

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MARIA ROSÁRIA SILVA CALLIL

**Formar e formar-se no berçário: um projeto de
desenvolvimento profissional no contexto de um Centro de
Educação Infantil**

**São Paulo
2010**

MARIA ROSÁRIA SILVA CALLIL

Formar e formar-se no berçário: um projeto de desenvolvimento profissional no contexto de um Centro de Educação Infantil

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Orientadora: Prof^a Dr^a Mônica Appezzato Pinazza

**São Paulo
2010**

MARIA ROSÁRIA SILVA CALLIL

Formar e formar-se no berçário: um projeto de desenvolvimento profissional no contexto de um Centro de Educação Infantil

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Aprovada em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos meus pais, Waldemar e Leonora, pelo exemplo de humildade e determinação; ao meu amor, Jorge, pela paciência e continência; aos meus filhos Gabriela, Natália e Filipe pela alegria que me concedem a cada dia, eu dedico esta dissertação.

AGRADECIMENTOS

À colega de Prefeitura e amiga pessoal Ruth de Manincor Capestrani pelo incentivo e apoio na elaboração de meu projeto inicial de pesquisa;

À orientadora Prof^a Dr^a Mônica Appezzato Pinazza pelo acompanhamento próximo, pela disponibilidade, colaboração e mediação que tornaram possível a execução desse trabalho;

À Prof^a Dr^a Tizuko Morchida Kishimoto pelo privilégio de usufruir de um convívio próximo e de seus grandes ensinamentos acerca da educação infantil;

À Prof^a Dr^a Suely Amaral Mello por mediar minha relação com Vygotsky;

A todos os professores da Universidade de São Paulo, os quais contribuíram para a ampliação de meus conhecimentos, em especial ao Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino, à Prof^a Dr^a Marina Célia Moraes Dias, à Prof^a Dr^a Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento;

A todas as colegas da Universidade de São Paulo e, em especial, ao Grupo do Contexto de Pesquisadores que direta ou indiretamente colaboraram com a realização deste trabalho;

A todas as colegas do Grupo do Contexto de Supervisores pela troca significativa e enriquecedora;

À colega de Prefeitura, de Universidade e amiga pessoal Renata Cristina Oliveira Dias pela parceria e por um dia ter despertado em mim o desejo de aprofundar conhecimentos sobre os espaços educativos da infância;

À Diretora Regional de Educação da Diretoria Regional de Santo Amaro, Sr^a Silvana Ribeiro de Faria pelo apoio na realização da pesquisa de campo;

Às supervisoras da Diretoria Regional de Santo Amaro, Sr^{as} Raquel Acosta Desenzi, Halimi Hanjoura e Marinéia Nazaré Paranaguá Duarte que acompanharam e apoiaram minha empreitada;

À equipe de profissionais do CEI pesquisado pelo apoio, em especial às ATEs Eliane e Soraya pelos suportes técnicos na área de informática;

À amiga e companheira de trabalho Kátia Dias Del Giorno pela parceria, pelas reflexões conjuntas e diálogos preciosos que tanto enriqueceram esse estudo;

Às professoras de Berçário I que participaram da pesquisa de campo desenvolvida e relatada nesse trabalho;

A todas as crianças do Berçário I pela receptividade, pelos sorrisos, pelo afeto, pelo olhar, pelos abraços; pela magia da relação;

Aos meus amigos do peito (prefiro não nomear porque são muitos, sintam-se todos aqui representados.) pela paciência, pelos distanciamentos físicos e desencontros ao longo dos últimos anos;

À Cícera por me apoiar nas atividades cotidianas e me liberar para o exercício das não-cotidianas;

À minha irmã Suely Maria da Silva por vir assumindo solitariamente os cuidados de nosso pai idoso;

A todos meus familiares – marido, filhos, genros, pai, sogros, cunhados e sobrinhos pela paciência e compreensão frente às minhas ausências e afastamentos.

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, 1996, p. 25).

RESUMO

CALLIL, M. R. S. Formar e formar-se no berçário: um projeto de desenvolvimento profissional no contexto de um Centro de Educação Infantil. 2010. 223 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Este estudo buscou investigar as possibilidades de promover mudanças nas práticas educativas de professoras de berçário de um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, através de um processo de formação em contexto centrado na escola. A identidade do professor de educação infantil vem se construindo gradativamente à medida que também se reconstrói a identidade das instituições do tipo creche. Apesar de as ações pedagógicas nos Centros de Educação Infantil virem se ressignificando, ainda se observam posturas descontextualizadas, provavelmente em função de concepções e representações sedimentadas de infância e educação de crianças pequenas. De um modo geral, ainda não se constata uma prática que privilegie, de fato, a cultura infantil e que rompa totalmente com uma educação construída sob os moldes da cultura dos adultos. À luz das teorias de Vygotsky e Bruner e das formulações de Oliveira-Formosinho sobre formação em contexto de profissionais da educação infantil, a pesquisa envolveu um estudo de caso inspirado nos preceitos metodológicos da investigação-ação constando de um projeto de desenvolvimento profissional mediante uma parceria entre a pesquisadora, também diretora da unidade educacional, a coordenadora pedagógica e quatro professoras. O processo formativo, pautado em registros videográficos, promoveu revisões da ação docente e desencadeou reflexões sobre a constituição e organização do espaço de berçário, as diversas relações que nele acontecem e as mediações realizadas pelas educadoras envolvidas. Através da busca conjunta de soluções de problemas, não delimitados de antemão, foram emergindo novas concepções sobre a prática educativa e mudanças no teor das reflexões. A análise dos dados revelou que a formação em contexto, apesar de constituir-se em processo não linear, complexo e lento, pode revelar um tipo de formação eficiente para a promoção de conhecimentos e melhoria da prática, à medida que possibilita a reconfiguração do sentido e a ampliação do envolvimento e da responsabilidade dos participantes.

Palavras-chave

Berçário – Organização do espaço – Mediação – Formação em contexto – Investigação-ação

ABSTRACT

CALLIL, M. R. S. Educate and get educated in a nursery: a Professional Development Project in a Context of a Child Care. 2010. 223 f. Dissertation (Master) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2010.

The present study aimed to investigate the possibilities of promoting changes in educational practices of nursery teachers in a Child Care in the municipality of São Paulo. This work is presented through a training process focused in Educational Centers. The identity of a teacher in the child upbringing has been built in the same context as Child Cares have. Despite the fact that pedagogic actions in Children Educational Centers have been changing consistently, there are still out of context attitudes related to concepts and representations arising from the childhood and education of small children. In general, it is hard to find a practice that focus the kinderculture and break with an education built under the form of an adult culture. In light of the theories by Vygotsky and Bruner, as well as the ones formulated by Oliveira-Formosinho about the training of child care professionals, this research includes a case study inspired by precepts that take into account an investigation-action methodology. That includes a professional development project that has been developed by this researcher (who is also the director of a child care), a pedagogic coordinator and four teachers from the same institution. The educational process that was guided by video records promoted a change in the action of the teacher, as well as some reflections about, among others, the structure and organization of the nursery, the interactions that happen in the same place, and the mediations among the teachers involved. Through a joint investigation of solutions for the issues mentioned above, that weren't previously delimited, new conceptions of the educational practices and new elements to the discussions have emerged. The data analysis revealed that this kind of exercise, even though is a non linear, complex and slow process, can reveal a more efficient way to knowledge sharing and improvement of actions and practices in a way that provides the means to a new way of thinking and enlarging the participants responsibilities.

Key words

Nursery – Room organization – Mediation – Training in a context – Investigation-action

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Fachada do prédio do Asili Nido Il Gelsomino.....	76
Figura 02 – Hall de circulação entre as salas do Asili Nido Il Gelsomino.....	77
Figura 03 – Jardim interno e salas envidraçadas do Asili Nido Il Gelsomino.....	77
Figura 04 – Área da casa e brinquedos diversos do Asili Nido Il Gelsomino.....	78
Figura 05 – Fachada do prédio inicial do CEI pesquisado.....	89
Figura 06 – Fachada do prédio atual do CEI pesquisado.....	89
Figura 07 – Modificações realizadas na sala de referência do Berçário I.....	92
Figura 08 – Almoço no refeitório.....	114
Figura 09 – Almoço na sala de referência.....	115
Figura 10 – Jantar na sala de referência.....	118
Figura 11 – Jantar em mesas separadas.....	120
Figura 12 – Organização do espaço em cantos.....	124
Figura 13 – Bebês brincando com a “Cesta do tesouro”.....	127
Figura 14 – Bebês acordando e brincando à tarde.....	138
Figura 15 – Brincadeira cantada.....	141
Figura 16 – Teatro de fantoches.....	141
Figura 17 – Pintura pela manhã.....	146
Figura 18 – Brincadeiras à tarde.....	151
Figura 19 – Bebês folheando revistas e livros pela manhã.....	156
Figura 20 – Bebês vendo livrinhos pela manhã.....	161
Figura 21 – Conflitos à tarde.....	162
Figura 22 – Conflitos pela manhã-Vídeo 1.....	165
Figura 23 – Conflitos pela manhã-Vídeo 2.....	166
Figura 24 – Brincadeiras no solário-Vídeo 3.....	169
Figura 25 – Conflitos pela manhã-Vídeo 4.....	169

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Professoras por agrupamentos em 2008.....	91
Tabela 02 – Quadro de funcionários da Unidade em 2008.....	91
Tabela 03 – Professoras por agrupamentos em 2009.....	93
Tabela 04 – Quadro de funcionários da Unidade em 2009.....	93
Tabela 05 – Dados pessoais e profissionais das professoras.....	95
Tabela 06 – Reuniões de formação.....	112

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. CONCEITUANDO CRIANÇAS, INFÂNCIAS E CRECHES.....	21
2.1 Concepção de criança / Infância.....	21
2.2 Contexto sócio-histórico de creches.....	32
3. O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE CRECHE.....	43
3.1 Processo de significação da profissão- construindo uma identidade profissional.....	46
3.2 Formação em contexto centrada na escola.....	53
4. OS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	60
4.1 Papel do espaço educativo para autores clássicos.....	61
4.2 Características dos espaços de educação infantil.....	65
4.3 Organização do espaço nas creches e escolas da infância do Norte da Itália.....	73
4.4 Perspectiva da legislação básica sobre os espaços educativos da infância.....	79
5. A PESQUISA DE CAMPO.....	85
5.1 Contexto da pesquisa.....	89
5.2 Participantes.....	94
5.3 Concepções entremeadas por histórias de infância.....	97
5.3.1 Histórias, brincadeiras e lugares da infância.....	98
5.3.2 Concepção de criança/infância das professoras.....	101
5.3.3 Concepção de espaço de educação infantil das professoras.....	104
5.4 Relatos escritos sobre o papel do Professor de Educação Infantil.....	106
5.5 Acompanhamento de momentos específicos da rotina do Berçário I.....	108
5.6 Projeto de desenvolvimento profissional.....	110
5.7 Revelações da pesquisa empírica: alguns destaques.....	179

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	190
APÊNDICE A: Comunicação sobre a pesquisa / Termo de Consentimento.....	200
APÊNDICE B: Dados da professora.....	201
APÊNDICE C: Entrevista com professoras.....	202
APÊNDICE D: Relato escrito sobre o papel do professor de educação infantil.....	203
ANEXO A: Autorização para uso de imagem.....	204
ANEXO B: Texto: A importância da educação nutricional.....	205
ANEXO C: Texto: A criança e o movimento: questões para pensar a prática pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.....	206
ANEXO D: Texto: Por amor e por força: rotinas na educação infantil.....	207
ANEXO E: Texto: O direito da criança e do educador à alegria cultural.....	208
ANEXO F: Texto: O espaço do desenho: a educação do educador.....	209
ANEXO G: Texto: Espaço apropriado para diferentes idades e níveis de desenvolvimento....	210
ANEXO H: Texto: Como as crianças brincam: a interação em cantos temáticos.....	211
ANEXO I: Texto: O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação.....	212
ANEXO J: Texto: O Adulto, um parceiro especial.....	215
ANEXO L: Texto: O espaço da escola da infância e a imagem da criança.....	217

1. INTRODUÇÃO

Os onze anos de experiência na direção de um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede municipal de São Paulo têm propiciado reflexões sobre o papel essencial do ambiente na qualidade da ação pedagógica junto a crianças pequenas. Como defesa inicial dessa idéia, pode-se afirmar que as crianças, que têm um contexto de vida próprio, ao ingressarem no CEI incorporam e ampliam suas relações com outras crianças e outros adultos. Contudo, para que esse outro contexto de vida contemple a heterogeneidade e a singularidade da criança e promova a ampliação de seus conhecimentos é necessário que apresente características também singulares, resultantes do olhar e da ação pedagógica do educador.

