




## DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO CONTRAPONTO NO DIÁLOGO COM A NARRATIVA DE UMA EXPERIÊNCIA

**Shared teaching in Child Education: building counterpoints in dialogue with the narrative of an experience**


Silvia Maria Gasparini **RODRIGUES**  
Mestra em Educação  
Universidade Estadual de Campinas,  
Campinas, Brasil


[smgasparini@gmail.com](mailto:smgasparini@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-0769-4044> 

Nícolás Ferreira da **SILVA**  
Graduado em Pedagogia  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Curitiba, Brasil

[silva.nf@icloud.com](mailto:silva.nf@icloud.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-9183-2405> 

Adriana **VARANI**  
Professora Doutora  
Universidade Estadual de Campinas  
Campinas, Brasil

[avarani@unicamp.br](mailto:avarani@unicamp.br)  
<https://orcid.org/0000-0002-7480-4998> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo trazer elementos de reflexão sobre a importância da relação de parceria entre professora e estagiário no compartilhamento do trabalho docente realizado na educação de bebês, construindo contrapontos a partir da narrativa de uma experiência que se constituiu em uma creche universitária. Tais aspectos estão presentes na construção de quatro contrapontos, sendo eles: a experiência da docência compartilhada potencializa a ressignificação do trabalho pedagógico; a constituição do professor homem na educação infantil fortalecido na formação pelo e com o outro; o reconhecimento da infância como centralidade do trabalho pedagógico; e o encontro entre pares como espaço do diálogo possível na docência compartilhada. O estudo, de cunho narrativo, convida a ressignificar práticas a partir de relações dialéticas, que por sua vez são capazes de gerar transformações nos diferentes atores sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Docência compartilhada. Professora de bebês. Estágio docente. Pesquisa narrativa. Experiência.

### ABSTRACT

This article aims to bring elements of reflection about the importance of the partnership relationship between teacher and intern in sharing the teaching work done in the education of babies, building counterpoints from the narrative of an experience that was constituted in a university daycare center. Such aspects are present in the construction of four counterpoints, namely: the experience of shared teaching enhances the ressignification of pedagogical work; the constitution of the male teacher in early childhood education strengthened in training by and with the other; the recognition of childhood as central to pedagogical work; and the meeting between peers as a space for possible dialogue in shared teaching. The study, of a narrative nature, invites us to re-signify practices based on dialectical relationships, which in turn are capable of generating transformations in different social actors.

**KEYWORDS:** Shared teaching. Babies teacher. Teaching internship. Narrative research. Experience.

## INTRODUÇÃO

As reflexões abordadas neste artigo fazem parte de uma pesquisa narrativa (LIMA, GERALDI e GERALDI, 2015) realizada entre os anos de 2018 a 2020 sobre a prática pedagógica com os bebês a partir da experiência de uma Professora de Educação Infantil. A pesquisa foi realizada no Programa do Mestrado Profissional em Educação Escolar da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP e teve por objetivo compreender a constituição da professora de bebês a partir das narrativas de sua própria atuação profissional (RODRIGUES, 2020).

O trabalho tratou de abordar diferentes especificidades que envolvem a prática pedagógica com os bebês, dentre elas, a parceria entre família e a creche, o respeito e escuta atenta às diferentes manifestações dos bebês, a discussão de gênero do profissional que atua com esta faixa etária, a docência neste campo que ocorre sempre de forma compartilhada, o trabalho coletivo imprescindível neste campo de atuação. As discussões diversas no estudo revelaram que a prática pedagógica com os bebês é complexa, permeada por relações que envolvem muitas singularidades, emoções e sutilezas (TRISTÃO, 2004), aspectos estes que exigem empatia e um olhar sensível por parte do profissional que está imbuído neste cotidiano.

Para este momento escolhemos tratar unicamente de uma especificidade do trabalho com os bebês que diz respeito à docência compartilhada. E o enfoque será as reflexões provenientes da experiência do estagiário na relação com a professora de bebês, tecidas na Divisão de Educação Infantil e Complementar da UNICAMP/DEdIC<sup>1</sup>.

Num contexto geral o que podemos destacar é que o trabalho com as crianças pequenas nem sempre é desenvolvido por um único profissional, isto é, na Educação Infantil a ação docente ocorre sempre em mais de uma pessoa, seja este profissional de nível superior ou não, especialmente na relação com os bebês (0 a 3 anos). Ao pesquisarem a docência na Educação Infantil em redes municipais catarinenses, Buss-Simão e Rocha (2018, p. 09), relatam que:

---

<sup>1</sup> A Divisão de Educação Infantil e Complementar constitui-se como um espaço socioeducativo para bebês e crianças, filhos e filhas de servidores Unicamp, Funcamp (Fundação de Desenvolvimento da Unicamp) e estudantes de graduação e pós-graduação. Configura-se em sua origem como parte da luta de mães trabalhadoras da Universidade que foi encampada como política de incentivo às respectivas trabalhadoras. Ademais, em um segundo momento, incorporou o segmento dos estudantes, integrando a agenda da política de permanência estudantil. Pelo fato de a Funcamp - prestar serviços à Universidade, a "DEdIC" contempla também um percentual de vagas destinadas às servidoras da respectiva Fundação. <http://www.dgrh.unicamp.br/dedic/estrutura>.

Na educação infantil a ação docente comumente é realizada em parceria, ou seja, há a presença de uma professora e uma auxiliar, em que ambas estão na sala ao mesmo tempo e atendem o grupo de crianças e suas famílias, mesmo que exista grande diferenciação salarial nas funções, no horário de trabalho e no tipo de atividades realizadas, se constitui em uma docência compartilhada.

No caso da DEdIC, a docência ocorre sempre em parceria de dois profissionais de nível superior em Pedagogia mais o auxílio de estagiários, que por sua vez podem fazer parte da modalidade do estágio via contrato de trabalho, mediante processo seletivo ou de estágio obrigatório com a carga horária definida pelo curso de Licenciatura o qual está cursando. Sendo assim, os/as professores/as da DEdIC recebem constantemente estagiários/as para integrar o cotidiano das práticas com os bebês, principalmente os/as estudantes de Pedagogia.

Neste sentido, a docência neste campo ocorre a partir das múltiplas relações vivenciadas no cotidiano da creche e o presente artigo tem por objetivo trazer elementos de reflexão sobre a importância da relação de parceria entre professora e estagiário no compartilhamento da educação de bebês, a partir do relato de experiência narrado pelo Nicolas que estagiou na creche universitária pelo período aproximado de dois anos, enquanto cursava Pedagogia.

