorado que investigou a atuação da coordenação pedagógica (primeira autora deste trabalho) responsável pela Etapa I (Berçário I e II e Maternal I e II) da Educação Infantil, a qual integrou a Secretaria Municipal da Educação (SME) no período de 2017-2021 e considerou objetos de sua pesquisa os processos formativos desenvolvidos por ela nos anos de 2018 e de 2019.

Os processos formativos tiveram a intenção de estabelecer o acompanhamento do fazer docente, oferecendo subsídios aos professores e professoras iniciantes nas turmas de Berçários I e II a partir de estudos, diálogos e trocas de experiências para a construção de fazeres, os quais corresponderem às necessidades e interesses dos bebês.

Em 2018, ingressou na Rede Pública Municipal de Ensino do município em questão, nas turmas dos berçários,¹ um grupo bem diverso de 61 professores e professoras (26 de Berçário I e 35 de Berçário II), na faixa etária de 25 a 55 anos, para os quais a experiência com o fazer docente nos berçários era algo novo. Suas trajetórias profissionais, antes de atuarem como professores e professoras de bebês, perpassaram por experiências como agentes educacionais, professores na Educação Infantil, nas turmas de maternal I e II ou Infantil I e II, ou no Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

Os processos formativos organizados pela coordenadora pedagógica da Educação Infantil, Etapa I, priorizaram a interlocução com os profissionais da Educação que participaram de diferentes momentos de formação, destacando-se aqui as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs), que buscaram problematizar dimensões importantes da Educação Infantil, como os planejamentos semanais, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a rotina, as atividades permanentes, as atividades dirigidas, a relação e a interação com o outro, o cuidado e a atenção pessoal, o tempo, o brincar e a formação docente.

Para este trabalho apresentamos, então, o processo formativo estabelecido no ano de 2018, especificamente quando foi abordada a questão do planejamento junto aos professores e professoras de berçários.

É importante deixar explicitado que a coordenadora pedagógica desenvolveu os processos formativos junto aos professores e professoras de berçários e que, os materiais

produzidos ao longo daqueles processos foram sistematizados e analisados após encerramento das referidas formações em HTPCs, momento no qual os participantes foram convidados a participarem da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esta solicitação foi realizada nesse momento para não gerar nenhuma relação de poder entre os participantes e a pesquisadora. Assim, a pesquisa esteve pautada em aspectos éticos da pesquisa, evitando que os participantes sentissem insegurança ou desconforto nos processos de formação. Os participantes que aceitaram participar da pesquisa, posteriormente, tiveram acesso aos documentos registrados, tendo a oportunidade de solicitar, caso desejassem, a retirada de parte dos materiais que seriam utilizados na pesquisa, cabendo à pesquisadora não ferir a integridade moral dos participantesⁱⁱ.

2. Pesquisa narrativa: a compreensão das experiências do vivido

A perspectiva teórico-metodológica da pesquisa de doutorado pautou-se na pesquisa narrativa, no campo das ciências humanas, buscando compreender as experiências do vivido (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015) e sustentando-se numa concepção de ciência com pressupostos bakhtinianos que contemplam os conceitos de alteridade, exotopia, excedente de visão e responsividade (BAKHTIN, 2010, 2011). As inferências acerca do fazer docente nos berçários e do cotidiano educacional foram inspiradas pelo paradigma indiciário (GINZBURG, 1989).

Assim, ao aproximarmos-nos do outro e valorizar seus conhecimentos e saberes, nosso intuito foi problematizar o vivido, de forma a mediar uma intensa interação carregada de peculiaridades da constituição humana a partir da interlocução daquilo que faz sentido entre mim e o outro. Na coordenação pedagógica, ao atuar nos processos formativos, buscou-se, junto aos professores e professoras, um diálogo que fosse potente na construção de uma postura docente, que nos alterasse enquanto sujeitos expressivos e falantes do mundo com base na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2011). Visto que:

Para Bakhtin, é na relação com a *alteridade* que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no *outro*, refrata-se. A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente. E esse processo não surge da sua própria consciência, é algo que se consolida socialmente, através das interações, das *palavras*, dos *signos*. Constituímo-nos e nos transformamos sempre através do *outro* (...) A alteridade é fundamento da identidade. Relação é a palavra-chave na proposta de Bakhtin. Eu apenas existo a partir do Outro. Tudo tem que ser encarado a partir de suas relações. (GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO, 2009, p. 13-14, grifo do autor).

Ao buscar compreender e interpretar o mundo, enaltecendo a interação dialógica entre os sujeitos e interrogando os acontecimentos vividos, colocamo-nos diante do nosso próprio inacabamento, e a consciência do inacabamento impele o sujeito ao exercício do movimento exotópico (BAKHTIN, 2011), de forma a exceder sua visão no processo formativo diante do mundo.

Destarte, o excedente de visão e a exotopia na pesquisa narrativa transfiguram-se no desdobramento de olhares, no qual o pesquisador está em um lugar exterior, onde é possível ver algo do outro que ele próprio não pode ver (AMORIM, 2003). Ao pesquisar a própria prática, o pesquisador coloca-se diante do desafio de manter distanciamento dos acontecimentos vividos na interação entre as duas consciências, a consciência do pesquisador e a do narrador (autor-criador).