Contextos diversos de vida, no entanto, que se encontram articulados, compõem, segundo Bronfenbrenner (1996), um ambiente ecológico e propiciam um desenvolvimento diferenciado.

O ambiente ecológico imediato – *microsistema* – é aquele que afeta diretamente a pessoa em desenvolvimento, ou seja, o campo onde ela interage em primeira instância ou estabelece relações face a face. Nas palavras de Bronfenbrenner: “um *microsistema* é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas” (1996, p. 18). Tomando, por exemplo, a criança no contexto dos Centros de Educação Infantil, o *microsistema* diz respeito à casa, à família, ao CEI, ao agrupamento.

O *mesossistema* compreende as conexões ou inter-relações estabelecidas entre os diversos *microsistemas*. “[...] inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 21); São conexões existentes entre as crianças ou as pessoas que compõem os ambientes, tanto imediatos – por exemplo, os laços entre a família e o CEI, como aqueles dos quais não participam diretamente, mas que por eles são afetados indiretamente (exossistema). De acordo com Bronfenbrenner (1996), “um *exossistema* se refere a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como um participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento” (1996, p. 21). Por exemplo, as orientações pedagógicas passadas pela Secretaria Municipal de Educação compreendem um segundo nível de ambiente ecológico.

Os “padrões globais de ideologia e organização das instituições sociais comuns a uma determinada cultura ou subcultura” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 8) – os *macrossistemas* – representam um terceiro nível de ambiente ecológico. Segundo o autor, “o *macrossistema* se refere a consistências, na forma e conteúdo de sistemas de ordem inferior (micro-, meso-, e exo-) que existem, ou poderiam existir, no nível da subcultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a essas contingências” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 21). Para exemplificar essa estrutura, pode-se citar a esfera mais ampliada da cultura educacional ou o âmbito das políticas públicas educacionais.

O *meio ambiente ecológico* configura uma organização de encaixe dessas estruturas concêntricas, sendo o *microsistema* a primeira delas. O *ambiente* é o local onde as pessoas interagem diretamente e experenciam *atividade, papel e relação interpessoal*. O autor utiliza o termo *experenciam* para indicar que as características relevantes de qualquer meio ambiente incluem não apenas suas propriedades objetivas, como também a maneira pela qual essas propriedades são percebidas pelas pessoas naquele meio ambiente.

Com base na teoria ecológica, compreende-se que o ambiente da instituição de educação infantil, constituído pelo espaço físico, pela estruturação do tempo e pelas diversas relações potencializadas nas intervenções do educador, deve ser capaz de acolher os modos de vida próprios da criança, favorecer sua voz e suas diversas formas de expressão, promover a aprendizagem cognitiva, social e afetiva, privilegiar os momentos de brincadeira, propiciar diversos tipos de interação, possibilitar escolhas, ser atrativo, alegre e acolhedor, proporcionando uma situação de bem-estar e segurança (GREENMAN¹, 1988 apud GANDINI, 1999). Em resumo, esse ambiente deve privilegiar a cultura infantil, ao invés de pautar-se na cultura adultocentrada, em que se impõem, frequentemente, os interesses e os poderes decisórios do adulto.

No entanto, as instituições do tipo creche ainda não revelam a configuração de um ambiente favorável, ou que reúna as condições explicitadas acima. Apesar de as ações pedagógicas nos Centros de Educação Infantil (CEI) virem gradativamente se ressignificando à medida que se reformulam as políticas públicas e se investe em novas teorizações e em revisões de práticas antigas, ainda abrigam posturas dotadas de certa ambiguidade. Ou seja, persistem práticas educativas mescladas ora pelo espontaneísmo, caracterizado pela ausência de uma proposta pedagógica definida, ora pela educação transmissiva, constituída por

¹ GREENMAN, J. **Caring spaces, learning spaces: children's environments that work.** Redmond VA: Exchange Press, 1988.

experiências, temáticas e objetivos predeterminados e totalmente controlados pelo educador (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002).

Cabe salientar que essa ambiguidade evidencia-se, de forma mais contundente, no trabalho desenvolvido por professoras² de bebês e crianças bem pequenas³, de Berçário I⁴ – que constitui o foco deste estudo –, uma vez que as ações relacionadas ao cuidado se sobressaem de modo considerável. Observa-se que os modelos incorporados pelas professoras com relação ao trabalho com os pequeninhos referem-se à predominância dos cuidados, à circulação livre em um espaço aberto destituído de propostas, ou ainda ao desenvolvimento de atividades pedagógicas que não fazem sentido algum para eles. As professoras evidenciam uma dificuldade na percepção da importância da organização do espaço físico e do ambiente educativo na viabilização da proposta pedagógica. Dificuldade em criar um ambiente dotado de possibilidades tendo como referência a observação das próprias crianças, o que elas necessitam, desejam ou o que tem significado para elas. Dificuldade em perceber que o espaço também pode se constituir em elemento capaz de educar a criança. Segundo Gandini (1999, p. 157), na equipe formada por dois professores o espaço se torna um “terceiro educador”. Para tanto, precisa ser flexível, precisa modificar-se com frequência pelas crianças e professoras para manter-se atualizado e promover a exploração e a apropriação de conhecimentos.

Provavelmente as práticas de ordem determinista encontrem-se associadas a concepções de criança e de infância que não permitam outro tipo de olhar e atuação senão aquele no qual a criança tenha que ser moldada ao adulto e à sua cultura. Essas concepções de criança e de infância que fundamentam o trabalho de educação infantil têm suas bases teóricas principalmente na sociologia clássica e na psicologia desenvolvimentista.

Da sociologia clássica advém o conceito de “socialização”, com raízes na obra de Emile Durkheim, através do qual as crianças são vistas como seres pré-sociais, ou seja, são

² Devido à predominância do sexo feminino entre os educadores na atuação profissional de creches, ao longo deste trabalho será adotado o gênero feminino (professora) ao referir-se a esses profissionais.

³ Para evitar a repetição desses termos a todo instante e considerando uma faixa etária que compreende bebês e crianças entre o primeiro e o segundo ano de vida, optou-se por generalizar e denominá-las por pequeninhas ou pequeninhos. Tais termos são também utilizados por PRADO, P. D. em sua dissertação de mestrado: “Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninhas em um CEMEI de Campinas/SP”.

⁴ A Portaria n. 4.801 de 23/10/09, em seu Artigo 16, prevê: “As classes/estágios nos CEIs/Creches da rede direta, indireta e particular conveniada, deverão ser formadas conforme segue: - Berçário I - para crianças nascidas a partir de 2009”.

objetos de um processo de inculcação de valores, normas de comportamento e de saberes úteis para o exercício futuro de práticas sociais. As múltiplas reinterpretações desse conceito levam a uma concepção das crianças como “objetos manipuláveis, vítimas passivas ou joguetes culturalmente neutros, subordinados a modos de dominação ou de controlo social” (SARMENTO, 2005, p. 374), assumindo a garantia de dar continuidade às práticas sociais pertinentes.

A psicologia desenvolvimentista tem se constituído como o principal referencial de entendimento e interpretação da criança a partir do século XX e influenciado a pedagogia, cuidados médicos e sociais, políticas públicas e a relação cotidiana dos adultos com as crianças. Ela se fundamenta basicamente na naturalização da infância – as crianças são seres naturais, antes de serem seres sociais – e no linearismo evolutivo, segundo o qual a natureza infantil está atrelada a um processo de maturação que obedece a estádios definidos. Tal perspectiva pauta-se em teses naturalistas, biologistas, universalistas, a-sociológicas, teleológicas e positivistas (SARMENTO, 2007).

Ao longo do tempo, na cultura ocidental, a criança foi concebida pela uniformidade – todas as crianças são iguais, uma vez que passam pelas mesmas fases de desenvolvimento – e também pela negatividade, pelo que não são ou não atingiram, tomando por referência os adultos.

No entanto, as crianças devem ser vistas como pertencentes a uma categoria geracional historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que não se esgota e é continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. As crianças consideradas através dessa ótica apresentam características diversas, são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica. Ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia, de movimento e de ação. Além disso, as crianças são seres sociais e distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: classe social, etnia, raça, gênero, região em que vivem (SARMENTO, 2005).

As crianças apropriam-se da cultura acumulada da humanidade através das relações que estabelecem com seus pares, mas também são capazes de recriar essa cultura através da própria atividade.

Vygotsky e seus colaboradores, contrariando os pressupostos da psicologia tradicional, organizaram os aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, que concebe o

homem como um ser sócio-histórico, cujas funções psicológicas superiores, exclusivas dos seres humanos, compreendem uma base biológica, mas se desenvolvem através das relações com os grupos sociais e do processo de apropriação da cultura. A cultura acumulada se constitui pelas condições concretas materiais e não-materiais que foram sendo produzidas ao longo do tempo, ou seja, pelos diversos objetos e instrumentos, costumes, linguagem, ciência.

De acordo com Mello (1996, p. 7),

A relação do homem com o mundo, que deflagra o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, não é uma relação direta para Vygotsky, mas uma relação mediatizada por sistemas intermediários – os signos, os instrumentos – historicamente produzidos, que se interpõem na relação de cada homem com o mundo das objetivações humanas acumuladas pela humanidade ao longo da história.

Em função disso, o processo dinâmico de apropriação e objetivação da experiência humana, do conhecimento acumulado, que passa pela significação social singular, é gradativamente apreendido pelas crianças através das relações sociais, sendo mediadas pelas gerações adultas através do processo de educação que se realiza direta ou indiretamente pela linguagem (MELLO, 1996).

Face às teorias que estabelecem a importância das interações da criança com os elementos da cultura historicamente produzida, torna-se visível a importância do papel do educador ao organizar o ambiente educativo, mediando em conjunto com outros adultos – pai, mãe, demais familiares – as relações que a criança estabelece com o mundo.

Contudo, considerando os entraves observados na estruturação do ambiente dos CEIs e, essencialmente, a dificuldade no cumprimento dessa mediação pelos educadores da infância, acredita-se ser importante investir em um processo de formação continuada no próprio contexto, que possibilite ao educador refletir sobre sua prática, estabelecendo um diálogo com proposições teóricas que apontem para uma nova visão de criança, infância e de ambiente de educação infantil.

Com relação à especificidade da educação infantil e decorrente necessidade de formação específica por parte do educador da infância, Pinazza (2003, p. 2) afirma:

No Brasil, o fortalecimento das instituições de educação infantil e a garantia da qualidade dos serviços só poderá ocorrer mediante a construção de uma pedagogia da infância, que congregue conhecimentos de diferentes áreas e que, de uma vez por todas, considere a especificidade da infância de 0 a 6 anos e, portanto, as necessidades das crianças dessa faixa etária. É a criança como cidadão(ã) de direitos, produtora de cultura, que participa da vida social e cultural, mas que também necessita de cuidados especiais do adulto.

É preciso incentivar e respaldar os educadores a olharem, escutarem e observarem atentamente a criança que têm diante de si e a criarem um ambiente acolhedor, afetivo, desafiador e rico em possibilidades. Contudo, sabe-se que mudanças paradigmáticas profundas não acontecem de imediato, demandam formação composta por aprendizagens conceituais e experienciais que não se esgotam, que acontecem continuamente (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002).

Frente aos problemas já explicitados, a pergunta que se impôs desde o início foi: - É possível promover mudanças efetivas nas práticas educativas de professoras de um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, através de um processo de formação contínua em contexto, com base em reflexões sobre a constituição do ambiente de berçário, sobre as diversas relações que nele acontecem e sobre as mediações realizadas pelo educador?

Através da implementação de um projeto de desenvolvimento profissional, que tem como característica principal o estabelecimento de uma parceria entre a pesquisadora, também diretora da unidade educacional, a coordenadora pedagógica e quatro professoras do agrupamento de Berçário I, buscou-se investigar as possibilidades e dificuldades relativas à formação em contexto centrada na escola, tendo como foco último a ampliação da qualidade da educação infantil ou, mais especificamente, o cuidar/educar indissociado nos Centros de Educação Infantil. No processo formativo, pautado na reflexão e na busca conjunta de soluções de problemas, que não são delimitados de antemão, foram emergindo novas concepções sobre a prática docente, harmonizadas com teorias pedagógicas emancipatórias, configurando a metodologia da investigação-ação.

O processo de formação é assim um processo dialógico e colaborativo que apoia a prática docente e que está a serviço do processo de aprendizagem das crianças, no âmbito de uma instituição inserida em uma sociedade que se pretende ética e democrática.