Ao tematizar as especificidades da docência com crianças pequenas em sua dissertação de mestrado, Gonçalves (2014) discutiu sobre o termo docência compartilhada, a autora menciona que não se trata de dividir tarefas e/ou responsabilidades, mas sim uma relação de parceria onde as ações se complementam, pois compartilhar infere em estar junto, fazer parte de algo com o propósito de compartilhamento. A autora sinaliza que na prática pedagógica com os bebês,

*A docência compartilhada implica uma relação de troca que inclui distintas partes, as famílias enquanto "porta vozes" dos bebês, que contam acerca das singularidades e peculiaridades das crianças, e as professoras como aquelas que estão disponíveis para essa relação, que compartilham as vivências, que contam sobre as conquistas, sobre as adversidades, numa relação dialógica de troca. Portanto, trata-se de compartilhar a responsabilidade da educação das crianças pequenas - entre as profissionais que atuam na creche, entre elas e as famílias, como também toda a comunidade (GONÇALVES, 2014, p. 115-116, grifos da autora).*

Além desta questão, há outra bastante pertinente que diz respeito a importância do estágio na formação inicial de professores, principalmente em relação à docência nas creches, a qual como já fora mencionado demanda conhecimentos específicos do profissional que escolhe trabalhar com esta faixa etária.

Conforme explica Drumond (2018), o estágio na Educação Infantil passou a ser necessário nos cursos universitários a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, de 2006. Além disso, a autora sinaliza que em suas observações nos estágios de Educação Infantil pode perceber que os professores com uma formação voltada para o Ensino Fundamental acabavam repetindo com as crianças bem pequenas as mesmas práticas que executavam no trabalho com as crianças maiores.

Tal fato torna ainda mais legítima a imersão do estudante de Pedagogia nos contextos da creche, para que possam construir referências teóricas e metodológicas para a docência na Educação Infantil, principalmente com a faixa etária de 0 a 3 anos de idade. Ainda segundo a pesquisadora:

O estágio representa um momento privilegiado na formação inicial de docentes, pois favorece o contato direto com o futuro campo de trabalho. É o espaço da experiência e da vivência, é quando o estudante busca, a partir do contato com as instituições de Educação Infantil, entender aquele contexto. Além disso, o estágio favorece a pesquisa, pois promove a reflexão e a formação (DRUMOND, 2018, p. 296).

Partindo destes pressupostos apresentaremos a narrativa da experiência do estagiário, para que possamos, em seguida trazer contrapontos<sup>2</sup>, problematizar e discutir aspectos provenientes da docência compartilhada dos bebês com o intuito maior de que estas reflexões possam contribuir na formação dos/as professores/as de Educação Infantil.

## **A NARRATIVA**

A escrita da narrativa apresentada a seguir foi elaborada no contexto da realização do mestrado, quando refletindo sobre as parcerias constitutivas da professora de bebês, o estagiário foi convidado a escrever sobre sua experiência de estágio e trabalho com a professora pesquisadora a fim de qualificar a reflexão da constituição da professora de bebês na condução do trabalho de mestrado.

---

<sup>2</sup> Enfatizamos que faremos contrapontos a partir e com a narrativa, tomando a compreensão de contraponto em duas dimensões. Primeiro a dimensão de contraponto no sentido figurado, como aquilo que adiciona uma informação sobre o assunto. E a segunda dimensão relaciona-se ao sentido da música. Um contraponto é a composição musical que sobrepõe melodias uma à outra. Aqui sobreporemos ao texto narrativo, um texto argumentativo, com o intuito de ampliar os temas provenientes da narrativa e não fazer o seu apagamento nem sua análise.



Assumimos que a narrativa tem força importante no processo formativo. Ao ouvir a experiência do outro com o qual trabalhamos, nos colocamos em movimento, também em formação. E ao narrar nosso trabalho, construímos estranhamentos e conseqüentemente, também nos formamos. Remetendo-nos às formulações de Geraldi, Geraldi e Lima (2015, p. 27) quando afirmam que:

A especificidade delas reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos a posteriori, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada.

A seguir, a narrativa é apresentada integralmente.

## **O CONVITE E UM COMPROMISSO**

Há diversas motivações que orientaram minha escolha para o curso de pedagogia na UNICAMP, um longo histórico cheio de influências que constantemente tomaram novos rumos e contornos. Da mesma forma, a trajetória traçada nesta formação também se modificou, com pessoas significativas que trouxeram novos horizontes sobre a prática educativa. Mas um dos momentos fundamentais estiveram nos quase dois anos em que atuei como estagiário na Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEdIC da UNICAMP, foi no convívio e trabalho neste espaço educacional que tive a oportunidade de aprendizado com diversas professoras que foram generosas em compartilhar suas experiências e conhecimentos.

Este período é marcado de significados por ter possibilitado um constante exercício de reflexão sobre o trabalho docente e suas relações, sobre a infância e todas as questões pedagógicas que até então compreendia em um plano abstrato. Foi por meio do estágio que passei a me reconhecer como professor com orgulho e compromisso pela profissão. Por isto, o convite realizado pela Professora Silvia, amiga e companheira, para escrever um relato das vivências e memórias que compartilhamos se tornou algo tão especial, sendo uma oportunidade para expressar um pouco das relações criadas e das reflexões desenvolvidas que tanto me impactaram.

No início a relação com o estágio era marcada por incertezas e inseguranças, não havia uma disposição para me reconhecer como professor, não pretendia e nem esperava me apaixonar pela Educação Infantil ou almejar este caminho para a minha vida. Talvez estivesse muito confortável em uma rotina universitária que nem sempre

nos aproxima da realidade profissional, permeado por falsas seguranças e uma resistência à diversas dimensões do ato educativo. Porém, o estágio e o cotidiano no berçário, o convívio com professoras incríveis e dispostas me possibilitaram uma radical mudança de perspectiva.

## O INÍCIO

O primeiro dia de trabalho sempre carrega uma grande carga simbólica, representa toda a insegurança e a ao mesmo tempo as primeiras impressões que criamos, aquelas que irão ao longo do tempo se transformar com a experiência. Deste começo guardo dois significados na memória, sendo o primeiro momento em que conheci as crianças, as professoras, familiares e todo o conjunto do berçário, um momento de conhecer e se apegar, mas por outro lado, também foi o período onde compreendi melhor o que significaria ser homem no cotidiano de uma creche e como o comprometimento com projeto pedagógico da escola tornaria tudo isto uma passagem tranquila e significativa.