Então, o movimento realizado foi de tornar-se pesquisadora perante os dados já produzidos enquanto formadora e, em seguida, narrar os acontecimentos vivenciados com criticidade a partir de uma dimensão investigativa que produz o conhecimento e intenta transbordar o meio acadêmico para circular na vida como conhecimento que nos desloca, provoca e produz sentido e significado, em trajetórias descontínuas e inquietantes, mas que tecem lições cruciais para a formação pessoal e profissional.

Ao narrarmos a experiência humana na qualidade de processo formativo, apropriamo-nos de uma postura indiciária de fazer pesquisa inspirada em Ginzburg (1989). Deste modo, segundo Peres e Chaluh (2020),

Recorremos ao paradigma indiciário no momento da construção da trama da produção escrita porque esse nos permite encontrar pistas para construir/reinventar acontecimentos vividos que entrelacem aquilo que queremos contar. Procuramos aquilo que, na memória e nos registros escritos, ficaram gravados, insistindo, ecoando e, ao lembrar as imagens constantes e a materialização escrita que se nos apresentam, alinhavamos acontecimentos que, juntos, ampliam a compreensão daquilo que queremos melhor entender. Assim, cria-se a trama do que queremos contar, procurando o que se repete, mas, também, o que se escapa. (PERES; CHALUH, 2020, p. 60).

Ao construir a produção escrita da tese de doutorado e o presente artigo, consideramos também os dados que escapam para que não nos restringíssemos às regras predeterminadas e representações universais, pois vasculhamos e esmiuçamos os dados produzidos, de forma a apresentar um percurso não linear por meio de registros escritos,

fotográficos e da memória, os quais, na pesquisa, configuram-se como instrumentos reveladores do fazer docente junto aos bebês.

3. Os bebês na Educação Infantil

Primeiramente, a coordenadora pedagógica, diante dos professores e professoras ingressantes nas turmas de berçários, mostrou-se preocupada em organizar um processo formativo no qual os docentes pudessem reconhecer, para além do discurso, que cuidar e educar são dimensões indissociáveis no seu fazer junto aos bebês. Pois, desde muito tempo, presenciamos, no cotidiano das escolas da Educação Infantil, atividades desconectadas da vida, as quais são nomeadas como pedagógicas e/ou dirigidasⁱⁱⁱ e que colocam como algo menor as atividades de vida diária, dimensões vitais para os bebês.^{iv}

No Brasil, ao longo da história da Educação Infantil, na tentativa de superar o caráter assistencial, muitas instituições que atendiam (e atendem) os bebês acabaram por desqualificar as dimensões do cuidado e buscaram mascarar o atendimento utilizando recursos e metodologias classificadas como pedagógicas, as quais cumpriam uma função compensatória, controladora, disciplinadora, transmissiva e instrutiva com o propósito de preparar os bebês para o futuro.

É evidente que caráter pedagógico (ou educacional) é inerente ao atendimento da infância, porém, em vez de nos pautarmos em discussões reducionistas sobre o caráter pedagógico ou assistencial das instituições educacionais, conforme aponta Kuhlmann Jr. (1998, 2000), temos que buscar suplantiar uma educação para submissão, promovendo uma educação que respeite os bebês como sujeitos ativos, potentes e participantes da diversidade humana; uma educação preocupada com a organização do fazer docente de forma intencional, mobilizando a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês, e pautada na relação ética com o outro.

De acordo com Vygotsky (1998), aprendizagem e o desenvolvimento são processos distintos, já que,

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal, para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (VYGOTSKY, 1998, p. 115).

Para Vygotsky (1984, 1998), aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida, portanto aprendemos e nos desenvolvemos como humanos na relação com os demais, principalmente por meio da linguagem, imersos em uma cultura que compõe a natureza humana. Destarte, para o autor, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento.

Em nosso horizonte, ao pesquisarmos acerca da Educação Infantil, consideramos que a formação humana não deve estar alicerçada a um psicologismo simplista e de cunho cognitivista, enquanto subordinação e preparação para as etapas posteriores da educação, e sim na valorização da aprendizagem e do desenvolvimento de cada um, como ser humano, a partir da investigação das especificidades inerentes à Educação Infantil.

4. Coordenação pedagógica e o acompanhamento do fazer docente

Ao estar na coordenação pedagógica, no âmbito da SME, a primeira autora deste trabalho exercitou um olhar expansivo sobre a Rede Pública Municipal de Ensino do município em questão e percebeu a necessidade de elencar prioridades diante de tantas demandas e situações de urgência que acometiam o dia a dia. E, na busca por acompanhar o fazer docente nas escolas, elegeu como prioridades os processos formativos junto aos profissionais da Educação.

Considerando-se que a formação continuada em serviço propicia uma aproximação do contexto vivido, podem-se fortalecer a prática e os saberes pedagógicos por meio da investigação dos acontecimentos cotidianos, ou seja, é possível trazer para esse processo formativo as reais necessidades e demandas dos profissionais da Educação e enjeitar abordagens que enfatizam somente as dimensões técnicas do fazer, sem elaborar as múltiplas dimensões do ser docente (PINTO, 2023).

Nas formações realizadas com os professores e professoras dos Berçários I e II, com destaque para as HTPCs, em 2018, intentou-se ampliar as formas de ver, sentir e ler o mundo, em especial a escola. Para os professores e professoras, a experiência de trabalhar com bebês era algo novo, um trabalho inaugural, e, em vista disso, questionávamo-nos como poderíamos dar visibilidade ao que ainda estava ininteligível nas nossas construções sobre bebês e ser professores e professoras de bebês.