Considerando o problema que envolve a dificuldade de professoras em organizar e intervir sobre o ambiente, de modo a mediar as relações educativas com crianças pequenininhas, a hipótese de que a dificuldade decorra da cristalização de referenciais teóricos e modelos construídos ainda nos primórdios dos trabalhos de creche, o presente estudo se fundamenta sobre três eixos teóricos fundamentais – *A concepção de criança, infância e o contexto sócio-histórico de creches; o processo de formação do profissional de creche e os espaços da educação infantil* – que estabelecem a tessitura de sua trama, em conjunto com a pesquisa de campo. A fase empírica da pesquisa compreende um projeto de

desenvolvimento profissional firmado entre a pesquisadora, a coordenadora pedagógica e professoras de berçário I do CEI pesquisado e assenta-se na metodologia de estudo de caso, com inspiração na investigação-ação. Foram considerados para o estudo: registros videográficos de práticas educativas no ambiente do berçário, tomados como principal objeto de discussões nos encontros de formação; depoimentos obtidos por entrevista semi-estruturada junto às professoras participantes; relatos escritos das mesmas profissionais e registros escritos desses encontros realizados a partir de gravações e notas de campo da pesquisadora.

A presente dissertação traz, na sequência, outras cinco seções ou capítulos, em que a temática e todo o desenvolvimento do estudo é detalhadamente apresentado.

No segundo capítulo – **Conceituando crianças, infâncias e creches** – abordam-se as concepções de criança e infância que vêm sendo formuladas ao longo do tempo e as possíveis implicações dessas concepções na constituição do contexto sócio-histórico de creches.

O terceiro capítulo – **O processo de formação do profissional de creche** – salienta as questões relativas ao processo específico de formação do profissional de creche, o processo de significação que permeia a constituição de sua identidade profissional e as características da formação centrada na escola ou formação em contexto.

O quarto capítulo – **Os espaços de educação infantil** – apresenta a visão do espaço por autores clássicos que em épocas passadas se preocuparam com as questões espaciais e cujas ideias continuam a influenciar a organização dos espaços físicos ou subsidiar práticas escolares que consideram o espaço como elemento importante na ação educativa com crianças pequenas; as propostas atuais de organização dos espaços educativos da infância e a abordagem das escolas do Norte da Itália que se constitui em referência mundial de educação infantil; as determinações legais acerca do ambiente de educação infantil.

O quinto capítulo – **A Pesquisa de campo** – evidencia o caráter da investigação e a definição do traçado metodológico adotado. Aborda-se a entrada no campo, a caracterização do contexto de pesquisa e dos sujeitos envolvidos, a descrição das ações desenvolvidas, principalmente o delineamento e as revelações da pesquisa empírica desenvolvida no período de março a novembro de 2009 no contexto de um CEI da cidade de São Paulo.

O sexto capítulo – **Considerações finais** – consta de uma síntese do percurso da pesquisa, analisando, sobretudo, a metodologia adotada, que possibilitou o levantamento de

algumas características do ponto de vista teórico-metodológico e do ponto de vista político-institucional.

2. CONCEITUANDO CRIANÇAS, INFÂNCIAS E CRECHES

[...] existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa (BENJAMIN, 1994, Tese 2 "Sobre o conceito de história").

O presente capítulo trata dos conceitos de criança e de infância produzidos pela cultura acumulada. A idéia de quem é a criança e a categoria geracional a qual pertence entrecruza-se com o contexto sócio-histórico de creches, isso porque as imagens de criança que se constituíram ao longo dos últimos séculos influenciaram – e é provável que ainda influenciem – a configuração do trabalho das creches, posto que parecem compor o imaginário das pessoas que nelas atuam.

Ao apresentar uma síntese das visões de criança e de infância formuladas por alguns teóricos no início do século XX, avançando para as concepções encontradas na atualidade, e relacionar com o contexto sócio-histórico de constituição de creches, pretende-se buscar, no passado, dados que permitam compreender as visões que embasam práticas de professoras de CEI ainda hoje. Além disso, pretende-se evidenciar um contraponto entre os paradigmas de criança e infância que compuseram as construções conceituais da modernidade, representadas principalmente pela psicologia tradicional de linha desenvolvimentista e pela sociologia clássica, e os paradigmas de outra vertente da psicologia, a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, bem como as considerações atuais da Sociologia da infância.

2.1 Concepção de criança / infância

A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar (MALAGUZZI, L.⁵).

A construção dos conceitos de criança e de infância assume configurações variadas em diferentes épocas e nos diversos universos sócio-culturais, uma vez que a concepção de quem é a criança e o olhar sobre a infância são construções sócio-históricas e, portanto, vinculadas ao tempo, ao local, à cultura, às condições sócio-econômicas, ao gênero, à etnia etc. Pode-se

⁵ Trecho da poesia de Loris Malaguzzi: *Invece il cento c'è* publicada in: EDWARDS, C.; GANDINI, L.;FORMAN, G.*As Cem Linguagens da Criança*. Porto.Alegre: Artes Médicas, 1999.

afirmar que a infância, apesar de constituir-se em etapa de vida para qualquer indivíduo, em qualquer sociedade, não é única, podendo-se afirmar a existência de várias infâncias e crianças (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Ao assumir-se essa perspectiva, torna-se explícita a opção por um paradigma de criança e de infância que admite um conceito de criança não-universal. Diferentemente do que se estabeleceu no projeto da modernidade, acredita-se que a criança não seja um indivíduo a ser definido de modo generalizado ou que se encaixe em determinada especificação de acordo com o nível de maturidade ou de desenvolvimento em que se encontra. Ao contrário, acredita-se que a criança revele-se, singularmente, nas relações que estabelece com seus pares e com os adultos. Isso significa que não é o que os adultos determinam ou idealizam que seja, mas é aquilo que quer ser e que efetivamente é.

A infância tem sido tematizada de diferentes formas por teóricos e pesquisadores e acredita-se que essas idéias permeiem e influenciem a prática da educação infantil, à medida que subsidiam a formação teórica dos educadores.

Ariès (1981), historiador francês, demonstra a invisibilidade da infância em sua pesquisa sobre sociedades europeias do período compreendido entre o final da Idade Média e o séc. XIX, retratando o movimento de diferenciação dos sentimentos evidenciados pela sociedade em relação à criança e à infância ao longo desse espaço de tempo. Segundo Ariès (1981), até por volta do século XII o sentimento da infância não existia, ou seja, não havia uma consciência da particularidade infantil ou uma distinção entre criança e adulto. Assim que fosse capaz de viver sem os cuidados constantes da mãe ou da ama a criança já ingressava na sociedade adulta.

Para Ariès (1981), ao longo dos séculos XVI e XVII a criança passa gradativamente a diferenciar-se dos adultos. Nessa época, ao considerarem os comportamentos delicados e graciosos da criança com fins de distração e diversão dos adultos, evidencia-se no interior do meio familiar um sentimento da infância denominado de "paparicação".

Ao final do século XVII, esse sentimento começa a ser criticado por alguns e transforma-se em "exasperação", não cabendo mais à criança misturar-se aos adultos. De acordo com Ariès (1981), esse segundo sentimento, proveniente dos moralistas e educadores, revelava um interesse psicológico e uma preocupação moral no intuito de fazer das crianças pessoas honradas e homens racionais, vindo a inspirar toda a educação até o século XX.

No século XVIII, encontram-se na família esses dois elementos antigos associados a

um novo elemento: a preocupação com a higiene e a saúde física. A partir de então, de acordo com Ariès (1981), a criança assume um lugar central dentro da família.

Mas, se para Ariès (1981), na Era Moderna, inventou-se a infância, para outros autores, a partir da Idade Contemporânea, a infância vem desaparecendo (grifos nossos).

Postman (1999), autor estadunidense, apoiado nas idéias de Ariès, aponta no trabalho elaborado no início da década de 80 e intitulado *O desaparecimento da infância*, que o sentimento da infância desenvolvido na modernidade desapareceu após a invenção da prensa tipográfica, promovendo-se uma modificação das relações entre adultos e crianças. Segundo este autor, a partir da invenção da prensa os adultos passaram a ler livros que ficavam à sua disposição, cabendo às crianças aprender a ler para também ter acesso aos livros e conhecimentos dos adultos. O acesso ao mundo letrado significaria o abandono da infância, uma vez que para Postman (1999), o que separa o mundo da infância do mundo do adulto é o acesso a determinadas informações.

De acordo com Postman (1999), o sentimento da infância que acompanha a modernidade foi determinado pela alteração da idéia de inocência infantil pelo sentimento de vergonha ou pudor do adulto perante a criança. Isso porque a sociedade adulta começou a guardar segredos, preservando a pureza e ingenuidade das crianças das maldades dos adultos. O autor destaca o papel da civilidade no processo de invenção da moderna categoria da infância. A fim de garantir-se essa civilidade, a criança teve que ser separada da comunidade adulta em espaços próprios, em vestimentas específicas, em brincadeiras e atividades pensadas para a infância. Por outro lado, também ocorreu na modernidade uma ampliação da preocupação dos adultos com as crianças, resultando na ascensão das teorias relativas ao desenvolvimento infantil e na criação dos colégios, responsáveis em dirigir as leituras recomendáveis, de modo a formar, principalmente, os princípios morais. E ainda, segundo Postman (1999), o distanciamento entre adultos e crianças era ampliado proporcionalmente à ampliação do universo de leitores da sociedade moderna.

O historiador Heywood (2004), apesar de reconhecer as postulações de Ariès, demonstra um entendimento diferente ao apontar que seria simplista considerar a ausência ou a presença da infância em um ou outro período da história. Acredita que seja mais produtiva a busca de diferentes concepções de infância em diferentes tempos e lugares e identifica várias "descobertas" entre o século VI e início do século XX, subordinadas aos costumes da igreja e às transformações sociais e econômicas da Europa. Para Heywood, os sentimentos na época medieval não foram expressos simplesmente porque não havia sido inventada a máquina de

impressão e uma vez que Ariès limitou suas abordagens a fontes impressas, não considerou este fato.

Sem desmerecer a contribuição de Ariès, Heywood (2004) tece uma crítica ao historiador francês por não haver se dedicado especialmente à Era Moderna em seu livro, visto serem os pensadores do século XVIII os que chegaram mais próximos às noções contemporâneas de infância. Segundo ele, Locke na obra *Some thoughts concerning education* (Algumas reflexões sobre educação), apesar de considerar as crianças como *tabulas rasas*, “papel em branco, ou uma cera a ser moldada e formatada como bem se entender” (HEYWOOD, 2004, p. 37), apresentou uma atitude simpática com relação às crianças, ao indicar que seus preceptores observassem a natureza do temperamento e as auxiliassem a desfrutar de seus estudos. Contudo, pondera que Locke não deixava de ter uma concepção negativa sobre a infância, considerando as crianças como “pessoas fracas sofrendo de uma enfermidade mental” (HEYWOOD, 2004, p. 38).

Dahlberg, Moss e Pence (2003), ao tratarem das diversas concepções de criança desencadeadas por um pensar produzido na modernidade, consideram que a *criança de Locke*, tida como um vaso vazio ou *tabula rasa*, resulta na contemporaneidade em um tipo de construção da criança como *reprodutor de conhecimento, identidade e cultura*. Segundo esta visão, o grande desafio é deixá-la “pronta para aprender” ou “pronta para a escola” na idade do ensino obrigatório. Para tanto, ela precisa ser equipada com conhecimentos, habilidades e valores culturais dominantes já determinados socialmente através de um processo de reprodução ou transmissão. Através deste processo, a criança, que representa um capital humano em potencial, virá a ser um adulto estruturado. Cada fase da infância seria preparação ou prontidão para a próxima fase, sendo a primeira infância o primeiro degrau da “escada” e um período de preparação para a escola e para a aprendizagem.

De acordo com Heywood (2004), a figura de destaque na reconstrução da infância é Jean-Jacques Rousseau, uma vez que ele se opôs mais intensamente à tradição cristã do pecado original, com o culto da inocência original das crianças. Para Rousseau, a criança nasce inocente, mas corre o risco de ser sufocada por preconceitos, autoridade e necessidade. A natureza requer que as crianças sejam crianças antes de serem adultos. A infância “tem formas próprias de ver, pensar, sentir” e, particularmente, sua própria forma de raciocínio, “sensível”, “pueril”, diferentemente da razão “intelectual” ou “humana” do adulto (p. 38).

Dahlberg, Moss e Pence (2003) afirmam que a *criança de Rousseau, ser inocente nos anos dourados*, imprime uma idéia de infância como um período inocente da vida de uma

pessoa. A sociedade é responsabilizada por corromper a bondade que é inata na criança e o papel do adulto, nesse caso, seria de proteger a criança do mundo corrupto que a cerca. Segundo esses autores, esta concepção revela um sentimentalismo e uma visão utópica de criança e de infância.

Para Heywood (2004), os avanços científicos ocorridos no final do século XIX e início do século XX promoveram uma modificação nas concepções de criança. Os cientistas passaram a negar a idéia de que a criança fosse uma *tabula rasa* e seu conhecimento resultante do ambientalismo, passando a voltar-se para sua constituição genética. Encontram-se nessa linha os trabalhos de Alfred Binet (1857-1911) e de outros teóricos que se dedicaram a classificar a inteligência inata das crianças.