Estava muito ansioso para este primeiro contato, não conseguindo dimensionar o que esperar ou como deveria me comportar. Cheguei quase duas horas mais cedo e fiquei observando a creche de longe, atento com quem entrava e saía, com as posturas e ações das professoras, mães e pais que estavam por ali. Mas foi um espanto desnecessário. Entrei e conversei com a coordenadora que me recebeu com carinho e orientou sobre onde trabalharia, na sala do módulo conheci a Silvia e a Amália, professoras que me acompanharam e supervisionaram. Foi como tudo começou.

As duas professoras foram muito pacientes e cuidadosas, apresentaram tudo, falaram sobre a rotina e aguentaram as minhas dezenas de perguntas e dúvidas, mas o principal foi que elas me deram tempo e permitiram que eu estivesse sempre que possível, com as crianças. Isto foi importantíssimo, no início eu me senti desproporcional (grande, magro, desajeitado) e tinha medo de não saber a forma ou o cuidado para pegar e brincar com as crianças, se não fosse este período inicial onde eu pudesse estar ali sentindo a forma de me dispor presente naquele espaço, teria sido tudo mais difícil.

De toda a forma é preciso compreender que todo este período de adaptação e experiência do que seria estar e agir com as crianças ocorreu em paralelo com os aprendizados das rotinas e afazeres. As professoras foram determinadas ao dizer que apesar de eu ser um estagiário homem, participaria de todas as atividades da rotina da

creche, que isto não poderia ser uma questão para me isentar de trocas e banhos quando necessário. Na verdade, elas me contaram que a minha chegada estava sendo planejada, ocorrendo uma conversa entre as professoras e uma reunião com os pais, além de informar que estariam me acompanhando de perto e com o suporte para criarmos vínculos com os familiares e toda a equipe do berçário. Esta franqueza e sinceridade, junto do cuidado ao apresentar o planejamento e os suportes para o trabalho cotidiano, me tranquilizaram imediatamente e logo no primeiro dia de trabalho criaria vínculos de confiança com a escola.

Sobre as atividades diárias não houve grandes segredos, trocar uma fralda, dar um banho, alimentar ou fazer dormir são atos que demandam mais da relação de cuidado, afeto do que um processo mecânico e técnico. O ato fundamental está no olhar pedagógico de encarar todos os momentos como uma possibilidade de vivência e expressão para a criança, mas sobre isto cabe alguns relatos com maior cuidado.

O difícil foi me aproximar das crianças e dos familiares responsáveis. Algumas expressaram curiosidade e outras demonstravam receio, mas muito disto era um reflexo de como os seus pais também reagem comigo. Era impressionante o quanto da desconfiança dos pais se transmitia para as crianças, elas pareciam perceber que não havia conforto e relaxamento na hora da entrega ou de outros momentos de convívio em conjunto (como no horário de visita).

Sobre isto, foi muito importante a autonomia dada pelas professoras no meu contato com os pais, garantindo que eu estivesse presente na entrega, no horário de encontro com eles e, futuramente, inclusive nas reuniões. Isto permitiu que eu me apresentasse e estivesse constantemente conversando com as famílias, conhecendo-as melhor e, com o tempo, criando vínculos de confiança. Obviamente que durante estes momentos estive sendo acompanhado pelas professoras e que nem todos os pais confiaram em mim de uma vez, foi um processo ao longo do tempo, mas com um grande retorno quando alguma criança ficava feliz ao vir no meu colo e isso repercutir com a troca de sorrisos de sua família.

Guardo esta primeira turma com um carinho especial, pois foi com ela que enfrentei as maiores dificuldades da adaptação. Aprendi muito com as crianças e familiares também, estive constantemente com as professoras e coordenação para compreender o significado de um homem no berçário (e também dos seus privilégios). No final do semestre a maior surpresa foi descobrir que os pais desta turma se reuniram e conversaram com as famílias da turma que ficaria no próximo semestre,

compartilhando suas experiências e tornando a transição entre os familiares muito mais fácil.

Não há dúvidas de que todo este processo seria impossível se a ação e organização da coordenação e professoras não estivessem amparadas no compromisso com projeto pedagógico da DEdIC, especificamente no berçário, pois houve o cuidado e planejamento para que todas as etapas da minha recepção como estagiário fossem realizadas em conjunto com diálogos, reflexões e com presença, garantindo que se criasse laços e confiança. Isto é ter a certeza do trabalho educacional que se deseja e empenho para enfrentar as adversidades com responsabilidade e compromisso.

## **O RECONHECIMENTO DA INFÂNCIA**

Se o primeiro contato com o início do estágio demonstrou uma preocupação com o fazer prático das tarefas diárias e na superação de uma desconfiança nas relações com os pais, em um segundo momento a preocupação passou para os aspectos pedagógicos em torno da criança, o que compreendia e como me dispunha no processo de aprender com os bebês e suas expressões. Talvez seja neste momento que vivenciei os primeiros choques e impactos na forma como encarava a Educação Infantil.

Como disse, o problema não estava em aprender como trocar uma fralda ou fazer uma das crianças dormir no horário de descanso, isto era só a ação superficial, pois havia subtendido toda uma ação pedagógica da qual eu ainda não conseguia tornar consciente. Era comum que eu deitasse com os bebês no tatame do chão e ficasse procurando um momento propício para aproximar, tocar, apresentar um brinquedo ou conseguir uma interação com maior abertura por parte das crianças. Inicialmente a maior parte eram desconfiadas de toda a ação e isto significava choro ou um estresse desnecessário para a criança, mas depois, com os dias e a confiança aumentando, a maior parte dos bebês já estavam receptivos. Na verdade, quase todos, pois uma pequena criança se manteve resistente por muito tempo, chorava só de me ver ou de chegar perto... Nada que um pouco mais de paciência, tempo e disposição não resolvesse.

Tais reações são esperadas, o que eu não esperava era encontrar tanta diversidade nas emoções e personalidades de crianças tão pequenas (elas estavam entre seis e onze meses de vida). É assustador como descaracterizamos a infância em diversas situações, não se atentando para toda a relação expressa nesta fase e em todos os seus momentos, suas características que são próprias das características



humanas, mas que na criança não valorizamos. Lidar com tantas personalidades e humores significa respeitar e entender que há momentos propícios e outros não, sendo necessário esperar com algumas crianças, entender mais suas relações com os familiares e com o cotidiano no berçário, com a forma como cada uma iria se desenvolvendo e mudando conforme crescesse. Este trabalho de paciência e respeito está atrelado ao cuidar, respeitar e desejar o bem-estar.