Barbosa (2010) salienta, assim, que:

Durante muitos anos, os bebês foram descritos e definidos principalmente por suas fragilidades, suas incapacidades e sua imaturidade. Nos últimos anos, porém, as pesquisas vêm demonstrando as inúmeras capacidades dos bebês. Temos um conhecimento cada vez maior acerca da complexidade de sua herança genética, de seus reflexos, de suas competências sensoriais e, para além de suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Eles são dotados de um corpo no qual afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados, e é a forma particular como esses elementos se articulam que vai definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê tem um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar. (BARBOSA, 2010, p. 02).

Considerando que os bebês são sujeitos potentes no campo das relações sociais e da cognição, os/as participantes das formações foram investigando seu fazer docente junto aos bebês, a partir da reflexão sobre a própria prática, para que entendêssemos “que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p.24), visto que, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2011, p. 25).

Martins Filho (2020) também salienta a complexidade da produção da docência na Educação Infantil:

Entendo que a produção da docência perpassa por um processo complexo, heterogêneo e múltiplo, em que se entrecruzam concepções dos docentes do que seja a educação, a infância, a Educação Infantil, a criança e os espaços e os tempos educacional de vida em coletividade, entre duas categorias geracionais, crianças e adultos, muito diferentes entre si. Tal produção implica compreender a docência como uma prática social específica, [...] segundo o qual o professor e a professora necessitam superar práticas espontaneístas ou gratuitas, procurando conhecer e refletir sobre as concepções, os princípios, as intencionalidades, enfim, o corpo misto de conceitos e noções que sustentam suas práticas cotidianas. E mais, precisam revestir-se de uma dimensão humana e relacional que lhe possibilitem interagir com as crianças de acordo com a categoria geracional e social a que pertencem (MARTINS FILHO, 2020, p. 39).

Na coordenação pedagógica, muitas vezes sentimos que, enquanto almejamos entrelaçar as múltiplas dimensões complexas que pudessem envolver o cotidiano na Educação Infantil, os professores e professoras esperam uma lista de sugestões de atividades a serem desenvolvidas com os bebês e as crianças. No grupo de professores e professoras ingressantes, em 2018, nos Berçários I e II da Rede Pública Municipal de Ensino do município do interior do estado de São Paulo, a maior preocupação foi referente a quais atividades poderiam desenvolver com os bebês que contemplassem os estímulos à coordenação motora, à percepção sensorial e ao desenvolvimento da oralidade. Assim, nos nossos

primeiros encontros, eles mencionaram que gostariam de saber quais atividades dirigidas deveriam ser planejadas para os bebês.

5. O planejamento na escola para os bebês: um desafio permanente

Diante do interesse dos professores e professoras imbricado com a ansiedade e a insegurança de estar com os bebês, nos primeiros encontros de formação a coordenadora pedagógica mencionou que o mais importante para o início do ano, período de acolhimento, seria a aproximação dos bebês e das suas famílias por meio da interação, das brincadeiras, dos cuidados e do afeto e que, ao longo dos nossos encontros, descobriríamos juntos o que seriam atividades para os bebês. A predileção naquele momento era aproximar-se, acolher e iniciar a construção de vínculos, observando atentamente as ações de todos os sujeitos envolvidos no contexto educacional. Dessa forma, poderíamos refletir sobre a complexidade do que é estar com bebês na escola.

No percurso formativo nas HTPCs, fomos descobrindo que os acontecimentos nos berçários são dinâmicos e cheio de detalhes, que cada bebê tem suas particularidades e que a atenção sensível dos professores é muito valiosa para observar e viver as minúcias presentes no cotidiano. Conforme Martins Filho (2020),

As minúcias da vida cotidiana muitas vezes são consideradas aparentemente sem importância e, por isso, menosprezadas e banalizadas. Assim, ao contrário do convencional, cartesiano e canônico, os detalhes e os pormenores ganham força e vigor, passam a ser compreendidos em sua trama de complexidades e em suas sutilezas de produção da própria vida diária. (MARTINS FILHO, 2020, p. 37-38).

Na busca por reconhecer as minúcias da vida cotidiana, aquelas que encantam os bebês e, conseqüentemente, também nos encantam, e por considerar que os profissionais da Educação não podem ser vistos somente como meros executores, sem que possam vincular suas experiências aos seus saberes e conhecimento, e por perceber que os professores e professoras nas HTPCs mostravam-se incomodados com os planejamentos semanais exigidos nas escolas, considerados por eles um documento burocrático,^v foi proposto pela coordenadora pedagógica um desafio aos professores e professoras.

O desafio intitulado “Libertar-se das amarras e imposições do cotidiano” teve como propósito que os professores e professoras exercessem ações autônomas e responsáveis ao vivenciar diferentes experiências juntos aos bebês. Segundo os professores e professoras, os planejamentos, os registros e os cronogramas de horários impediam que se realizassem, nos berçários, propostas que garantissem aos bebês maior liberdade e aos docentes, a ampliação

do olhar sobre as ações dos bebês. Essa proposta do desafio surgiu a partir dos diálogos entre as duas autoras deste trabalho.

Percebíamos, naquele momento, que os professores e professoras precisavam ampliar suas experiências e compreender seu fazer de forma significativa, para além de cumprir burocracias no cotidiano. De acordo com Fortunati (2009),

A expropriação da ação educacional de sua natural contextualização constitui a viga mestra de uma concepção burocrática do ato de educar, sobre o qual se implantam, por um lado, a vacuidade e a verborragia de uma presença do educador que acaba por ser substancialmente incapaz de captar efetivamente o que acontece a seu redor e, por outro, a apropriação indevida do protagonismo experiencial das crianças, impedindo-as, desse modo, de agirem “fora do roteiro”. (FORTUNATI, 2009, p. 76).