Sobre a concepção de criança baseada na maturação biológica, o autor inglês Chris Jenks (2002) aponta o trabalho de Piaget e suas teorias da inteligência e do desenvolvimento infantil. Segundo Jenks (2002), Piaget, tendo suas idéias assentadas na tradição neo-kantiana, que procura conciliar as divergentes epistemologias do Empirismo e do Racionalismo, constrói um sistema particular de racionalidade científica e apresenta-o como sendo simultaneamente natural e universal. Os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento do pensamento e da inteligência indicam estágios inevitáveis e definidos do crescimento intelectual, começando na inteligência sensório-motora e passando posteriormente pelo pensamento pré-conceitual, pelo pensamento intuitivo e pelas operações concretas, até o nível das operações formais, que deve ocorrer na adolescência. Esses estágios ordenam-se cronológica e hierarquicamente ao longo de um *continuum* que se estende do pensamento infantil “figurativo” e de baixo estatuto, próprio da “infantilidade” da criança, à inteligência adulta, “operativa” e de alto estatuto que revela o domínio da condição do adulto. No sistema piagetiano cada fase do crescimento intelectual caracteriza-se por um “esquema” específico, por um padrão e por uma sequência bem definida de ações físicas e mentais que regulam a relação da criança com o mundo.

De modo semelhante ao pensar de Jenks, os autores Dahlberg, Moss e Pence (2003) salientam que a construção da criança através de estágios biológicos implica atribuir-lhe uma concepção mais natural e individual do que social. Além disso, reduz-se a criança a categorias separadas e mensuráveis, como desenvolvimento social, desenvolvimento intelectual e desenvolvimento motor. De acordo com estes autores, a criança não mais pode ser vista de acordo com a crença da modernidade no sujeito autônomo, estável, centrado, sendo sua natureza humana pré-ordenada e revelada através de medidas classificatórias.

Apesar de contemporâneo de Piaget e de também formular sua teoria no início do século XX, Vygotsky, influenciado pelo seu contexto sócio-político e cultural, relativo à sociedade soviética pós-revolucionária, apresentou uma visão diferenciada, considerando a idéia da maturação biológica como fator secundário e não como determinante no desenvolvimento. Vygotsky (1998) admite a contribuição das bases biológicas para a compreensão do comportamento humano, porém postula que este assume formas bem mais complexas do que o processo passivo da maturação biológica. Critica a comparação do desenvolvimento infantil aos fenômenos biológicos explicados pela botânica (de onde decorre o termo “jardim-de-infância”) ou pela zoologia (transposição dos conhecimentos de experimentação animal).

Essa diferenciação do modo de pensar se deve à influência do pensamento marxista e à teoria dialético-materialista, que o fizeram considerar a importância da interação social no desenvolvimento do ser humano. Numa época em que a psicologia soviética, europeia e americana se dividia em duas tendências antagônicas – como ciência natural que explicava os processos elementares sensoriais e reflexos, e como ciência mental, que via a vida psíquica humana como manifestação do espírito, Vygotsky procurou construir uma “nova psicologia” capaz de sintetizar e transformar as duas abordagens radicais em uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano (REGO, 1995).

Segundo Vygotsky (1998), as formas tipicamente humanas são constatadas através do desenvolvimento intelectual que se dá pela convergência da linguagem com a atividade prática, portanto através da interação social. Ao propor uma nova perspectiva aos estágios do desenvolvimento infantil, Vygotsky desencadeou um novo pensar sobre a criança e novas possibilidades à infância. Isso porque a periodização das idades proposta por ele não se baseia no princípio biogenético ou evolucionista, através do qual se determinam avanços no desenvolvimento de acordo com o nível de maturidade biológica atingida, mas se define através de determinadas crises que sinalizam pontos de viragem no desenvolvimento infantil (VYGOTSKY, 2006). Uma vez que esse estudo se ocupa basicamente da formação de professoras de crianças na faixa etária em torno de um ano de idade, cabe explicitar suas principais conclusões ao debruçar-se sobre a psicologia infantil.

Para Vygotsky (2006) o bebê humano apresenta uma dependência da mãe ou de alguém que cuide dele no início de sua vida. Ao tratar das características apresentadas pela criança em seu primeiro ano de vida, afirma que ao nascer o bebê é um ser biologicamente dependente em suas funções vitais principais. Necessita ser alimentado, trocado, transportado,

já que lhe falta ainda a possibilidade de mover-se por si mesmo no espaço. Espaço que contém a vida social das pessoas que o rodeiam e no qual o bebê emerge a partir de seu nascimento. As primeiras relações do bebê com sua mãe refletem uma existência fundida, havendo uma objetividade insuficiente de suas impressões sobre o mundo e os objetos que o compõem. Contudo, apesar de o bebê não relacionar os elementos separados da situação, ele já relaciona todo um complexo de matriz emocional. As primeiras relações ou comunicações com a mãe ou com a pessoa de referência já provocam no bebê a “consciência” de que alguém cuida dele e ele reage de maneira distinta a essa pessoa. A reação de reconhecimento à voz humana e à situação familiar se manifesta através do primeiro sorriso.

Vygotsky (2006) afirma que à primeira vista pode parecer que o bebê é um ser a-social, muito mais objeto que sujeito, sendo incapaz de satisfazer suas necessidades vitais, além de não possuir ainda o meio fundamental da comunicação social que é a linguagem humana. Mas isso não é verdade, pois o bebê, no primeiro ano de vida, tem uma sociabilidade totalmente específica, profunda, peculiar, irrepetível, de grande originalidade, devido a uma situação social justamente determinada por essas duas condições: necessitar dos adultos para satisfazer suas necessidades vitais e não ter a linguagem desenvolvida. Essas duas condições conjuntas conferem uma singularidade à relação social que se estabelece entre a criança e os adultos de seu entorno. Primeiro, porque a atividade do bebê encontra-se entrelaçada com o adulto, configurando relações sociais onde o adulto cumpre o papel de mediar socialmente a relação da criança com o mundo circundante. Essa dependência inicial confere um caráter absolutamente peculiar à relação da criança com a realidade e consigo mesma. São relações que se realizam através da mediação de outros. Segundo, porque apesar de ainda não contar com o meio fundamental da comunicação social em forma de linguagem humana, a organização de sua vida lhe obriga a manter uma comunicação com os adultos. Uma comunicação que se dá de forma silenciosa, gestual e sem palavras. Mais que uma comunicação baseada no entendimento mútuo, trata-se de manifestações emocionais, de transferências de afetos, de reações positivas ou negativas que acontecem na troca do bebê com o adulto.

Segundo Vygotsky (2006), o adulto é o centro de qualquer situação no primeiro ano de vida da criança. A simples proximidade ou afastamento do adulto influi positiva ou negativamente na atividade da criança. Essa atividade se realiza através da presença do adulto, por isso a outra pessoa é para o bebê o centro psicológico de toda situação. Quando falta o adulto, o bebê se sente indefeso, inseguro.

Essa compreensão é importante para as professoras de berçário, a fim de poderem avaliar a dificuldade pela qual o bebê passa ao separar-se pela primeira vez da mãe e ter que estabelecer novo vínculo com diversos adultos, com os quais não tinha contato anterior. Deve ser concedida grande atenção ao período de adaptação do bebê à creche, de modo a minimizar os impasses desse momento.

As primeiras expressões frente aos diversos estímulos que chegam do mundo exterior, as explorações dos objetos, as imitações dos comportamentos de outras crianças ou adultos, o emprego da primeira palavra para expressar o desejo e o início da movimentação corporal são aspectos que caracterizam e possibilitam ao bebê, ao longo de seu primeiro ano de vida, relacionar-se socialmente. Para Vygotsky (2006), o bebê, desde que nasce, encontra-se em uma situação de desenvolvimento especial, todo seu comportamento está imerso no social e todas suas atividades pessoais se integram em suas relações sociais: o bebê estabelece uma comunicação social com o mundo exterior sempre através da mediação de outras pessoas.

Na contemporaneidade, através da adoção de uma perspectiva construcionista⁶, em oposição ao projeto da modernidade, tem-se repensado as crianças e a infância, sendo que esta última não pode ser definida como um estágio preparatório, mas como parte da estrutura da sociedade, uma instituição social importante enquanto um estágio do curso da vida. As crianças são atores sociais que emergem como co-construtores do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade. Não é possível nos dias de hoje considerar as crianças como isoladas, egocêntricas, centradas em si mesmas e dotadas de uma natureza humana inerente e pré-ordenada revelada através do desenvolvimento maturacional. Essas construções “produzem uma criança ‘pobre’, fraca e passiva, incapaz e subdesenvolvida, dependente e isolada” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 69).

Imbuída da tarefa de desconstruir as bases teóricas das ciências sociais que produziram a imagem da criança passiva e determinada pelo linearismo evolutivo da tradição psicológica desenvolvimentista, a sociologia da infância compreende um campo recente (SARMENTO, 2005).

⁶ Dahlberg, Moss e Pence (2003), diferenciam a perspectiva *construcionista social* pós-moderna do movimento *construtivista*. Segundo estes autores, ambas encaram a criança como ativa, flexível e capaz de resolver problemas. Porém, na perspectiva construtivista o conhecimento parece ser visto como algo absoluto e imutável; evita-se a natureza socialmente construída do conhecimento. Em contrapartida, na perspectiva construcionista social a criança tem a possibilidade de produzir construções alternativas, fazendo escolhas e construindo significados.

Em um artigo publicado em 1993, Qvortrup discute a posição da infância como categoria geracional na estrutura social da sociedade moderna. Nesse trabalho, ao abordar os elementos essenciais do Projeto Infância, levanta nove teses sobre “infância como um fenômeno social”.

Essas teses postulam, basicamente, a infância como forma estrutural particular; como categoria social permanente, variável, histórica e intercultural; como parte integrante da sociedade e exposta às mesmas forças sociais que os adultos. Através delas, Qvortrup (1993) postula a existência de uma enorme ambivalência ou forma paradoxal das atitudes sociais do adulto perante a infância. As crianças são vistas como co-construtoras da infância e da sociedade, apesar de apresentarem uma invisibilidade histórica e social, serem ideologicamente de responsabilidade apenas de sua família e não da sociedade como um todo, além de pertencentes a uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências marginalizadoras e paternalizadoras.

Jenks (2002), também afirma que as concepções de criança encontram-se atreladas ao paradoxo dela nos ser, ao mesmo tempo, familiar e estranha, de pertencer ao nosso mundo e de parecer pertencer a outro, de vir de nós e, contudo, apresentar um modo de ser diferente. Compreende que “a criança não é imaginada senão em relação a uma concepção do adulto, mas também é impossível criar uma noção precisa da adulez da sociedade adulta sem primeiro tomar em consideração a criança” (p.187). De acordo com essa concepção, a relação criança-adulto prende-se a um raciocínio binário que desconsidera as questões de gênero e etnicidade.

Sarmiento (2005) concebe a infância como uma categoria social do tipo geracional, ou seja, que diz respeito às relações estruturais e simbólicas dos atores sociais de uma classe etária definida e de um tempo histórico definido por estatutos, papéis sociais e práticas sociais diferenciadas.

A infância constituiu-se historicamente pela negatividade, ou seja, a criança sempre foi vista pelo que não é e pelo que lhe falta em relação ao adulto, o que desencadeou sua exclusão da vida em sociedade⁷. De acordo com Sarmiento (2005), os efeitos desse processo de separação da infância do mundo dos adultos levaram a uma considerável ambivalência: a criação de medidas de proteção, garantindo condições de defesa e de segurança das crianças e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de condições de dependência que favorecem uma

⁷ Refere-se aqui à sociedade ocidental cristã, visto que em outras sociedades essa concepção se diferencia.

menorização das crianças e decorrentes constrangimentos de exercício de uma vida social plena por elas.

Em síntese, Sarmiento (2005, p. 369) afirma que:

A construção simbólica da infância na modernidade desenvolveu-se em torno de processos de disciplinação da infância (FOUCAULT, 2000), que são inerentes à criação da ordem social dominante e assentaram em modos de ‘administração simbólica’, com a imposição de modos paternalistas de organização social e de regulação dos cotidianos, o desapossamento de modos de intervenção e a desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos de vida e a colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças.

Sarmiento (2007), em *Infância (in)visível*, aborda esse processo que denomina iluminação-ocultação da infância; processo historicamente construído, onde, por um lado, verifica-se a inscrição de imagens sociais que esclarecem crenças, teorias e ideias de seus produtores; por outro lado, em função desta perspectiva adultocentrada, deixam-se escapar as vivências, culturas e representações das crianças. Segundo este autor, a invisibilidade histórica da infância é decorrente da criação de sucessivas representações das crianças ao longo da História. Fundamentado na construção histórica proposta por James, Jenks e Prout (1998), Sarmiento (2007) aponta dois períodos (que não correspondem a etapas ou estágios históricos ultrapassados ou em trânsito) das imagens sociais da infância: o das imagens da *criança pré-sociológica*⁸, originadas no período da modernidade ocidental, no qual a criança é vista como uma entidade singular abstrata, excluída do contexto social; e o das imagens da *criança sociológica*⁹, as quais revelam a criança do século XX e são resultantes da interpretação das crianças a partir das propostas teóricas das ciências sociais.