Não era nenhuma novidade as discussões entre o educar e o cuidar na Educação Infantil, já havia participado de aulas e debates sobre a temática e possuía um acordo direto com a relação dos dois conceitos, mas com certeza o cotidiano e a realidade prática do estágio me apresentaram este aspecto sobre outros ângulos. Ali, com as crianças no ato diário de cuidar e propiciar as possibilidades pedagógicas em seus espaços eu buscava as formas para me aproximar, ganhar confiança e estar mais próximo, mas com o tempo eu também comecei a sentir um apego, uma aproximação não só física como emocional, de querer bem e tomar o cuidado, era uma forma de empatia, carinho e cuidado, era por fim um afeto se desenvolvendo de uma maneira completamente inesperada. Digo inesperada pois não possuía acordo com a "necessidade do afeto" como um elemento do pedagógico no início da minha graduação, achava que era termo para romantizar a educação e todas as suas relações. Porém, no ato de trabalhar como estagiário no berçário eu pude compreender que o afeto apresenta-se como uma base obrigatória para o educar e o cuidar, é quase como se fosse o efeito ético da educação de querer o bem-estar do próximo, do respeito ao outro, um ato de garantia em todos estes conceitos do cuidado em sua vertente pedagógica. Confesso que fiquei surpreso, cheguei na Faculdade de Educação e procurei alguns amigos para desabafar que, enfim, eu não acreditava em uma educação de qualidade sem o afeto.

Mas o afeto apresenta-se como uma das mudanças de concepção que tive no estágio, o próprio relacionamento com as famílias me tornou concreto o vínculo entre educação e comunidade, expondo que na Educação Infantil, e de modo específico no berçário, não se pode ter uma proposta pedagógica sólida sem a presença e participação familiar. Todas relações muito tênues, mas que causam efetiva transformação qualitativa no trabalho cotidiano, permitindo diálogos e propostas em outras proporções.

Da mesma forma que a relação entre o educar e o cuidar se transformou com as práticas do estágio, a noção do espaço e tempo também se modificaram com o acompanhamento prático, incluindo sua importante base no planejamento docente.

Acompanhar crianças tão pequenas permite uma incrível oportunidade em acompanhar os saltos em seus desenvolvimentos e crescimentos de forma muito rápida. Se no início do semestre recebemos crianças que em geral estão sem engatinhar ou conseguindo sentar no chão com uma segurança maior, em pouco tempo é possível ver as tentativas de rolar, engatinhar, andar ou de explorar os espaços de todas as formas possíveis. Estas mudanças que ocorreram todos os meses não permite que o planejamento docente esteja centrado de forma rígida, ele demanda a constante sensibilidade de compreender as possibilidades e necessidades das crianças, as formas para ativar suas curiosidades e vontades, dando a liberdade para que elas, e entre elas, possam se dar constantes novas descobertas. Se no início do estágio as minhas atividades estavam centradas em cômodos do módulo onde atuamos, aos poucos se passou para as áreas externas, expandindo-se para o refeitório e parques, com demandas cada vez mais frequente.

É a oportunidade de apreender com crianças e estar presentes em momentos tão significativos para elas, como os primeiros passos e as primeiras tentativas de fala, na sorte de conseguir o seu nome pronunciado por alguma criança que esteve ali com você nos dias de trabalho e descobertas. Isto me mostrou que a escolha dos espaços propícios aos cuidados e ações pedagógicas não podem ser aleatórias ou inconscientes, precisam ser uma forma de leitura e incentivo da globalidade da turma, com a atenção de também compreender os momentos e diferenças de cada uma. O mesmo ocorre com a noção temporal, sendo preciso uma grande sensibilidade, experiência e conhecimento das crianças e dos processos pedagógicos.

Também é interessante perceber como os familiares se envolvem nestas mudanças, como aceitam ou recusam propostas que encaminhamos neste planejamento do tempo e espaço, sendo com o diálogo e flexibilidade que se constroem a presenças dos mesmos. Nem sempre isto ocorreu da melhor forma, também surgiram dificuldades, basta lembrar das primeiras mordidas e dos desafios em acalmar mães e pais tão aflitos com marcas de mordidas entres as crianças, ou mesmo da forma de conversar e criar uma relação “diplomática” entre eles.

No fundo há muitas vivências e memórias e creio que nem todas tão fidedignas com a realidade, mas que expressaram estes momentos de aprendizados e criaram espaços para trocas e reflexões. No cerne existe a profunda inversão de concepção e prática na minha relação entre o estágio e o curso de pedagogia. Tenho a certeza de que hoje, ao fim do estágio e já graduado, me apresento como um profissional

completamente distinto daquele que seria caso não tivesse a oportunidade de vivenciar este cotidiano da realidade docente.

## **O RECONHECIMENTO DOCENTE**

É necessário assumir que as descrições presentes neste relato acabam sendo insuficientes para representar um conjunto tão amplo e significativo de vivências e memórias correlacionadas às práticas do estágio e das relações desenvolvidas ao longo deste período. Porém, o meu objetivo principal foi percorrer momentos capazes de apresentar os traços gerais das formas pelas quais me deparei em conflito com minha postura como estagiário, graduando e professor. Foram com estes momentos que precisei buscar o respaldo e apoio não só na formação teórica articulada com a Faculdade de Educação, mas principalmente em conjunto com a equipe de profissionais envolvidos no cotidiano da DEdIC e em especial com as professoras que me acompanharam.

Foram as posturas diárias e os exemplos práticos que permitiram um espelhamento, uma forma de reconhecer no outro o que posso ser, o que venho a ser quando me reconheço como professor. Pois depois de tantas experiências, reflexões e incômodos o que venho a ser é afirmação deste trabalho, a valorização do seu esforço das relações criada ao longo de quase dois anos.

Ao acompanhar também os momentos de dificuldades, cansaços e muitas vezes de desabafos ou decepções, pude aprender os outros aspectos do cotidiano docente, olhar sobre outras formas que nem sempre estão visíveis e com a empatia necessária quando estamos distantes, pois são nestes momentos que conseguimos encarar o trabalho do professor em sua totalidade. Para estes períodos difíceis, sabíamos que poderíamos contar com a compreensão do outro, que teríamos o seu apoio e sensibilidade ao expor nossos erros, que inclusive são frequentes, ainda mais de um estagiário em constante formação!

E seria assim que gostaria de finalizar este relato, sendo grato por esta oportunidade de articular a teoria e prática de forma direta em minha formação e assumindo que só foi possível apreender, e me reconhecer, com o outro. Este outro, que foram minhas professoras de turma, demais funcionários das unidades, crianças, familiares e colegas da Faculdade de Educação, e todos que se dispuseram a compartilhar.