Se os professores e professoras entendem o planejamento como burocrático, os registros, os quais documentam o fazer docente e as ações dos bebês, não cumpriram o objetivo de dar visibilidade aos processos de aprendizagem e desenvolvimento tanto dos bebês como dos próprios docentes. Consideramos que o planejamento pautado na burocracia impossibilita que o planejar seja vivenciado na sua essência de organizar os fazeres cotidianos, comunicando o já realizado e observado, com a intenção de projetar a continuidade das experiências, as quais revelam as ações dos bebês e as reflexões dos docentes.

Planejar no contexto dos berçários incide em uma postura docente de abertura, disponibilidade, observação, sensibilidade, afetividade, diálogo, atenção, cuidado, intencionalidade e criticidade. Implica contextualizar as atividades em experiências significativas da vida a partir da presença de um professor ou professora capaz de apreender os detalhes e as riquezas cotidianas, de modo a dar forma e organizar os contextos na jornada diária do bebê, desde sua chegada na escola, no momento inicial de acolhimento, até posteriormente, na organização dos espaços para brincar, movimentar-se, dançar, interagir, explorar os objetos, ouvir músicas, apreciar histórias, manusear livros, comunicar-se, produzir marcas com tintas naturais e melecas, observar-se no espelho e em fotos, alimentar-se, tomar banho, dormir, entre outras vivências, as quais apresentam a imensidão da aprendizagem e do desenvolvimento para a formação humana.

Planejar é organizar oportunidades de conhecer-se a si mesmo, o outro e o mundo por meio de diversas experiências carregadas de um valor significativo e que evidenciam

processos e estratégias individuais em meio à diversidade dos contextos: social, histórico e cultural.

Nessa perspectiva, acreditávamos que, ao propor o desafio aos professores e professoras, eles pudessem intensificar as reflexões acerca dos seus fazeres, de modo que não só os bebês agissem “fora do roteiro”, mas que eles também, ao não terem um roteiro prévio, pudessem captar sensivelmente os acontecimentos do cotidiano educacional.

De acordo com Chaluh, Reganhan e Pinto (2018), os desafios são formas de colocar os sujeitos em movimento perante situações consideradas conflituosas e inquietantes, ou seja, o intuito é elaborar ações e encaminhamentos diante daquilo que parece ser impossível de se resolver, de maneira que os sujeitos participantes do desafio assumam seu lugar de agir no mundo.

A intenção foi que os professores e professoras reinventassem o cotidiano, arriscando-se a ocupar um lugar que não fosse de controle, mas de observação das ações dos bebês, tendo disponibilidade e abertura para deixarem os bebês agirem conforme seus interesses e desejos. Segundo Barbosa (2010, p. 05), “educar bebês não significa apenas a constituição e a aplicação de um projeto pedagógico objetivo, mas colocar-se, física e emocionalmente, à disposição das crianças, o que exige dos adultos comprometimento e responsabilidade”.

Realizar o desafio e colocar-se com disposição e atenção nos berçários, responsabilizando-se por um fazer docente com leveza, demandava libertar-se de discursos universais e de respostas congruentes. Para os professores e professoras, “Libertar-se das amarras e imposições do cotidiano” desdobrou-se em não realizar o planejamento semanal, nos moldes burocráticos de preencher um papel ou uma tabela, e eles renomearam o desafio como “semana sem planejamento”. Reiteramos que percebíamos os professores e professoras incomodados com o planejamento semanal burocrático, e em uma HTPC concluímos que libertação, para eles, naquele momento, seria estar com os bebês sem ter que planejar.

O desafio “Libertar-se das amarras e imposições do cotidiano” mostrou, primeiramente, que muitos professores e professoras se sentem inseguros diante do novo, da possibilidade de mudanças, do medo de errar, de serem julgados e, especialmente, de ousar e fazer diferente. No mesmo encontro de HTPC, no qual o desafio foi proposto, eles

explicitaram dúvidas como se as atividades permanentes deveriam ser mantidas,^{vi} se poderiam organizar os espaços, entre outras. Esses questionamentos na busca por fazer o certo nos lançou à observação de que, nós, adultos, também precisamos buscar diariamente a nossa libertação.

Depois de vivenciarem a “semana sem planejamento” nos berçários, os professores e professoras compartilharam suas produções (fotos, vídeos, cartazes, poesias e narrativas) nas seis HTPCs realizadas no segundo semestre de 2018, totalizando, em média, 11 apresentações por encontro. Foi necessária certa organização para definir as apresentações, uma vez que participaram das HTPCs dois professores e 59 professoras, ou seja, 61 docentes no total. Em cada encontro, cerca de 11 docentes exibiram, na primeira parte, suas vivências referentes à “semana sem planejamento”, tendo cada um cinco minutos para a apresentação.

Para a maioria foi difícil realizar o fazer docente junto aos bebês sem o planejamento semanal (burocrático). Alguns tiveram a sensação de que foi uma semana tumultuada e agitada e se concentraram na observação do comportamento dos bebês, julgado como inadequado. Uma professora apontou que: *“a sala ficou bem tumultuada. Eu senti muita dificuldade, teve um dia que foi um caos, bateram, morderam bem mais do que o normal. Eu vi o quanto eu preciso do papel”*. Professores e professoras mencionaram nos encontros sobre o cansaço físico e mental que sentiam ao estar com os bebês, porém, uma professora ao explicitar seus sentimentos e pensamentos diante do desafio proposto, revelou a necessidade dos docentes colocarem-se em um processo de reflexão *“Pensei a partir dessa proposta, o que eu estou querendo dessa faixa etária? Eles quietos e dominados? Querendo controle? E percebi que no tumulto saíram coisas maravilhosas”*.