Em função dessas concepções tradicionais, que promoveram o silenciamento da infância e das crianças e as constituíram pela negatividade¹⁰ que, segundo Sarmiento (2005), potencializa o processo de distinção, separação e exclusão do mundo social, a sociologia da infância propõe uma alteração paradigmática que considere a criança em sua positividade. Para tanto, é necessário estudá-la em sua alteridade, enfocando-se a ação das crianças e as “culturas da infância”.

Sobre as culturas infantis tem se dedicado especialmente o autor e pesquisador etnográfico estadunidense William Corsaro. Segundo ele, as culturas infantis são “um

⁸ *Criança má* - Hobbes, *criança inocente* - Rousseau e *criança imanente* - Locke.

⁹ *Criança naturalmente desenvolvida* - Piaget e *criança inconsciente* - Freud.

¹⁰ A própria etimologia produz esta negatividade, uma vez que *infância* é a idade do não-falante, o detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o *aluno*, o sem-luz; a *criança* é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro.

conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e idéias que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares” (CORSARO, 1997, p. 114). Através da cultura de pares as crianças produzem e criam seus próprios mundos coletivos e sobre isso Corsaro¹¹ (2007, apud MÜLLER, 2007, p. 3) afirma:

Embora sejam afetadas pelo mundo adulto (que também afetam), as culturas de pares das crianças têm sua própria autonomia. Qualquer grupo de pares particular (que é um grupo coletivo de crianças que produz culturas de pares locais) representará uma geração particular num período histórico particular.

A esse processo, Corsaro (1997) denomina de “reprodução interpretativa”, enfatizando a natureza criativa dos processos de reprodução social, ao mesmo tempo em que desconsidera a idéia de que as crianças apenas se limitam a imitar o mundo adulto ou a apropriar-se indiscriminadamente dos seus recursos culturais. Trata-se de um processo de ação concreta da criança nos seus mundos sociais e culturais, constituindo-se em sujeito e ator social. Recorrendo à análise do conceito por Ferreira (2004, p. 60):

O termo *reprodução* (grifo da autora), ao enfatizar a ideia de que as crianças são constrangidas e afetadas pelas estruturas sociais e pelas culturas existentes, isto é, pela reprodução social das sociedades das quais são membros, procura salientar que, pela sua participação efectiva, também elas contribuem recíproca e activamente para a produção e mudança social e cultural do mundo adulto. O termo *interpretativo*, ao sublinhar os aspectos inovadores, transformadores e criativos dos pontos de vista e das participações das crianças nas interacções sociais, salienta a apropriação selectiva, reflexiva e crítica que elas efectuam no mundo adulto, quando, ao interpretá-lo de acordo com os seus interesses e preocupações como crianças, desenvolvem uma troca e negociações intensivas de significados e intencionalidades que vêm, ao longo do tempo, a ser partilhadas subjectiva e colectivamente. Isto significa que o sentido da acção não se refere às intenções e razões expressas isoladamente pelos sujeitos, mas resulta do seu confronto com as de *outros* (grifo da autora) e às que encontram à sua disposição no próprio decorrer da produção e reprodução da acção.

Através do ingresso nas culturas da infância, têm-se realizado, tanto na esfera internacional, como nacional, diversas pesquisas de cunho etnográfico no intuito de conhecer as crianças como representantes de grupos sociais distintos e, acima de tudo, como sujeitos de direitos. Estas pesquisas geralmente são pautadas nos relatos orais sobre as crianças e sobre a infância ou mesmo nos relatos orais das próprias crianças (DEMARTINI, 2005).

Concluindo, pode-se afirmar que se por um lado verificou-se a condição de ambivalência que permeou e que talvez ainda permeie as concepções de criança e de infância da cultura ocidental, por outro, é possível constatar a abertura para um novo pensar, capaz de

¹¹ CORSARO, W. A. Entrevista concedida a MÜLLER, F. em 2007. Tradução de Alain François. Entrevista e revisão técnica de Fernanda Muller.

promover um rompimento com as visões tradicionais obscurantistas presentes na constituição dessa categoria social.

Cabe salientar que uma nova concepção de criança encontra-se presente nos principais documentos atuais relacionados à pedagogia da infância. Dentre eles, pode-se citar o documento do MEC intitulado *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006c). Tem-se, pois, elementos para uma prática que, baseada em um novo olhar, supere as concepções universais de criança e de infância.

2.2 Contexto sócio-histórico de creches

Tratar do contexto atual de creches implica retomar o tempo histórico e recuperar alguns elementos para melhor compreendê-lo, uma vez que ainda hoje se observam resquícios de concepções predominantes em épocas passadas. A história revela na constituição da identidade das instituições do tipo creche fortes tendências assistencialistas, médico-higienistas, compensatórias e de cunho preparatório, as quais se procura explicitar na formulação deste texto.

Em caráter excepcional, frente aos costumes da época, data do final do século XVIII, na França, o surgimento de uma instituição voltada ao atendimento à criança pequena, sendo considerada precursora das creches. Contudo, efetivamente, apenas no início do século XIX, nos Estados Unidos e em alguns países da Europa, começam a surgir experiências institucionais de educação e cuidado para crianças com menos de 6 anos. A função dessas primeiras experiências era prestar cuidado às crianças enquanto os pais trabalhavam fora, antecipar o processo educacional e conter a pobreza (ROSEMBERG; CAMPOS, 1998).

Provavelmente, os mais antigos estabelecimentos de amparo à criança pequena no Brasil sejam os orfanatos, originados nos tempos iniciais da colonização e mantidos pela Companhia de Jesus (KISHIMOTO, 1986).

Ainda na época do Império, surgem nos centros urbanos brasileiros as primeiras instituições destinadas a atender crianças com menos de 7 anos de idade, geralmente vítimas da orfandade e do abandono, ou ainda filhos da escravidão, de uniões ilegítimas e de lares desajustados, que constituem uma parcela da população excluída da vida produtiva (PINAZZA, 1997).

Por volta da primeira metade do século XIX, no Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais e São Paulo adota-se a experiência europeia de criação das “rodas dos expostos” junto às Santas Casas de Misericórdia. A roda tinha o objetivo de recolher crianças recém-nascidas que por algum motivo não podiam ser cuidadas pela mãe e assim suprir suas necessidades imediatas (KISHIMOTO, 1986).

No final do século XIX, no Brasil, ocorre o surgimento de creches, coincidindo com o processo de industrialização, estruturação do capitalismo, aumento das correntes migratórias provenientes, sobretudo, da Europa e expansão da urbanização com a consequente necessidade de ampliação da força de trabalho. Inicialmente e por um longo tempo as creches assumiram a função de combater a pobreza e a mortalidade infantil, adotando padrões de funcionamento pautados em medidas que atendessem a esse objetivo (ROSEMBERG, 1989; HADDAD, 1991; SANCHES, 2003).

Segundo Kuhlmann (1998), ocorrem, em 1899, dois fatos marcantes na história das instituições pré-escolares no Brasil. Na cidade do Rio de Janeiro dá-se a fundação do *Instituto de Proteção e Assistência à Infância* (IPAI-RJ) pelo médico Arthur Moncorvo Filho e também a inauguração da creche da *Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado*, a primeira para filhos de operários. No decorrer das duas décadas iniciais do século XX, são implantadas as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas em diversas cidades brasileiras. Em São Paulo, em 1901, um grupo de senhoras, sob a direção de Anália Franco, filiada ao Partido Republicano, funda a *Associação Feminina Beneficente e Instrutiva*, destinada ao amparo e educação da mulher e da infância.

Apesar da necessidade da constituição de creches em um momento em que a mulher começava a assumir outras funções fora do lar, essa instituição não era defendida de forma generalizada, considerando-se o conflito relativo ao cuidado de crianças pequenas por outras mulheres que não a própria mãe (KUHLMANN, 1998). Observa-se a constituição de significados paradoxais com relação ao atendimento em creches, uma vez que explicitamente volta-se a atender os filhos da mulher que sai de casa para desempenhar um novo trabalho e, de forma latente ou implícita, preconiza-se a presença da mulher no lar, deixando, assim, de legitimar a condição da mulher trabalhadora (HADDAD, 1991).

Conforme Campos, Rosemberg e Ferreira (1995), diferentemente da pré-escola, a creche, desde seus primórdios, assume um caráter essencialmente assistencial-filantrópico havendo uma vinculação à pobreza, ao abandono e decorrente subordinação às sociedades de proteção à infância. A esse respeito, Kuhlmann (1998) pondera que, no processo histórico de

constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigido para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares.

Afirma Kuhlmann (1998) que essas novas instituições foram criadas com o intuito de sustentar o saber jurídico, médico e religioso no controle e elaboração da política assistencial que estava sendo gestada e que se apoiava basicamente na questão da infância. Essa época, fortemente influenciada pelas concepções médico-higienistas, foi marcada, além da criação de entidades, pela organização de congressos sobre os temas da assistência, da higiene, da educação etc.

Segundo o mesmo autor, a influência médico-higienista sobre as questões educacionais advém da década de 1870, quando se consolidam os estudos e conhecimentos sobre as relações entre microorganismos e doenças, inaugurando-se a *era bacteriológica*. As descobertas de Louis Pasteur e de outros cientistas a respeito da epidemiologia e o combate à mortalidade infantil conferiram aos médicos um papel preponderante nas discussões sobre a criança.

Em função da influência médico-higienista nas entidades sociais, religiosas e filantrópicas, mulheres mais abastadas aliavam-se aos médicos e se incumbiam da tarefa de orientar as mães trabalhadoras e advindas de famílias carentes sobre os cuidados a desenvolver com seus filhos, além de servir-lhes como modelo (KUHLMANN, 1998). Partia-se do pressuposto de que essas mães eram incapazes, devendo ser orientadas de modo a atender aos ideais do modelo cultural de família tradicional e nuclear prescritos pela sociedade burguesa. Estabeleceram com as famílias um vínculo baseado em relações de favor, configurando um campo não legitimado, paliativo e voltado para o atendimento emergencial com o intuito de suprir carências morais, econômicas, higiênicas, afetivas, nutricionais, culturais e cognitivas das crianças (HADDAD, 1991). Sobre essa tendência que influenciou o tipo de pedagogia proposto na educação assistencialista, Kuhlmann (1988, p. 183) afirma:

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade.

Atreladas às questões médico-higienistas, também nas duas primeiras décadas do século XX surge a preocupação com questões jurídico-policiais relacionadas à inspeção e regulamentação da proteção e cuidados das crianças pobres e abandonadas. A legislação trabalhista que se desenvolvia naquele momento implementa uma divisão entre medidas para os trabalhadores, entendidos como beneficiários, e medidas voltadas para a assistência aos mais pobres, entendidos por assistidos. No intuito de frear as tendências capitalistas e enfatizar a experiência secular na caridade, pontua Kuhlmann (1998), a igreja católica também procura inserir-se nas políticas assistenciais e intervir sobre as ações realizadas, tentando fazer valer a influência religiosa.

Na década de 20, principalmente nos grandes centros urbanos, como a cidade de São Paulo, a industrialização abre novas possibilidades de emprego para homens e mulheres nas fábricas. Estes começam a reivindicar por melhores condições de trabalho e também por creche para seus filhos. Surgem as vilas operárias, clubes esportivos e creches para filhos de operários.

A partir de 1930, no primeiro governo Vargas, estabeleceu-se uma nova política social no país, resultando em uma série de políticas públicas representativas de interesses distintos por parte da burguesia, dos trabalhadores e também do Estado. Segundo Oliveira e Ferreira (1989), a manutenção da ordem social pelo Estado adotava a estratégia combinada da repressão e concessão, no campo da legislação social, para atender às reivindicações dos trabalhadores. O poder público é chamado a regulamentar o atendimento de crianças pequenas em creches e em pré-escolas.

Paralelamente à criação de creches por entidades filantrópicas, persistia nas primeiras décadas do século XX o atendimento à infância nas pré-escolas ou jardins da infância. Contudo, as pré-escolas estaduais não se destinavam aos filhos dos pobres e dos operários, ao contrário, atendiam os filhos de algumas famílias mais abastadas da cidade (OLIVEIRA; FERREIRA, 1989).