A narrativa e as primeiras impressões provenientes de sua leitura, nos possibilita refletir sobre algumas dimensões da docência compartilhada. Porém, antes de entrar e dialogar com o tema em específico, ressaltamos que a própria escrita é mobilizadora da reflexão sobre como, ao ser chamado para a escrita, deu a ver um modo de fazer compartilhado. Escrever e se abrir para a professora com quem esteve trabalhando ao longo de um período, mostra o compromisso com a auto e heteroformação.

A visão está em considerar que a escrita narrativa ultrapassa o lugar de veicular ideias, pois ela própria constitui-se em uma proposta metodológica de pesquisa e em um instrumento de formação docente. Ao registrar e narrar experiências, o/a pesquisador/a vai pensando sobre suas ações cotidianas, demonstrando a sua implicação no processo. Sendo assim, a formação e pesquisa ocorrem simultaneamente (RODRIGUES, 2020).

Em consonância com essa ideia, ao refletir sobre a narrativa como possibilidade de autoformação, Frauendorf et al. (2016) dizem que este tipo de produção se torna um dispositivo que pode ajudar o narrador a organizar e interpretar situações que ocorreram em um determinado cenário e tempo, quando essa narrativa é retomada em outro momento é possível extrair dela aspectos que mobilizam o diálogo sobre o que foi narrado, desta forma o narrador vai encontrando uma maneira de compreender a sua e a experiência do outro.

Ao serem lidas por outras pessoas as narrativas também podem revelar outras dimensões nem sempre presumidas pelo narrador, os pesquisadores explicam:

O narrador/pesquisador vai contar sua experiência de vida que culminará em um tear interpretativo, no qual há escolhas que podem se materializar em uma produção: o texto narrativo. Esse texto poderá ter um determinado sentido para o narrador/pesquisador, porém, ao ser lido por outro, pode desencadear novos sentidos, nem sempre previstos pelo autor, mas que pertencem somente ao outro. É por tal razão que esse exercício de escrita pode vir a ser tão potente na formação do profissional da educação (FRAUENDORF et al., 2016. p. 356-357).

Nesta perspectiva, podemos reverberar a potência das narrativas para com a auto e heteroformação docente, uma vez que no diálogo com as mesmas existe a possibilidade de reflexão das práticas pedagógicas por parte do narrador e também de seus interlocutores.



## **PRIMEIRO CONTRAPONTO: RESSIGNIFICAR A AÇÃO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE DOCÊNCIA COMPARTILHADA**

O primeiro aspecto a ser destacado trata da possibilidade de ressignificar algo a partir da experiência, e então Bondía (2002, p. 19) vai nos dizer que,

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Esta experiência implica tanto na disponibilidade do profissional que está recebendo o estagiário, quanto do mesmo estar disposto a viver a situação de maneira concreta e intensa. As relações presentes dão o tom do trabalho e a experiência que toca só é possível a partir da convivência pautada no respeito, empatia e generosidade.

Especificamente no contexto relatado de berçário a partilha docente ocorreu de maneira mais igualitária possível, isto significa dizer que ao adentrar aquele espaço o estudante foi incentivado a desenvolver toda e qualquer tarefa cotidiana da prática com os bebês, seguindo por uma concepção pedagógica onde as ações do cuidar e educar não se separam. Nos primeiros momentos para que se sentisse seguro as tarefas desempenhadas eram acompanhadas pelas professoras da turma, posteriormente, ao adquirir segurança de si e as relações passarem a se constituir pela confiança o estudante teve autonomia para desenvolver as ações do cotidiano do berçário.

Estar no estágio, com crianças e contribuindo para a docência compartilhada pode construir uma radical mudança de perspectiva sobre o que é o cotidiano na instituição de Educação Infantil. A narrativa do estagiário nos lembra que são nas relações que ocorrem as reflexões sobre a produção do ser professor. E pela especificidade do trabalho com os bebês, podemos afirmar que a essência da atuação neste nível está pautada nas relações, sejam elas entre adultos e crianças, crianças e crianças, profissionais e famílias e também entre os profissionais que cotidianamente estão juntos no compartilhamento das responsabilidades em relação às crianças, desta maneira o diálogo também se molda como eixo principal das práticas com os bebês. Pois a comunicação ocorre em todas as relações existentes na creche, no que diz respeito especificamente dos bebês Castro (2011, p. 123) afirma que,

os bebês estabelecem relações a partir de uma vivência social e cultural e de forma atuante nesses contextos, tornam-se também constituidores das relações e produzem uma comunicação que vai ganhando formas e se diversificando, na medida em que interagem entre eles e com os outros sujeitos da relação.

Este é um aspecto bastante significativo de problematizar, pois consideramos ser relevante quando um/a estagiário/a em formação consegue perceber que os bebês possuem suas capacidades próprias de comunicação, é possível observar também que muitos deles ao chegarem na instituição de Educação Infantil possuem receio de como irão se comunicar com aquelas crianças tão pequenas que em sua maioria não oralizam nenhuma palavra.

A oportunidade de convivência com os bebês pode ser a “ponte” que leva a compreensão das diferentes maneiras de comunicação das crianças pequeninhas<sup>3</sup>, o que torna ainda mais justificável a oportunidade de vivenciar o estágio ainda na graduação, como um espaço que fomente a reflexão do trabalho docente e que subsidie o reconhecimento destas singularidades existentes na prática pedagógica com os bebês.

Outro ponto que queremos chegar trata do reconhecimento do estudante como professor, conforme explicitado na narrativa do estagiário. Este entendimento só foi possível quando ao adentrar este campo, ele se viu atuante e participante de toda a rotina a partir da troca de saberes e experiências com os profissionais daquele grupo de bebês. A proposta de trabalho prezava pelo reconhecimento do estágio como espaço de atuação, o que potencializa a formação do futuro professor, pois o implica no processo educativo das crianças. Vale ressaltar que esta concepção de estágio nem sempre ocorre de forma tranquila, em muitos casos os/as professores/as não permitem receber estagiários por se sentirem observados/as.

Desta forma quando os sujeitos estão abertos ao diálogo e a um tipo de docência compartilhada, os diferentes pontos de vista sobre a condução do trabalho vão se manifestando para a produção de uma ação coletivizada e não fragmentada. Ao desenvolver características do trabalho coletivo na escola, Fernandes e Varani (2017, p. 55) nos lembram que,

o outro se torna referência para o trabalho que se desenvolverá na condição da espécie humana. Sendo assim há outro elemento interessante a ser pensado: o fato das relações dentro do trabalho coletivo não serem apenas concorrentes, mas complementares. O homem se humaniza na relação com o outro, desenvolvendo assim a sua espécie. A nossa produção no mundo depende destas relações de complementaridade, está relacionada assim com o coletivo.