Percebemos que os professores e professoras mostraram dificuldade em trabalhar quando os bebês não agiram conforme as suas expectativas, ou seja, os docentes ainda possuem a perspectiva do controle e da ordem na linearidade dos acontecimentos. Quando planejamos, construímos algo em nós, idealizamos determinado momento. E, no nosso caso, enquanto docentes, nós sistematizamos no papel os nossos pensar, querer e fazer para que possamos ter mais segurança.

Podemos, assim, refletir no quanto preencher burocraticamente um papel pode nos dar a falsa sensação de controle, ordem e segurança. Associamos o planejamento escrito, de forma burocrática e linear, ao um documento que nos concede a autoridade de controlar as

nossas ações e as ações dos outros para alcançar os objetivos que desejamos, e, na ânsia de alcançá-los, não entendemos que um papel não impedirá os bebês de agirem conforme suas necessidades e interesses. Assim, vale a pena o questionamento: quais são os desejos e sentimentos que temos quando planejamos atividades para os bebês?

A sensibilização e a ampliação dos olhares para a compreensão de que também podemos nos maravilhar em meio ao caos e ao tumulto são exercícios contínuos, como mencionou uma das professoras, pois, desse modo, estaremos mais disponíveis para vivenciar experiências significativas com os bebês. A ampliação de olhares, de acordo com Ortiz e Carvalho (2012), revela-se como:

Olhar atento é olhar sensível, olhar cuidadoso, olhar que espera, olhar que antecipa, prevê, planeja, organiza. Olhar que conhece, acolhe, envolve, oferece afeto, põe limites, dá segurança, indica caminhos. Olhar de quem acompanha e se envolve em um processo repleto de detalhes e riquezas (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 173).

Olhares que envolvem a disponibilidade e a abertura para escutar os bebês de um modo que atravessa todos os sentidos e é recíproco, fomentando comunicação e diálogo e assumindo responsabilidade pelo que é vivenciado e compartilhado. Olhares que implicam desviar-se da verdade única, dos padrões e dos caminhos impostos a nós, e por alguns momentos, renunciar àquilo que almejamos e planejamos para valorizar os acontecimentos da vida.

Ao contrário dos olhares que pretendem exercer o poder, defendemos o olhar incentivador e encorajador que enxerga a educação, e não o ensino; a liberdade, e não o controle; a criação, e não a regra, que intenta planejar com atenção e intencionalidade pedagógica. Destarte, Guimarães (2019, p. 01) afirma que:

[...] o planejamento é tematizado, para além de um instrumento de previsão e controle, aparece como acontecimento, caminho de reflexão sobre os processos vividos no presente. Daí a importância de uma atitude planejadora permanente. Também a observação das crianças é abordada, como caminho de construção de atenção e intencionalidade pedagógica (GUIMARÃES, 2019, p. 01).

Essa disponibilidade inaugura uma postura outra – “a atitude planejadora permanente”, de observação atenta e valorização das ações dos bebês, na busca por propostas mais humanas, as quais considerem os bebês sujeitos participantes sem que a função docente seja esvaziada, pois a todo momento há a presença ativa dos professores e professoras diante dos bebês. As considerações dos professores e professoras referente ao

desafio permearam o desejo de experimentar o novo e perceber com mais afinco suas ações diante dos bebês, uma professora salientou: “o que ficou para mim da semana sem planejamento é que se eu sou uma professora, eu consigo pensar em propostas mais humanas”, outra destacou: “muito legal, porque eu pude ver coisas que não via antes, rendeu muito a semana, considerando o meu desenvolvimento com as crianças, foi bem construtivo, as crianças fruíram nas atividades”.

Dentre outras falas dos professores e professoras sobre o desafio, gostaríamos de mencionar aquelas que abarcaram a possibilidade deles olharem para si, de forma a ressignificar os acontecimentos, e ampliar a participação dos bebês nas propostas cotidianas.

Assim, os docentes em suas falas afirmaram a relevância do desafio, ao compartilhar nos encontros que: “foi um momento de diálogo comigo mesma”, “foi uma oportunidade de escutar o que a criança tem para dizer para a gente. Foi um espaço mais aberto para as crianças mostrarem os desejos delas”, “na semana do desafio estive mais presente a afetividade, as brincadeiras, as descobertas, e o tempo foi muito rico com as crianças”, “na semana em que não fiz o planejamento [burocrático] percebi que meu olhar focou mais nas crianças e suas necessidades”, “foi surpreendente porque deixei os bebês e as crianças com mais liberdade”.

Quando seguimos um planejamento burocrático, que atende apenas aos objetivos prescritos pelos professores e professoras, não é possível observar e escutar sensível e atentamente os bebês. Desse modo, tínhamos que despertar nos professores e professoras o desejo de sentir-se livres, para ir além e ver o que não viam antes.

Pois, se é um desafio para nós pensarmos em propostas mais humanas, temos que urgentemente nos questionar acerca da nossa função não somente como docentes, mas como seres humanos, ou seja, como sujeitos no mundo, ou continuaremos a perpetuar propostas desumanas na escola.