Em 1943, com a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), surgem os berçários para atender os filhos das trabalhadoras durante o período de amamentação (SANCHES, 2003). Segundo Rosemberg (1989), ainda que voltado exclusivamente aos primeiros seis meses de vida do bebê e restrito às empresas privadas que empregavam mulheres, na época este se constituía no único texto legal que legislava sobre a obrigatoriedade de creches no país.

Influenciadas no período pós-guerra pelas teorias psicológicas, as creches são tomadas pelo discurso psicológico, preconizando-se a relação afetiva com a mãe como único modo de garantir-se o desenvolvimento integral da criança. A respeito disso, Rosemberg (1989, p. 90) afirma:

A produção psicológica do pós-guerra [...] ao “cientifizar” o modelo de relação mãe-filho como o único modelo desejável de relação com a criança pequena, encerra a creche no terreno perigoso de comparação com a mãe; encerra as mães na culpa de não criarem elas mesmas seus filhos [...].

Assim, a institucionalização em creche assume o papel de substituição materna, desenvolvendo-se uma idéia da creche como um mal menor ou mal necessário.

De acordo com Sanches (2003), em meados da década de 60, devido às dificuldades em manter o atendimento à infância conforme definições do Estado, diminuem as exigências quanto às instalações físicas, sendo estimulados por organizações internacionais os atendimentos através de creches domiciliares. Nessa época, como medida emergencial, a fim de minimizar o alto índice de desnutrição e mortalidade infantil, também são criados, numa parceria do Estado com a comunidade, os centros de recreação.

No início da década de 70, influenciados pelo ideário surgido nos Estados Unidos na década de 60, chegam ao Brasil os discursos pedagógicos baseados nas teorias de privação cultural, configurando a creche como local privilegiado para compensar deficiências bio-psico-culturais apresentadas no desenvolvimento da criança. A ótica da análise dos problemas de desenvolvimento infantil é colocada sobre a criança e não na sociedade que cria as condições de vida para ela se desenvolver. Estrutura-se em função desse modo de pensar a proposta de *educação compensatória* para “corrigir as omissões apresentadas pela criança sócio-culturalmente carente” (OLIVEIRA; FERREIRA, 1989).

Do ponto de vista político, no Brasil, a década de 70 foi marcada pelo auge da ditadura, provocada pelo golpe militar de 1964. Diante da repressão e do bloqueio dos canais institucionais de representação popular tais como partidos políticos e câmaras legislativas, sindicatos e associações de massas desenvolveram relações primárias de solidariedade na sobrevivência diária da população. As mulheres passaram a se envolver de modo mais intenso nesses movimentos sociais de base, que aconteciam principalmente nos clubes de mães. Estabeleceu-se um movimento de mulheres e também o fortalecimento do movimento feminista, efetivando-se uma atuação mais acirrada deste último e da Igreja Católica (Comunidades Eclesiais de Base), principalmente junto às comunidades pobres da periferia.

Intensifica-se a reivindicação por creches, bem como se inicia um processo de revisão do seu significado, passando-se a defender a idéia de atendimento de todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica (ROSEMBERG, 1989; HADDAD, 1991; SANCHES, 2003).

Entre o final da década de 70 e início da década de 80, correspondendo à crescente pauperização de amplas camadas da população, ocorreu um engajamento das mulheres no trabalho e na produção de renda. Nesse momento, coincidindo com o processo de abertura política, após o período de ditadura militar, há uma eclosão de vários movimentos populares. Dentre eles é oficializado, em 1979, no I Congresso da Mulher Paulista, o Movimento de Luta por Creches (MLC), sobretudo nos grandes centros urbanos. A proposta desse movimento era a criação de uma rede de creches totalmente mantida pelo Estado, com participação da comunidade na orientação e escolha dos funcionários (HADDAD, 1991; SANCHES, 2003).

O Movimento de Luta por Creches e as pressões unificadas por parte de vários segmentos da sociedade conduziram à aprovação das principais reivindicações na Constituição de 1988, determinando como dever do Estado “o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos” (artigo 208, inciso IV). Segundo Haddad (1991), essas conquistas promovem novos aspectos à história da educação e cuidado da criança pequena no Brasil, uma vez que “pela primeira vez uma Constituição brasileira faz referências a direitos específicos da criança que não sejam circunscritos à família” (p. 32) assumindo-se o atendimento em creches e pré-escolas como um dever do Estado. Ainda de acordo com Campos, Rosemberg e Ferreira (1995), a subordinação do atendimento em creches e pré-escolas à área de Educação representa um avanço na superação do caráter predominantemente assistencialista que sempre caracterizou os programas voltados para essa faixa etária.

As tendências assistencialistas manifestaram-se desde o surgimento das creches no Brasil, representando a garantia dos próprios interesses de segmentos típicos das classes dominantes. O Estado, por sua vez, apoiava tais iniciativas, e assim, se eximia de assumir concretamente uma política de atendimento à infância. Segundo Sanches (2003, p. 70),

As marcas desse processo histórico trazem no seu bojo, muitas vezes, preconceitos, estigmas, mascarados por teorias científicas, discursos modernistas e liberais, que na concepção subjacente estão impregnados de uma visão paternalista, de ajuda, de favor, de uma dádiva àqueles que são necessitados.

Essas marcas são referências fortes de um atendimento pobre destinado aos mais pobres, desconsiderando-se essencialmente o direito da criança à infância. Ao longo de várias

décadas isso vem sendo reelaborado, contudo ainda verificam-se na prática significados que persistem e incidem sobre as percepções e ações de creches.

A presença das creches na rede direta do município de São Paulo data de 1951, com a criação da Divisão de Serviço Social (DSS). Esse serviço foi estruturado para organizar a ajuda governamental que vinha tanto do Estado como do município a indivíduos carentes e a entidades filantrópicas (SANCHES, 2003).

Em 1966, na gestão Faria Lima, foi criada a Secretaria do Bem-Estar Social (Sebes) e o governo municipal passa a subvencionar convênios de assistência financeira, orientação técnica e instalações com entidades sociais que mantinham creche (OLIVEIRA; FERREIRA, 1989; SANCHES, 2003). De acordo com Sanches (2003), para a elaboração das diretrizes de trabalho dessas unidades, a secretaria recorreu a consultores da área da saúde, entidades filantrópicas e religiosas, predominando a concepção médico-higienista, jurídico e religiosa do início do século, além das perspectivas das teorias psicológicas de caráter biologizante.

Durante o final dos anos 60 e decorrer dos anos 70, a rede de creches do município de São Paulo constituía-se, basicamente, de equipamentos conveniados. Contudo, foram elaborados vários documentos, no âmbito do município, relativos à programação básica e política de atuação das creches. Em 1973, no intuito de ampliar e dinamizar o atendimento criou-se o serviço de “segundas-mães” (mães crecheiras), no qual era distribuída determinada verba a mães da comunidade para cuidarem durante o dia de duas ou três crianças da vizinhança, além das suas. Esse tipo de atendimento não contou com a avaliação e acompanhamento necessário, não vindo a se configurar como política oficial de atendimento (OLIVEIRA; FERREIRA, 1989).

Correspondendo aos movimentos de luta por creches, principalmente no período de 1978 a 1982, na década de 80, no município de São Paulo, há uma expansão da rede de creches pelo poder público municipal, através da Coordenadoria do Bem-Estar Social (COBES)¹². O fato de as reivindicações partirem da camada popular provoca a legitimação da creche definitivamente como lugar de guarda e assistência às crianças pobres, prevalecendo a perspectiva assistencialista e a linha da educação compensatória. Nessa época, foram admitidas no cargo de pajens, pela Coordenadoria, mulheres da comunidade, engajadas politicamente no movimento por creches ou que tinham experiência como mães, com exigência de escolaridade o Ensino Fundamental incompleto e qualificação única de “gostar

¹² A partir de 1982 esta Coordenadoria retoma a estrutura de Secretaria, passando a denominar-se Secretaria da Família e do Bem-Estar social (FABES).

de crianças”. A expansão da rede de creches e admissões realizadas não foi acompanhada por modificação do nível de escolaridade, sendo mantida a baixa escolaridade das profissionais admitidas (SEBES, 1992).

No âmbito municipal, em 1988, através da Lei Municipal nº 10.430/88 (SÃO PAULO, 1988), altera-se a denominação dos cargos de pajem para ADI – *Auxiliar de Desenvolvimento Infantil* e também o nível de escolaridade exigida, que passa de Ensino Fundamental completo a Ensino Médio completo.

Nos anos 90, após a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), intensificam-se as discussões pelos representantes das instâncias públicas municipais, estaduais e federais e também da iniciativa privada, dentre eles a comunidade acadêmica, a respeito do papel representado pelas creches. Resultante dessas discussões, ao longo de toda a década de 90, ocorre a produção de diversos documentos e publicação de legislações específicas em nível das diversas esferas públicas.

Destaca-se, em 1993, a publicação das Portarias nº 70/93 (SÃO PAULO, 1993a) e nº 71/93 (SÃO PAULO, 1993b) que estabelecem respectivamente “Diretrizes Pedagógicas Básicas para as creches do Município de São Paulo” e “Normas básicas para o funcionamento de creches municipais” e fortalecem as funções do cuidar e educar na creche.

Em 1994, através da Lei nº 11.633/94, que dispõe sobre a organização do quadro dos profissionais da promoção social da prefeitura do município de São Paulo, altera-se a denominação do cargo de *Auxiliar de Desenvolvimento Infantil* para *Professor de Desenvolvimento Infantil* (PDI).

No ano seguinte, o MEC publica um documento elaborado por Fulvia Rosemberg e Maria Malta Campos intitulado *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 1995). Em 1996 dá-se a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2006). Em 1998 publica-se o documento *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 1998). Em 1998 o MEC elabora o documento *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998). Em 1999, no âmbito da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), foram aprovadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1999), com caráter mandatório aos sistemas municipais e/ou estaduais de educação.

Seguindo as determinações da L.D.B. (Lei nº 9394/96), em 2002, as creches do município de São Paulo, pertencentes à Secretaria de Assistência Social, passam efetivamente a integrar o sistema educacional da Secretaria Municipal de Educação, tendo alterada sua denominação para *Centro de Educação Infantil* (CEI), através do disposto na Lei Municipal nº 13.326/02 (SÃO PAULO, 2002), como segue:

Define requisitos necessários para que o programa de integração das creches no sistema municipal de ensino atenda ao Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Art. 2º - A educação infantil, de acordo com o disposto na LDB, se destinará às crianças de zero a seis anos e será exercida através de creches e escolas de educação infantil, cuja atuação deve ser integrada de modo a garantir os direitos da criança e da educação infantil constituindo um centro de desenvolvimento da infância.

Art. 7º - Considera-se como período de transição o processo composto pela integração das creches e dos centros de convivência infantil ao sistema municipal de ensino, pelo reconhecimento das creches e escolas municipais de educação infantil como centros de educação infantil, funcionando em período integral ou parcial, conforme a opção dos pais ou responsáveis legais dos educandos.

A mudança de secretaria implica não só modificações estruturais dos organogramas municipais, mas, basicamente, propicia a incorporação de um novo lugar ao profissional de creche, que vem buscando, desde então, uma ressignificação de sua prática educativa, subsidiada pela participação em cursos especiais criados ou implementados pelo município, em resposta à disposição da LDB.

Em 2004, a Prefeitura do Município de São Paulo oferece às Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) o curso de formação inicial, na modalidade Normal, em nível médio, denominado *Programa ADI-Magistério*. Esse curso, proposto pela Secretaria Municipal de Educação e gerido pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini, teve por objetivo prover a formação docente em serviço das ADIs que não contavam com a habilitação em Magistério (PMSP/SME, 2002). Após a conclusão do curso, as ADIs tiveram a denominação de seus cargos substituída para Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI).

A partir de 2006, dando prosseguimento ao processo de formação em serviço, a Prefeitura do Município de São Paulo oferece o *Programa PEC – Formação Universitária Municípios*, concedendo formação em nível superior a um grande número de Professoras de Desenvolvimento Infantil que ainda não contavam com a formação superior em Pedagogia (NICOLAU; KRASILCHIK, 2006; PEC FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 2006).

Em 2008, o Professor de Desenvolvimento Infantil passa a integrar o quadro dos profissionais de educação e a carreira do magistério municipal, na classe dos docentes, como

Professor de Educação Infantil (PEI), através da Lei Municipal nº 14.660/07 (SÃO PAULO, 2007) como segue:

Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal.

Art. 6º. A carreira do Magistério Municipal, de que trata o art. 6º da Lei nº 11.229, de 1992, e legislação subsequente, passa a ser configurada da seguinte forma: I - Classes dos Docentes:

- a) Professor de Educação Infantil;
 - b) Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I;
 - c) Professor de Ensino Fundamental II e Médio;
- II - Classes dos Gestores Educacionais:
- a) Coordenador Pedagógico;
 - b) Diretor de Escola;
 - c) Supervisor Escolar.