---

<sup>3</sup> Utilizamos do termo “crianças pequeninhas” como tradução de “piccolissimi”, para nos referir às crianças de 0-3 anos, um termo utilizado na Itália e que Patrícia Dias Prado (1998) utilizou no título de sua dissertação de mestrado (FE-Unicamp).

O trabalho coletivo na docência compartilhada incorpora esta dimensão da complementaridade e conseqüentemente da humanização porque ocorre no diálogo e não numa simples divisão de tarefas, de responsabilidade estritamente individual. Na experiência narrada, Nicolas se remete à marca dos outros (professoras) neste processo formativo.

Podemos perceber que a inserção do estagiário na turma ocorreu como a possibilidade de ter um integrante a mais para auxiliar e compartilhar a prática docente, logo como noção de complementaridade e não de concorrência.

## **SEGUNDO CONTRAPONTO: ESPAÇO DE REAFIRMAR GÊNEROS NA FORMAÇÃO PELO E COM O OUTRO**

O segundo contraponto a ser abordado está no sentimento padronizado pela sociedade de como deve ser esteticamente e fisicamente um professor de bebês e para além desta questão, a de considerarmos que ainda existe o estranhamento das famílias e até dos próprios profissionais em aceitar que um homem ocupe este espaço de atuação com as crianças pequenininhas<sup>4</sup>.

A insegurança do estagiário que chega na creche preocupado com sua maneira de interagir com o bebê faz parte do resultado do processo de "feminização do magistério". Louro (2004) explica que em meados do século XIX, com a criação das primeiras escolas normais para a formação de docentes ocorreu uma tendência que constatou um número maior de mulheres do que de homens nos estudos para a formação de professores, fato que foi na época atribuído ao processo de industrialização e urbanização que gerava aos homens oportunidades mais rendosas.

Em meio a diversas críticas e posições a que mais reverberou foi a do magistério visto como uma extensão da maternidade, o destino da mulher que poderia se dedicar em algo que não fosse apenas o lar e a igreja. A docência foi vista como uma atividade de amor e doação, onde só poderia cursar a mulher que tivesse vocação. Além disso, o exercício do magistério possibilitaria o trabalho de meio período o que daria condições para que as mulheres cumprissem com suas obrigações de mãe e de doméstica (LOURO, 2004).

---

<sup>4</sup> Enquanto escrevamos este texto foi publicado um projeto de lei de autoria da deputada estadual Janaína Paschoal (Projeto de Lei nº 1174/2019), que confere a profissionais do sexo feminino exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil.

A desconstrução deste processo de feminização docente ocorre a passos vagarosos, desta forma continua sendo comum, principalmente nos cursos de Pedagogia, um número baixo de estudantes de sexo masculino e também de professores homens atuando com a idade de 0 a 3 anos, fator que ainda pode estar associado às relações sociais pautadas nas diferenças existentes entre os sexos. No entanto, apesar dos passos lentos nos ocupamos das palavras de Finco (2008, p. 01) que ao pesquisar a socialização de gênero na Educação Infantil, afirma:

Atrelar gênero e infância oferece pistas para uma outra formação docente que problematize a origem das desigualdades. Percebeu-se que é necessário discutir as teorias de gênero enquanto fundantes da análise das relações entre crianças e entre adultos e crianças e para a construção de práticas educativas atentas às diferenças e que combata a desigualdade.

Nesta perspectiva, se estamos falando de uma docência pautada nas relações, esperamos que as mesmas sejam livres de preconceitos e diferenças tanto entre as crianças quanto entre os adultos que estão com elas. Explicitar ao grupo de pais e de professores que é a formação inicial e continuada do professor que dará conta da atuação na creche é o primeiro passo para aniquilar o preconceito.

É importante salientar que estas ações só são possíveis a partir de um Projeto Político Pedagógico que tenha como centralidade a criança, que a coloque como protagonista<sup>5</sup> de suas ações, um projeto refletido no coletivo que está sempre em processo de reconstrução. Os planos de trabalho elaborados pelos/as professores/as da creche devem contemplar temas que surgem a partir da observação diária e sistemática destes profissionais que atuam com determinado grupo de crianças, buscando dar significado às suas manifestações (BARBOSA e HORN, 2012).

Barbosa e Horn (2012) também argumentam que é imprescindível incluir as famílias na elaboração e execução dos projetos pedagógicos no sentido de ampliar as fronteiras sociais, nesta perspectiva as pesquisadoras apontam que a creche é um lugar de criação cultural e não somente de divulgação de saberes. Quando o estudante narra a participação das famílias na partilha de suas experiências com outras famílias fica evidente a possibilidade de uma comunidade que teve uma aprendizagem aberta, uma oportunidade dos indivíduos aprenderem uns com os outros.

Daremos a seguir a continuidade para nossas reflexões...

---

<sup>5</sup> Protagonismo Infantil foi definido pelo pedagogo italiano Loris Malaguzzi (1999) como um processo onde a criança é ativa de seu próprio processo de conhecimento, através da valorização de suas manifestações e interesses.



## TERCEIRO CONTRAPONTO: RECONHECENDO A INFÂNCIA

Na continuidade de nosso percurso partimos para outra discussão presente no relato de experiência, trata-se de quando a narrativa do estagiário nos remete ao reconhecimento da infância, a ideia de que as crianças, mesmo as pequenininhas, chegam a creche já possuindo repertórios cultural e social. Ao dialogar sobre os direitos das crianças na Educação Infantil Abramowicz (2003, p. 20), se questiona e nos questiona:

As crianças são forças, forças ferozes, às vezes malvadas, mas também doces, ingênuas, solidárias. As crianças são potências devindo. São potências nômades, são exercícios de potências. Exatamente isto: as crianças exercitam suas potências. Elas as experimentam, as inventam, as criam, as ampliam, ou as inibem. Nós podemos ajudá-las na potencialização das suas potências, ou não. As crianças agora incluídas na escola trazem novas forças, novas vozes, silêncios e desejos – como a escola pode acolher? Esta é a questão: como a escola pode incluir a criança, proporcionando-lhe condições de devir-criança?

Reconhecer estas potências em suas diferentes manifestações, sem negligenciá-las ou podá-las nos parece um desafio, pois estamos acostumados às práticas controladoras e na maioria das vezes enxergamos a criança como sujeito sob a qual podemos exercer o papel de “subordinadas” às nossas concepções e escolhas. Tristão (2004, p. 02) nos alerta que “a tentativa é a de superar a visão adultocêntrica que está impregnada em cada um de nós, denunciando toda a nossa incapacidade de perceber diferentes formas de ser e buscando legitimar o jeito próprio das crianças sentirem, serem e agirem no mundo”. Desta forma, tal ação se faz emergente em nosso cotidiano.