Observamos, nos professores e professoras, o despertar do sentimento de vivenciar experiências vivas e significativas com bebês de forma fluida, chamando-nos a atenção o fato de que o planejamento precisa ser um documento em movimento que nos provoque e valorize a relação que estabelecemos no encontro com o outro. Não pode ser um caminho único a ser seguido, como se as margens fossem vazias; o planejamento não pode engessar nossas andanças, e muito menos as dos bebês.

Planejamento nos berçários: o desafio de estar com bebês e reconhecer-se docente

Entender o planejamento como documento norteador é diferente de compreendê-lo como documento determinante tanto das ações dos professores e professoras como das ações dos bebês, pois, durante a vivência entre ambos, novos propósitos, interesses, necessidades e desejos podem surgir. Foi necessária a “semana sem planejamento” para que se sentissem com mais intensidade, na escola, a afetividade, a liberdade, as brincadeiras, as descobertas e a riqueza de vivenciar a vida, valorizando-se as ações dos bebês e refletindo-se sobre o fazer docente nos berçários.

Consideramos, então, que o planejamento não é ação ou documentação técnica, ou uma leitura rasa do fazer docente, como salientaram alguns professores e professoras nos encontros: “o planejamento nasce em nossa cabeça, eu não planejei a lista de atividades no papel, mas na minha cabeça sim”, “é nato o nosso planejar, mesmo que sem pensar, automaticamente foram acontecendo as propostas”, “com ou sem planejamento, já tenho a intenção do que fazer quando entro na sala, “eu não fiz nada de diferente, fiz o que eles gostavam, utilizando os mesmos materiais de sempre, pois buscar outros materiais daria muito trabalho”.

Ao ouvirmos essas considerações dos professores e professoras, ficamos tentando captar o que eles queriam explicitar, mas confessamos que permaneceram algumas lacunas de entendimento relacionadas com postura docente, já que alguns mostraram que sua atuação profissional é algo simplista, no sentido de não ser necessário o esforço intelectual para estar com os bebês.

As impressões que os professores e professoras tiveram diante da “semana sem planejamento” não nos autoriza a julgá-los, porém pretendemos buscar a compreensão acerca do fazer docente para fortalecer a docência com os bebês, de forma a libertar os professores e professoras de discursos prontos sobre seu trabalho ou dos estereótipos do que é ser professor ou professora.

O fazer docente com os bebês, quando inspirado nos saberes necessários à prática educativa de Freire (2011), difere dos pressupostos da pedagogia técnica e utilitária, e, ao contrário, condiz com a apropriação de saberes que priorizam os modos de estar atento ao outro para que assim aprendam, desenvolvam-se e sintam-se modificados.

Aprendemos a ser professores e professoras de bebês quando nos esforçamos intelectualmente, estudamos e observamos suas especificidades e singularidades. Trata-se de

um exercício árduo, mas ao mesmo tempo gratificante, que exige de nós uma postura de amorosidade pautada na alteridade, de criticidade e de atencionalidade.

Segundo Guimarães (2019), ser professor e professora de bebês envolve uma complexidade de ações relacionais, as quais precisam valorizar a observação atenta e intencional, com o intuito de alargar o sentido do fazer docente para além do proposto e que constitui uma atencionalidade pedagógica.

Neste sentido, a observação, enquanto olhar atencioso conjunto, é uma atitude de cuidado que revela intencionalidade pedagógica. Gera nas crianças segurança nas relações, confirmação de si mesmas nas interações, que se dão no olhar, na expressividade, no contato corporal. Podemos dizer que a observação é atravessada por uma atencionalidade pedagógica que está para além do que se pode prever, antecipar e controlar nas aprendizagens dos bebês e crianças. (GUIMARÃES, 2019, p. 5).

O fazer docente pautado no processo de ação e reflexão, que nos possibilita sermos atravessados pela atencionalidade pedagógica, permite que busquemos a libertação das amarras e das imposições do dia a dia, indo além do que prevemos, antecipamos e controlamos nas ações dos bebês. Emerge, assim, uma postura docente que acredita na participação criadora dos bebês ao se priorizarem as relações dialógicas, éticas, responsivas e alteritárias (BAKHTIN, 2010).

Iniciamos esse exercício com o desafio que, no âmbito geral, consideramos que não revelou a “libertação das amarras e imposições do cotidiano”, mas mexeu conosco e com uma das dimensões mais valorizadas por nós, profissionais da Educação, que é o planejamento.

Durante as apresentações dos professores e professoras relativamente ao desafio proposto, indagamo-nos, inúmeras vezes, o que significava “libertar-se das amarras e imposições do cotidiano” e se somente uma semana sem planejamento despertaria nos professores e professoras a autonomia e a liberdade em seu fazer, a abertura para aprender e a disponibilidade de estar com o outro, o exercício da observação e da escuta atenta e sensível, a atenção às relações estabelecidas com os espaços e o tempo, a valorização dos detalhes e das riquezas presentes no cotidiano, a responsabilidade diante do outro e a percepção de que os bebês são capazes e possuem ações potentes de descobertas.

Importa salientar que a proposta do desafio esteve atrelada aos estudos que fizemos nas HTPCs, sobre cujas dimensões que permeiam o fazer docente com os bebês dialogamos

e refletimos, como as relações afetivas e a construção de vínculos, o cuidado (o qual é indissociável do educar e que extrapola os cuidados corporais), o tempo, a organização dos espaços e o brincar.