Conforme se constata, a denominação dos cargos do profissional de creche vem se modificando ao longo dos anos. A rede de creches, designadas no município de São Paulo como Centros de Educação Infantil, conta com profissionais dotados de processos diferenciados de formação e, portanto, compondo categorias também diferenciadas.

A primeira categoria constitui-se dos mais antigos, ingressantes como pajens, nos anos 80, com escolaridade mínima de 4ª série do Ensino Fundamental. Estes, para alcançarem a habilitação exigida pela legislação, se submeteram a uma longa jornada de formação em serviço propiciada pelo *Programa ADI Magistério* e, mais recentemente, pelo *Programa PEC – Formação Universitária Municípios*, tendo seus cargos alterados por diversas vezes para ADI, PDI e PEI. Uma segunda categoria compreende PDIs que ingressaram em concurso, realizado nos anos 90, com formação exigida de Ensino Médio ou Magistério. Há uma terceira categoria de profissionais aprovados e primeiros classificados no concurso para PDI, realizado em 2004, com habilitação exigida em Magistério ou Pedagogia e alguns com experiência no magistério público municipal ou estadual (Ensino Fundamental). A quarta categoria compõe-se dos PDIs chamados em última instância no concurso realizado em 2004, a maioria com formação em Pedagogia, porém muitos com pouca experiência no magistério.

Essa grande variação nos tipos de processos de formação dos profissionais de creche concede ao CEI um campo vasto de experiências, trocas, singularidades, vozes, posturas e concepções, contudo observa-se, muitas vezes, uma dificuldade de foco sobre as reais especificidades dessa instituição singular, além de uma falta de profissionalidade docente, que acarreta a configuração de práticas deveras equivocadas.

As construções que vêm sendo elaboradas historicamente no sentido de ressignificar a creche continuam inacabadas, dificultando uma configuração da imagem dos espaços e tempos específicos, necessários e adequados à criança que hoje frequenta os Centros de Educação Infantil.

Uma vez que ressignificar implica assumir novos significados, torna-se necessário compreender a constituição do processo de significação, de modo a promover-se a ressignificação. Parte-se do princípio de que os processos de produção e transação de significados encontram-se submetidos às interações entre pessoas (ROSSETTI-FERREIRA, 2004).

3. O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE CRECHE

Nada é fixo para aquele que alternadamente pensa e sonha
(BACHELARD, 1986).

Os anos 90 representam um importante marco na história da educação infantil no Brasil, principalmente em função de avanços nos dispositivos legais que impulsionam a integração das diversas instituições voltadas à infância no âmbito da educação.

Mas, se por um lado isso constituiu um ganho, considerando-se principalmente a possibilidade de as instituições do tipo creche se desvencilharem das amarras do assistencialismo e passarem definitivamente a ser vistas como centros integradores do cuidar e educar, por outro lado isso se constituiu em um problema, em função da decorrente desconsideração das especificidades na educação de crianças de 0 a 6, incluindo-a no mesmo mote da educação de 7 a 10 anos (KISHIMOTO, 2008).

Dentre as determinações da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), encontram-se as exigências de formação para a docência na educação básica, definindo como meta a formação em nível superior e, como exigência mínima, a formação em nível médio, na modalidade Normal, de acordo com o disposto em seu artigo 62º:

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDB, 1996).

Decorridos treze anos da promulgação da LDB e apesar de considerarem-se os avanços adquiridos, esse processo de formação e de profissionalização de professores de educação infantil ainda configura assunto de discussão no âmbito nacional. Isso se deve ao fato de não se ter atingido a formação da totalidade dos professores e garantido, em especial, a especificidade dessa formação. A prática nos Centros de Educação Infantil revela que o grande desafio ainda consiste em encontrar um equilíbrio entre o desenvolvimento de ações que ensejem uma proposta pedagógica definida, abstendo-se do espontaneísmo, sem, contudo, enveredar-se para o caminho da escolarização precoce.

A respeito disso, Kishimoto (2008) fala de *encontros e desencontros*¹³, ao expor os avanços e retrocessos observados. Diante dos problemas na formação que, segundo ela, decorrem principalmente da indefinição dos perfis profissionais a serem desenvolvidos através dos cursos, considera que os *encontros* dizem respeito à afirmação da pedagogia da infância e decorrente percepção das especificidades da educação de crianças de 0 a 6 anos. No entanto, segundo ela, ainda há *desencontros* nas concepções e ações, uma vez que os cursos, de um modo geral, destinam-se a formar professores para educar crianças de 0 a 10 anos. Assim, não há diferenciação das faixas etárias de crianças de 0 a 6 e de 7 a 10 anos de idade e a educação infantil mantém-se apensada às séries iniciais do ensino fundamental. Essa indiferenciação de propostas formativas provoca uma inadequação das práticas pedagógicas junto às crianças, uma vez que muitos professores veiculam conteúdos e propostas do ensino fundamental ao processo educativo de crianças bem pequenas.

Ainda de acordo com Kishimoto (2008, p. 108), a pouca clareza do perfil profissional do educador da infância reflete-se na configuração curricular dos cursos de formação¹⁴, produzindo dois problemas fundamentais: “1) cursos de formação teóricos com ausência da prática reflexiva e 2) perfil profissional que ignora o profissional pesquisador da prática pedagógica”. A autora critica a tendência da universidade em prender-se a alguns saberes em detrimento de outros, o que dificulta a formulação de currículos específicos e apropriados para a educação infantil e critica ainda o distanciamento da prática pedagógica, o que dificulta a compreensão da complexidade do cotidiano das escolas de educação infantil.

De modo semelhante, Pinazza (2003) sinaliza duas dimensões relacionadas à formação específica de profissionais para a educação infantil: as *modalidades de cursos de formação*, ou seja, o caráter de formação inicial e continuada, bem como a *natureza formativa*, referente à proposta, conceitos e currículos adotados. Assim, para a autora, a formação inicial dos professores de educação infantil, na maioria das vezes, encontra-se atrelada à formação de professores das quatro primeiras séries iniciais, não havendo destaque especial às especificidades da educação infantil. Além disso, a formação continuada, ou a formação em serviço, caracteriza-se como ocorrência episódica, não apresentando uma continuidade necessária, e também revelando um distanciamento entre as teorias abordadas e as práticas vivenciadas pelos educadores. A respeito disso postula:

¹³ Terminologia adotada por KISHIMOTO, T. M. e por outros autores para designar a problemática relativa à formação dos profissionais de educação infantil. Também título de livro: MACHADO, M. L. de A. (org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3a ed. São Paulo: Cortez, 2008.

¹⁴ Há duas modalidades de cursos de formação de profissionais para o magistério destinado à educação infantil e às quatro primeiras séries do ensino fundamental – o instituto superior de educação e o curso normal superior.

Ao tratar da docência do (a) professor (a) de educação infantil e, em especial, dos programas de formação para esse (a) profissional, não se pode abrir mão de duas perspectivas indissociáveis de análise: uma que considere as questões relativas à prática docente na educação infantil inseridas num plano mais amplo de discussões da prática docente em geral (inclusive, convém que assim seja, para que resgatemos a noção de classe profissional e possamos ver assegurados os mesmos direitos a todos que atuam na área da educação) e outra que admita a especificidade do trabalho com as crianças de 0 a 6 anos, o que determina um sentido particular à profissionalidade de professores (as) da educação infantil (PINAZZA, 2003, p. 4).

No entanto, a profissionalidade das professoras de educação infantil, definida por Oliveira-Formosinho¹⁵ (2002, p. 43) como a “ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão”, ainda encontra-se em fase de estabelecimento, visto que ainda observa-se nos Centros de Educação Infantil uma prática equivocada e desvinculada de uma proposta pedagógica definida e consistente, capaz de atender à especificidade da pedagogia da infância.

Campos (2002) defende a idéia de que só se chega a uma pedagogia da infância lutando-se no campo educacional, que dentre outras coisas implica o investimento sobre uma formação capaz de promover uma emancipação de educadores e educadoras, para que sejam autores da própria prática, tendo domínio sobre um conjunto de conhecimentos necessários, tais como:

A capacidade de leitura e escrita, a autonomia pessoal e intelectual que possibilita a busca de informações ou a escolha de materiais, a identidade profissional bem definida, condição para um bom contato com as famílias e a comunidade, a abertura para incorporar novos conhecimentos e práticas no trabalho com crianças, são condições adquiridas ao longo da escolaridade básica obrigatória, de uma formação profissional prévia e em serviço, de uma educação continuada e de uma experiência de trabalho refletida e constantemente revista (CAMPOS, 2002, p. XXI).

Considerando-se a complexidade dos atributos a serem apresentados pelo educador da infância, conclui-se que ainda é necessário grande investimento sobre a qualificação desses profissionais. Kramer (2008) afirma que essa formação não ocorre de forma imediata, mas configura-se em diferentes espaços e tempos: a) formação prévia no ensino médio ou superior; b) formação no movimento social, fóruns, associações, partidos e sindicatos; c) formação em cada escola, creche e pré-escola que garanta estudo, leitura, debate, horários de estudo individual e coletivo; d) formação cultural relacionada à arte em geral (literatura, música, cinema, teatro, pintura, museus, bibliotecas etc). É essencial aprender em diferentes instâncias, com diferentes pessoas e, essencialmente, com as próprias crianças, com suas

¹⁵ Responsável pela Associação Criança e pesquisadora integrante da Universidade do Minho – Braga/Portugal.

expressões, com seus gestos, com suas narrativas. Para Kramer (2008), o ponto de partida para as mudanças se encontra nas práticas concretas desenvolvidas no interior das creches, pré-escolas e escolas. Assim, “o eixo norteador precisa ser a prática aliada à reflexão crítica, tendo a linguagem como elemento central que possibilita a reflexão, interação e transformação dos processos de formação em espaços de pluralidade de vozes e conquista da palavra” (KRAMER, 2008, p. 129).

3.1 O processo de significação da profissão – construindo uma identidade profissional

(...) olhar o que fui, não sou mais, fundamenta a crença no desenvolvimento. Que sou um sujeito em processo, flexível, em transformação, que se constrói durante a vida. Exercita a reflexão que me possibilita me ver, ver o outro e ver o mundo e que se amplia com o registro da reflexão. Exercita a generosidade, a abertura, a capacidade do diálogo e a capacidade de querer bem o outro, que, como tudo na vida, também é construída. E isso é fundamental ao educador porque a educação verdadeira depende do diálogo (FREIRE, 1985, p. 111).

A professora de educação infantil, notadamente aquela que iniciou seu trabalho em creche nos idos dos anos oitenta, vivencia um longo processo de formação, através do qual vem gradativamente significando, constituindo uma subjetividade ou dando sentido a sua profissão. É importante enfatizar que muitas delas, ao ingressar na creche, não visualizavam uma carreira no magistério ou não escolheram a profissão de professora, mas se engajaram no trabalho devido à força de determinadas contingências da época. Ao longo desse tempo, muitas relações, interações e vozes vêm se somando na tessitura dessa malha de formação que tem um caráter permanente. Recorrendo-se a Vygotsky, Heller, Bruner e outros autores que trataram dessa rede de significações, pretende-se melhor compreender esse processo tão complexo.

Vygotsky (1998) afirma que é na relação do indivíduo com a sociedade ou na interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural que as características tipicamente humanas vão se estabelecendo. Dentre elas a própria consciência encontra-se na base da ação humana ou, utilizando as palavras de Marx¹⁶ (1962 apud MELLO, 1996, p. 2): “O homem, porém, faz de sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Ele tem uma atividade vital consciente”.

¹⁶ MARX, K. “Manuscritos econômicos e filosóficos”. In: FROMM, E. **O conceito marxista de homem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

Através da atividade vital, o homem apropria-se do mundo objetivo – condições concretas materiais e não-materiais que compõem a cultura historicamente acumulada – que lhe chega sob a forma de abstrações e que se diferencia de seu mundo subjetivo, ou aquele que já tem internalizado em seu ser. Em outras palavras, a atividade vital é mediatizada por instrumentos que detêm o sentido social para o qual foram criados, rompendo-se a fusão existente entre sujeito e objeto. Trata-se de um processo complexo no qual a atividade humana desenvolve e transforma não só o mundo objetivo como também o mundo subjetivo constituído por desejos, intenções etc., que criam novas necessidades. A própria subjetividade é mediadora da relação do sujeito com o mundo. O homem não se apropria da realidade objetiva, tal qual ela existe, mas esta é filtrada pelo sistema de sentidos do ser humano. A respeito disso, Mello (1996, p. 3) declara:

(...) à medida que o homem, a partir da atividade social de produção da sua existência, vai se relacionando com os objetos, esses vão sendo percebidos, conhecidos e intencionalmente inseridos na produção social com a riqueza de seus aspectos e propriedades. Essa apropriação cada vez mais complexa do objeto – que vai aos poucos superando seu sentido imediato e utilitarista – vai se refletir nos sentidos humanos cada vez mais humanizados que podem, cada vez mais, perceber os objetos em sua especificidade e em sua globalidade enquanto sínteses de múltiplas determinações. À medida que a atividade vital dos homens – o trabalho – se torna mais universal e multifacetada, amplia-se o leque dos objetos e relações objetivas e subjetivas acessíveis ao pensamento e à consciência humana que cada vez mais se educa para a percepção. Desse modo, a universalidade da ação prática humana desencadeia a universalidade da consciência humana.