Outro aspecto que queremos problematizar diz respeito ao sentimento de afeto narrado. Será que o trabalho com os bebês envolve mesmo afetividade?

Inicialmente podemos dizer que o trabalho no berçário é marcado por muitas emoções, sejam elas provenientes das crianças, das famílias e/ou dos profissionais que estão integrando o contexto da instituição. Atuar em dupla docência, no coletivo e/ou em docência compartilhada também envolve uma série de sentimentos, expectativas e anseios.

Falk (2003), vai nos dizer que a instituição, e isto implica dizer que seus profissionais, precisam promover o sentimento de segurança e confiança ao bebê, para que isso ocorra a pesquisadora salienta que deva acontecer o que chama de segurança afetiva, isto é, o estabelecimento de relações interpessoais estáveis e contínuas entre a criança e o adulto responsável por ela. Isso explica as crianças pequenininhas, que “estranham” na maioria das vezes os adultos que visitam a creche, pelas quais não

possuem nenhum tipo de vínculo ou os sujeitos que chegam para iniciar o estágio, por exemplo.

A autora defende que são estes tipos de relações que irão permitir que o bebê tome consciência das pessoas que estão com ele e de si mesmo lhe permitindo assim experienciar o mundo, superar as frustrações e se apropriar do sistema de valores da sociedade. Além disso, Falk (2003, p. 33) menciona que “a comunicação entre os membros da equipe afeta, ao mesmo tempo, o projeto pedagógico geral e os pequenos detalhes da vida cotidiana”.

Neste sentido, é possível afirmar que a qualidade das relações entre os adultos implica no bom convívio com as crianças, e são elas que darão condições para que se possa estabelecer o vínculo e afeto com os bebês. O diálogo constante assegurará a continuidade e coerência da prática pedagógica dos diversos profissionais que compartilham os cuidados com os bebês.

O relato de experiência nos remete a outra discussão importante, a noção temporal e espacial da prática pedagógica com os bebês. Reconhecendo a Educação Infantil como espaço de ação complementar a da família e comunidade<sup>6</sup>, Faria (1999, p. 100) ressalta que,

as instituições de educação infantil, partindo de que a criança é capaz de múltiplas relações, devem ter espaços flexíveis diferentes da casa, da escola e do hospital, incorporando vários ambientes de vida neste contexto educativo, que possibilitem novidades a serem criadas tanto pelas crianças como pelos adultos; espaços que estão em permanente construção, assim como a infância.

Ainda segundo a pesquisadora estes espaços devem permitir o fortalecimento da autonomia da criança, mesmo sendo seguros não necessitam ser espaços que “podam” a criança de vivenciar os desafios e obstáculos que lhes são proporcionados, pois estes desafios são importantes para que os pequenos possam desenvolver suas capacidades motoras, de convívio, curiosidade e ludicidade.

Na Educação Infantil, o planejamento destes espaços ocorre pelos profissionais que lá atuam de forma intencional e com certa rotatividade para que, principalmente os bebês, possam se desafiar com diferentes materiais e novas experiências. Nossa vivência profissional revela que ainda é um tabu as saídas com os bebês para outros espaços que não seja a sala de referência, como os parques, espaços de convívio com crianças maiores, ainda existe resistência por acreditar que os bebês estão mais seguros ao ficarem restritos aos solários existentes nas salas da instituição.

---

<sup>6</sup> De acordo com o Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – nº 9394/96.

Por outro lado, temos que contrapor que a rotina de um bebê de seis meses é diferente da de um bebê de dois anos, é preciso uma prática sensível que reconheça também as singularidades da faixa etária, que os espaços acima de tudo favoreçam o bem-estar do bebê. Além do que temos que lembrar que o espaço da creche é um espaço de direito da família, o qual pode ser um ambiente de muita troca, convívio com as diferenças e trabalho coletivo.

Nesta perspectiva consideramos que a prática pedagógica com os bebês se dá a partir das relações e diálogos pertencentes na tríade bebês, professores e famílias, assim nos ocupamos das ideias de Malaguzzi (1999), que em defesa a uma pedagogia que valorize a infância destaca que, apesar de nosso foco estar na criança não podemos esquecer de considerar a família e os profissionais como integrantes do eixo central da educação das crianças pequenas.

### **PALAVRAS FINAIS: ÚLTIMO CONTRAPONTO PARA UM DIÁLOGO POSSÍVEL NA DOCÊNCIA COMPARTILHADA**

As palavras finais deste artigo expressam que a docência compartilhada promove muitas reflexões e problematizações da prática pedagógica. Neste caso, a do estágio no berçário foi fundamental para que a partir da experiência e do diálogo as especificidades da ação docente com os bebês viessem a tona. É preciso ressaltar que existiu uma via de mão dupla entre professores/as e estagiário, pois o diálogo permitiu ressignificar práticas e realizar mudanças em algumas ações, isto quer dizer que o momento vivido juntos significou uma ação formativa tanto para a professora já graduada quanto para estagiário que a acompanhou.

A docência compartilhada pode estar materializada de diferentes formas, salientamos duas delas. Pode ser abordada como a co-existência de dois ou mais profissionais dividindo tarefas na rotina do trabalho pedagógico realizado, definida por exemplo pelo que é gosto de cada um, pelo tempo de serviço de cada um, pelo nível de formação dos envolvidos. Em outra abordagem não significaria apenas uma divisão de tarefas rotineiras, mas uma assunção da co-responsabilidade do processo educativo em sua totalidade. E aqui nos remetemos novamente à ideia de trabalho coletivo, como espaço de diálogo parceria e não apenas de divisão social do trabalho.

Apesar de vivenciar uma experiência significativa e marcante no caráter formativo destacamos que este período também foi vivenciado com limites e dificuldades, haja vista que estar na escuta e no diálogo constante apresenta um

movimento que pode ser contraditório, ou seja, estar com o outro na relação de parceria em nome da qualidade do trabalho com a criança nos faz reconhecer nossa humanidade, carregada de conflitos. Entre as dificuldades existentes podemos destacar as relações de poder que estão postas dentro da instituição, as diferentes concepções de infância presentes no grupo heterogêneo de professores/as, a carga horária de trabalho diferenciada entre professores/as e estagiários/as.

No que diz respeito às possibilidades, articular conjuntamente as ações com as crianças foi essencial para que o estagiário pudesse construir um repertório das singularidades que envolvem a prática pedagógica com os bebês, além de estabelecer relações de confiança também com as famílias, principalmente em relação à resistência de gênero que existiu.