Os sentimentos, as impressões e as constatações dos professores e professoras apresentaram significados singulares, ora de aproximação, ora de distanciamento, com o intuito de costurar desejos, objetivos, observação, escuta e registro. Consideramos que nós não construímos todas as respostas para as nossas inquietações, mas fomos buscando a reflexão sobre o fazer docente, de forma a nos alterarmos e produzir algo significativo nessa experiência enquanto processo formativo.

Reiteramos que acreditamos ser urgente a busca por um planejamento outro, o qual envolva pesquisas e estudos para o desenvolvimento de uma postura docente de abertura, disponibilidade, observação, sensibilidade, afetividade, diálogo, atenção, cuidado, intencionalidade e criticidade. Precisamos nos aproximar dos sujeitos com vivências menos artificiais e frias, de forma a acolher seus sentimentos e ações e respeitá-los em sua integralidade humana.

Portanto, planejar acarreta essencialmente a problematização da postura docente diante do outro. Em diálogo com Ostetto (2000), apropriamo-nos de que o planejar não se restringe às ideias de como e o que fazer, mas inclui a preocupação de para que e para quem fazer, o que abrange o compromisso de assumir o processo de reflexão, que busca envolver as ações e situações do cotidiano do professor e dos bebês.

Segundo Ostetto (2000, p. 177), “planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica”. Para a mesma autora, “não adianta ter um ‘planejamento bem planejado’, se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças” (OSTETTO, 2000, p. 190).

Outra preocupação que percebemos nos professores e professoras foi quanto a deixarem os bebês sem fazer nada, no entanto esse “nada” estava relacionado ao fato de os bebês não fazerem aquilo que os adultos estavam propondo ou esperando. Assim, é importante pensar o que significa fazer nada e estar ocupado em uma sociedade capitalista e produtivista que prioriza o cumprimento de metas.

Infelizmente, idealizamos os bebês como aqueles que agem conforme nossos objetivos e expectativas, e, na maioria das vezes, eles escapam do nosso controle e agem conforme seus interesses, necessidades e desejos. Acreditamos que os bebês nada estão fazendo, quando, na verdade, eles não estão fazendo o que planejamos. Então, mesmo que na nossa percepção o bebê nada esteja fazendo, com certeza ele estará imerso em um mundo de descobertas se os espaços forem bem organizados e com o tempo adequado para desfrutar as relações que são estabelecidas com o mundo. Assim, precisamos também refletir sobre qual é o tempo dos bebês e qual é o tempo do adulto no cotidiano educacional. Nosso maior medo talvez seja também aprender com aquele a que devemos ensinar.

6. Considerações provisórias

Somente uma semana sem aquele planejamento burocrático (sem a definição exata e por escrito de objetivos, atividades, materiais e espaços) não garantiu que alguns professores e professoras se desprendessem de atividades repetitivas e sem sentido. Em contrapartida, também houve professores e professoras entusiasmados e empolgados com novas descobertas, tanto em relação às ações dos bebês como percebendo que suas atitudes e gestos estavam se modificando a partir de olhares múltiplos.

O processo formativo, o qual problematizou o planejamento para as turmas de berçários, buscou compreender a partir das experiências do vivido, as potencialidades dos bebês em suas ações e na produção da docência, ao despertar nos professores e professoras o entendimento do que são atividades para bebês e como priorizar a organização dos contextos considerando a jornada diária dos bebês, as quais envolvem o acolhimento, as interações, as brincadeiras, as descobertas, os cuidados, os vínculos e os afetos.

A insegurança e o medo estiveram e estarão presentes no cotidiano educacional, rico em detalhes e surpresas, portanto, nós teremos que aprender a propor, e não impor, visto que, a intervenção do adulto é importante quando ele incentiva e encoraja os bebês, e não quando os controla. Consideramos que o desafio provocou desdobramentos nas escolas ao valorizar os contextos de escuta, antagônicos ao tempo acelerado, e ao desarranjar posturas que não possibilitam a observação e a escuta atenta e sensível.

Para que seja possível vivenciar uma relação mais respeitosa com os bebês e inaugurar uma atitude planejadora, incentivadora e mediadora, pautada na alteridade, criticidade e atencionalidade, princípios que destacamos como necessários à condição transformadora,

precisamos de mudanças coletivas, que só são possíveis a partir da interlocução, a qual produz sentidos nos sujeitos envolvidos. A capacidade de mudar está na nossa abertura de dialogar com o outro.

Ao organizar um processo formativo, partimos de uma concepção de sujeito consciente do seu inacabamento, que se arrisca a transformar a si mesmo, não determinando seu fazer em práticas vazias de sentidos, mas alicerçando a formação na relação dialógica entre os sujeitos, ou seja, na alteridade, como abertura concebida na disponibilidade de relacionar-se a partir da construção da consciência de si no âmbito das interações sociais. Porém, um processo difícil, que não alcança a todos, mas que foi visto como transformador pela maioria dos envolvidos e envolvidas. As propostas formativas compartilhadas aqui dizem da necessidade de propostas formativas que efetivamente façam acompanhamento de docentes dos berçários como possibilidade para produzir mudanças tanto nos contextos escolares e suas estruturas organizativas, como nas práticas na docência com os bebês.