Em relação aos aprendizados a docência compartilhada permitiu com que as professoras refletissem diariamente sobre suas práticas, uma vez que a responsabilidade em orientar o estudante no trabalho com os bebês exigiu uma postura ética e cuidadosa em razão de sua dimensão tão complexa. No diálogo contínuo com o estudante e na cooperação das estratégias da ação pedagógica foi possível também discutir e repensar questões da formação inicial das professoras que confabulavam ou não com a formação do estudante.

Nesta perspectiva assumimos que o conhecimento só vem através da comunicação e ela não ocorre em via unilateral, mas através das conexões existentes entre os sujeitos da relação, logo Bakhtin (2003, p. 348) irá dizer:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

Em completude desta afirmativa Bondía (2002, p. 21) explicita:

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

E quais são as palavras que dão sentido a experiência vivida? O relato de experiência discutido neste artigo explicita diversos saberes acerca das especificidades do trabalho com os bebês que só se tornaram conhecimento através da vivência do



estágio, na relação dialógica entre estudante/ professora de bebês/ professora universitária.

E a especificidade de trabalhar em docência compartilhada na Educação de bebês, revela o quanto podemos ressignificar nossas ações a partir do olhar do outro que nos convida nas relações dialéticas a refletir, rever, mudar, assumir, transformar... nos convida a visitar um outro lugar, um lugar de exotopia<sup>7</sup>, onde seja possível pensar sobre a nossa própria atuação como professor.

Além disso, este lugar exotópico permite com que nós professores possamos nos colocar no lugar do outro, numa relação de empatia com este sujeito em formação. Assim como o contrário também ocorre, e o professor pode se enxergar pelos olhos do outro em relação ao seu trabalho. Sobre esta relação, também compartilhada, Bakhtin (2003, p. 23) irá nos dizer:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento.

Desta maneira, a experiência vivida, narrada e refletida representou um lugar que foi constituído pela articulação da teoria e da prática, do cuidado e da educação, do respeito e da ética. Isto significa dizer que foi possível desvendar os saberes da experiência (BONDÍA, 2002) oriundos deste momento que foi singular e concreto.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**. v.14, n. 3 (42) - set./dez. 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas/SP, n.19, p.20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

---

<sup>7</sup> É definida por Bakhtin (2003) como o excedente da visão do lugar ocupado por um sujeito. Para o autor a vida só encontra algum sentido quando é vista de seu exterior e para que isto ocorra ela deve estar pautada no olhar de algum outro sujeito que não nós mesmos.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 31 Jan. 2020.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas/SP, v. 3. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230021>>. Acesso em: 31 Jan. 2020.

CASTRO, Joselma Salazar de. **A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da educação infantil**. [Dissertação de Mestrado] Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação - Florianópolis, SC, 2011.

DRUMOND, Viviane. Formação de Professoras e Professores de Educação Infantil: Por uma Pedagogia da Infância. **Revista Zero-a-seis**. v. 20, n. 38 p. 288-302 | jul-dez 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2018v20n38p288>> Acesso em 28 Jan. 2020.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico nas instituições de educação infantil. In: **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. VOL. II. Brasília, Maio de 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002449.pdf>>. Acesso em: 31 Jan. 2020.

FALK, Judit. (Org.). **Abordagem Pikler - Educação Infantil**. São Paulo, Omnisciência, 2016.

FERNANDES, Adriana Alves; VARANI, Adriana. Do trabalho coletivo docente: o conceito revisitado. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 3, n. 1, pp. 50-66, jan./jun. 2017.

FINCO, Daniela. **Socialização de Gênero na Educação Infantil**. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 8: Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008.

FRAUENDORF, Renata Barroso de Siqueira *et al.* Mais além de uma história: a narrativa como possibilidade de autoformação. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, Campinas, 21(3): 351-361, set./dez., 2016. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2908/2358>> Acesso em: 22 abr. 2020.

GONÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: Uma análise da produção científica recente**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, SC, 2014.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.1, p.17-44, Mar. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982015000100017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000100017&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 Jan. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: PRIORE, Mary Del (org.); Carla Bassanezi (coord. de textos). História das mulheres no Brasil, 7. ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. IN: EDWARDS, Carolyn (org.). **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**/Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Campinas, 1998.

RODRIGUES, Sílvia Maria Gasparini. **Narrativas de uma professora de bebês: a prática pedagógica em foco**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar). Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação. Campinas, 2020.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 6, n. 9, p. 1-14, jan. 2004. ISSN 1980-4512. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/9360>>. Acesso em: 28 Jan. 2020.

## NOTAS


### DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO CONTRAPONTO NO DIÁLOGO COM A NARRATIVA DE UMA EXPERIÊNCIA

Shared teaching in Child Education: building counterpoints in dialogue with the narrative of an experience

Sílvia Maria Gasparini **RODRIGUES**  
Mestra em Educação

Universidade Estadual de Campinas,  
Campinas, Brasil

[smgasparini@gmail.com](mailto:smgasparini@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-0769-4044> 

Nícolas Ferreira da **SILVA**

Graduado em Pedagogia

Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Curitiba, Brasil

[silva.nf@icloud.com](mailto:silva.nf@icloud.com)

<https://orcid.org/0000-0002-9183-2405> 

Adriana **VARANI**

Professora Doutora

Universidade Estadual de Campinas  
Campinas, Brasil

[avarani@unicamp.br](mailto:avarani@unicamp.br)

<https://orcid.org/0000-0002-7480-4998> 

**Endereço de correspondência do principal autor**

Rua Oscar Leite, nº 307, Apartamento 73, CEP 13041-620, Campinas-SP, Brasil.

**AGRADECIMENTOS**

Não se aplica.

**CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA**

**Concepção e elaboração do manuscrito:** Todos os autores contribuíram substancialmente.

**Coleta de dados:** Todos os autores contribuíram substancialmente.

**Análise de dados:** Todos os autores contribuíram substancialmente.

**Discussão dos resultados:** Todos os autores contribuíram substancialmente.

**Revisão e aprovação:** Todos os autores contribuíram substancialmente.

**CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA**

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

**FINANCIAMENTO**

Não se aplica.

**CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM**

Não se aplica.

**APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

A pesquisa de mestrado mencionada no artigo teve seu projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Número de certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 91130418.8.0000.8142. Número do parecer: 2.773.702.

**CONFLITO DE INTERESSES**

Não se aplica.

**LICENÇA DE USO** – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

**PUBLISHER** – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

**EDITORES** – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

**HISTÓRICO** – uso exclusivo da revista

Recebido em: 28-04-2020 – Aprovado em: 19-06-2020