Então, planejar desvela-se como elemento norteador do fazer de professores e professoras e é marcado por sua complexidade em articular diferentes aspectos presentes nos berçários, inclusive a dimensão humana, que envolve a postura docente diante do entendimento da realidade vivida pelos bebês, o conhecimento de mundo e a construção no coletivo, do projeto educativo para a primeira infância. Abarca, ainda, os princípios da legislação brasileira, as experiências singulares, a inter-relação entre cuidar e educar, as potencialidades das relações humanas e a busca por avanços significativos no desenvolvimento humano. Isto na busca por legitimar a produção do conhecimento referente à docência de bebê e a formação de profissionais da educação.

Referências

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In FREITAS; SOUZA; KRAMER. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p.11-25.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, Maria C. S. Especificidades da ação pedagógica com bebês. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento**. Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, 2010.

CHALUH, Laura N.; REGANHAN, Simone G.; PINTO, Keila S. Práticas de formação atentas à coletividade. **Argumentos Pró-Educação**. Pouso Alegre, v. 3, n. 7, p. 51-74, 2018.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GINZBURG, Carlo. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GECE. **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2009.

GUIMARÃES, Daniela; ARENHART, Deise; SANTOS, Núbia. Docência na creche: atencionalidade pedagógica na rotina e no planejamento. **39ª Reunião Nacional da ANPed**, 2019.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educação Infantil e Currículo. In FARIA, Ana L. G; PALHARES, Marina S. (orgs.) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCAR; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2000, p. 51-65.

LIMA, Maria Emília C. C.; GERALDI, Corinta M. G; GERALDI, João W. O trabalho com as narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, v. 31, n. 1, p. 17-44, 2015.

MARTINS FILHO, Altino J. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. Florianópolis: Editora Insular, 2020.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria T. V. **Interações: ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar: uma única ação**. São Paulo: Blucher, 2012.

OSTETTO, Luciana E. (org.) **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: Partilhando experiências de estágios**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PERES, Danubia F. Z.; CHALUH, Laura N. Atravessamentos do paradigma indiciário no processo de escrita da pesquisa. In: CHALUH, Laura N.; BRANDE, Carla A.; ARAGÃO, Janaina

S.; et al. (orgs.). **Modos de fazer pesquisa narrativa: aproximando vida e cultura**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

PINTO, Keila S. **Coordenação Pedagógica na Educação Infantil: acompanhamento do fazer docente com bebês**. 2023. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2023.

SCHMITT, Rosinete V. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente**. 2014, 282 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

TARDOS, Anna. As atividades dirigidas. In FALK, Judit. **A abordagem Pikler: educação infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2016. p. 74-83.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998. p. 103-117.

Notas

ⁱ Antes de 2018, as turmas dos Berçários I e II eram acompanhadas somente por agentes educacionais (monitoras), não sendo necessária, para exercer essa função, uma formação específica. Destacamos ainda que, ao considerar a trajetória educacional do município em questão, no início de década de 1990, por um período de três anos, houve a atuação de professoras em berçários nos Centros Educacionais Municipais Infantis (CEMIs).

ⁱⁱ Reiteramos que, para a análise dos materiais produzidos nas HTPCs, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e aprovado. O número do parecer do Comitê de Ética é 3.064.015 e o CAAE 92732318.8.0000.5465.

ⁱⁱⁱ Schmitt (2014), Tardos (2016) e Pinto (2023) problematizam a presença das atividades dirigidas na docência de bebês.

^{iv} Ao longo do trabalho, o termo apresentado será bebês, considerando que a investigação se dá nos Berçários I e II, porém, quando utilizamos referências de pesquisadores da Educação Infantil ou apresentamos a fala dos professores e professoras, normalmente o termo por eles mencionado é criança.

^v Na perspectiva da burocracia, o planejamento é racional, técnico e adequado aos objetivos pretendidos, a fim de garantir a eficiência, de forma a não oferecer subsídios para os professores e professoras organizarem seu fazer docente de forma contínua e processual em prol da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês.

^{vi} A nomenclatura “atividades permanentes” é uma herança do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), e são atividades realizadas com frequência regular e contemplam roda de história, roda de conversa, músicas, entre outras atividades.

Sobre as autoras

Keila Santos Pinto

Doutora (2023) e mestra (2016) em Educação, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* Rio Claro. Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de São Carlos (2017). Graduada e licenciada em Pedagogia pela UNESP, *campus* Rio Claro (2007). Professora de Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro-SP (2008-2011). Professora coordenadora na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro-SP (2011-2017). Coordenadora pedagógica de Educação Infantil, etapa I, na Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro-SP (2017-2021). Atualmente, novamente professora coordenadora na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro-SP. Pesquisadora nas áreas de Educação Infantil e Formação Docente. Membro do Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade (GREEFA).

E-mail: keila.s.pinto@unesp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2543-4078>

Laura Noemi Chalu

Professora livre-docente em Pesquisa Educacional e Cotidiano Escolar junto ao Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* Rio Claro. Mestra (2002) e doutora (2008) em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-doutora pela Universidade Estadual de São Carlos (UFSCar) (2012). Licenciada em Ciências da Educação pela Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires, Argentina (1992). Professora para o Ensino Primário – Escuela Normal Superior N° 4, Argentina (1980). É credenciada junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP (IB, Rio Claro). Líder do Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade (GREEFA, UNESP, CNPq). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Linguagens Experiência e Formação (GEPLinguagens, UNESP, CNPq). Atualmente é Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Biociências da UNESP/Rio Claro (2021-2025).

E-mail: laura.chaluh@unesp.br.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0014-7232>

Recebido em: 18/08/2023

Aceito para publicação em: 21/09/2023