À medida que o ser humano age e transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo ou ainda sua própria consciência se estrutura e se amplia. Essa apropriação vai se tornando cada vez mais complexa, criando sentidos cada vez mais humanizados, proporcionando uma ampliação da consciência e um refinamento da percepção. Esse primeiro nível de consciência torna o ser humano produto das relações sociais, uma vez que possibilita que este se construa através da apropriação do mundo objetivo e das próprias objetivações que realiza. O homem é então movido por idéias e desejos que têm origem no mundo dos objetos materiais e não materiais, o qual ele se apropria, transforma e cria através de sua atividade. Portanto, o homem não repete seu antepassado, mas o supera na medida em que reproduz o mundo ao se apropriar do que foi histórico-socialmente produzido. Tomando as palavras de Mello (1996, p. 4):

(...), o homem não nasce humano. À medida que atua sobre a realidade – o conjunto das objetivações humanas e da natureza que existem fora e independente dele – apropriando-se dela e transformando-a, o homem reproduz, para si e em si próprio, a humanidade criada pelos homens ao longo da história. O homem se torna humano, portanto, na sua relação com os objetos socialmente criados e com os

outros homens presentes ou passados – e que deixam a marca de sua atividade nos objetos da cultura.

Assim, para Vygotsky (1998) é através das relações estabelecidas entre os indivíduos humanos que ocorrerá a internalização de formas culturais de comportamento. O ser humano se faz humano através das relações que estabelece em seu contexto cultural e social. Essas relações do homem com o mundo são mediatizadas pela linguagem, sistema de signos construídos historicamente e exclusivamente pela espécie humana. A linguagem se interpõe na relação do homem com os elementos da cultura. Tem um papel essencial no desenvolvimento da consciência humana, à medida que promove o pensamento, organiza e veicula o conhecimento social e historicamente acumulado e que propicia a compreensão do mundo. Sobre a linguagem, Mello (1996, p. 17) afirma:

É a linguagem que permite que o mundo refletido na consciência não seja apenas uma percepção imediata, mas se fixe como um fato de consciência. A linguagem medeia a atividade do homem – a percepção do mundo, do outro e de si mesmo – e o processo de conhecimento, portanto.

A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky permite compreender a complexidade do processo de apropriação dos elementos constitutivos da atividade ou profissão de professor. Essa apropriação implica o acesso ao conjunto de conteúdos existentes e reunidos pelo acervo cultural constituído pelas diversas áreas que subsidiam a atividade pedagógica – a pedagogia, a psicologia, a antropologia, a história, a sociologia etc. –, viabilizados pelas relações educativas e ressignificados pelos sentidos que configuram a subjetividade do sujeito. Através da atividade educativa é possível ampliar a consciência, pelo menos em seu primeiro nível.

Contudo, as professoras de creche¹⁷, conforme já explicitado, de um modo geral, não escolheram a profissão de professor. O acesso ao trabalho e a participação nos cursos de formação profissional oferecidos tardiamente pelo poder público não demandaram um posicionamento intencional e uma atividade movida por desejos; pelo menos o desejo consciente de trilhar um percurso de apropriação e de transformação profissional.

Além da consciência de um nível primário existe a consciência crítica – relação consciente com a realidade – que consiste em meta relevante no discurso educacional brasileiro contemporâneo e que, no entanto, na prática não se efetiva. Mello (1996, p. ix) conceitua consciência crítica:

¹⁷ Refere-se, aqui, às ingressantes na rede municipal de São Paulo nos anos 80 e 90 sem formação específica para a função.

O desenvolvimento da consciência crítica impõe um posicionamento que exige do homem uma relação consciente com os produtos da atividade humana, com a natureza, com os instrumentos, com a linguagem, com os usos e costumes, com os outros homens, com sua própria vida e com o gênero humano. Esse posicionamento é antagônico ao posicionamento do homem que assume o mundo das objetivações humanas, a natureza e sua própria existência como se fossem naturalmente dados.

Segundo Mello (1996), a consciência crítica se opõe a uma atitude de naturalidade frente a situações historicamente condicionadas, ou seja, tomar como óbvios fatos não-cotidianos ou pertencentes à esfera complexa da atividade humana. Essa atitude des-historiciza e torna superficial a relação do homem com a cultura, uma vez que este não atribui significados aos objetos e situações culturais, pois esses significados já estão dados, são óbvios. Essa atitude, portanto, não permite uma relação consciente do homem com o mundo em que se encontra inserido.

De acordo com Heller (1987, 2004), teórica da Escola de Budapeste, a obviedade é própria da vida cotidiana, mas também pode ser utilizada de forma alienada na esfera não-cotidiana da atividade humana, ou seja, pode constituir-se em obstáculo para a compreensão da esfera não-cotidiana da educação.

A esfera cotidiana diz respeito ao ambiente imediato de vida do ser humano composto pelos objetos, usos, costumes, valores, linguagem etc., acumulados historicamente e necessários a sua sobrevivência, sendo apropriados por sua atividade vital. A vida cotidiana é vivida por todos os homens e se constitui na vida do homem inteiro, uma vez que ele dela participa com todos os aspectos de sua individualidade e de sua personalidade. Nela coloca todos os seus sentidos, suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. O amadurecimento do homem significa que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade em que vive. A vida cotidiana é heterogênea em função dos volumosos e diversificados tipos de atividade que a compreendem, como a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, as atividades sociais etc. Essa heterogeneidade impossibilita que as capacidades do homem possam realizar-se em toda sua intensidade, tornando impraticável a reflexão. A reflexão inviabiliza a realização espontânea e natural das tarefas elementares da vida diária, pois a reflexão exige ação homogeneizadora para que o sujeito se detenha sobre as decisões a tomar (MELLO, 1996). Nessa esfera privilegiam-se as atitudes pragmáticas.

A esfera não-cotidiana compreende as objetivações mais complexas da sociedade e que não participam das necessidades imediatas da sobrevivência humana. Dizem respeito às ciências, à arte, à filosofia, à política e expressam as possibilidades máximas de apropriação e

de identificação dos homens com os valores mais elevados desenvolvidos pela sociedade. Para a constituição dessas objetivações não-cotidianas é necessária uma atitude intencional, consciente, movida pelo motivo e relação que o homem estabelece com elas.

A teoria de Heller (1987, 2004) relativa à cotidianidade e não-cotidianidade possibilita objetivar o problema vivenciado na educação. Embora situada na esfera complexa da atividade humana, é tratada de forma óbvia ou pelas leis da esfera das atividades cotidianas. Assim, as ações educativas se realizam de forma natural, espontânea e automatizada como qualquer outra atividade da vida cotidiana, sem envolver uma atitude intencional, baseada na utilização da consciência, na reflexão e no aprofundamento dos conhecimentos. Ao tratar, por exemplo, a prática educativa escolar de forma óbvia, limita-se o processo de pensamento e de criação de uma teoria. A identidade profissional do educador deve se constituir, necessariamente, pela intencionalidade e não pelo fazer imediatista e destituído de reflexão.

Bruner (1997), referendado em Vygotsky, afirma que a constituição da subjetividade de cada indivíduo encontra-se atrelada às diversas relações que estabelece com o outro num processo de construção de sentidos permeado pela linguagem e pelo contexto sócio-histórico e cultural. A participação na cultura possibilita o compartilhamento público dos significados através do discurso capaz de negociar diferenças de significado e interpretação, no entanto o sujeito atribui sentido pessoal aos significados sociais.

Apesar da ambiguidade e da polissemia que caracterizam o discurso, o ser humano tem a possibilidade de levar seus significados ao domínio público e, nesse contexto, negociá-los. Segundo Bruner (1997, p. 23), “nós vivemos publicamente através de significados públicos, compartilhados por procedimentos públicos de interpretação e negociação”. Para o autor, esse método de negociar e renegociar os significados por intermédio da interpretação narrativa faz parte das conquistas do desenvolvimento humano, no sentido ontogenético, cultural e filogenético. Ou seja, o ser humano constitui-se individualmente por uma capacidade cognitiva que é totalmente mediada pela cultura e esta última, segundo Bruner, é constituída por recursos narrativos reunidos por uma comunidade e pelo seu *kit* de técnicas interpretativas: seus mitos, sua tipologia de compromissos humanos e pelas suas maneiras tradicionais de delimitar e resolver narrativas divergentes.

Bruner (1997, p. 66), ao dedicar-se a compreender como os seres humanos ingressam no universo dos significados ou como aprendem a produzir significados, postulou que “(...) o significado é um fenômeno culturalmente intermediado que depende da existência prévia de um sistema compartilhado de símbolos”. O significado depende de um código de

representação, que é fornecido ou intermediado pela cultura, para que possa ser interpretado. Em outras palavras, para poder compreender ou atribuir significado a algo o ser humano necessita ser introduzido no sistema simbólico da linguagem própria de seu contexto cultural. “O significado *simbólico* depende então de alguma forma crítica, da capacidade humana de interiorizar tal linguagem e utilizar seu *sistema* de sinais com um interpretante nesse relacionamento em que uma parte representa a outra” (BRUNER, 1997, p. 67).

Para melhor clarificar esse processo de significação, de atribuição de significado ou de representação, pode-se recorrer à análise dada por Rossetti-Ferreira (2004, p. 17):

O requerer e depender por longo tempo de outros para sobreviver e tornar-se uma pessoa faz do humano um ser dialógico por natureza. Essa dialogia, essa necessária relação com os outros, é concebida como atravessada pela linguagem, pela cultura e pela interpretação que uma pessoa faz da outra e da situação. Como os parceiros de interação são vários, assim como são variados os papéis ou as posições que atribuem ou assumem um em relação ao outro, múltiplas são as interpretações da pessoa para o mundo e do mundo para a pessoa. Isso possibilita a construção de sentidos diversos e até mesmo contraditórios a respeito de um mesmo fenômeno ou de uma situação.

Essa análise permite compreender a característica essencialmente idiossincrásica do processo de significação. Assim, pode-se afirmar que o mundo não é interpretado da mesma maneira pelas pessoas. Interpretar ou conceder significado a algo constitui um processo particular, porém resultante das interações estabelecidas com o outro, com a cultura e com os conhecimentos com os quais se relacionou. E é exatamente essa diversidade que constitui as singularidades do ser. Tais singularidades, porém, não são fixas ou determinantes do ser humano. Ao contrário, sua singularidade (ou sua identidade) encontra-se em permanente processo de mudança, dependendo do contexto em que se insere e de outras vozes que se juntam à sua.

O sociólogo francês Dubar (2006), ao assumir uma perspectiva nominalista/existencialista, postula que não há essências eternas. A identidade não é o que permanece necessariamente idêntico, mas o resultado de uma identificação contingente. É o resultado de dois processos: diferenciação e generalização. O primeiro refere-se à diferença, aquilo que faz a singularidade de alguém ou de alguma coisa em relação a uma outra coisa ou a outro alguém. O segundo procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes de um outro; a identidade é a pertença comum. Para Dubar (2006) esses dois processos estão na origem do paradoxo da identidade: aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado. A identidade de cada ser depende da época considerada e do ponto de vista adotado. As categorias que revelam algo sobre esse ser em constante mutação são as palavras,

os nomes, os modos de identificação historicamente variáveis ao longo da história coletiva e da vida pessoal.

De acordo com Rossetti-Ferreira (2004, p. 25, grifo da autora):

O ser humano é relação, constrói-se na relação com o *outro* e com o mundo e só se diferencia e se assemelha no espaço relacional. As características pessoais são construídas na história interacional de cada um e tomam sentido em relações situadas e contextualizadas. O *outro* se constitui e se define por mim e pelo *outro*, ao mesmo tempo em que eu me constituo e me defino com e pelo *outro*. É nesse interjogo que se dá o processo de construção das identidades pessoais e grupais, ao longo de toda a vida da pessoa.

Fica explícita a concepção de que um processo de formação somente pode ser tecido num contexto que congregue uma construção de significados que se dá na relação com o outro. Sobre isso, Smolka (2004, p. 45, grifo do autor), referendada em Vygotsky afirma:

Como sujeito, “Eu sou uma relação comigo mesmo” (Vygotsky, 1989, p. 67). O *drama* emerge justamente do fato de que essa *relação social consigo mesmo* implica a trama de muitas experiências, muitas imagens, muitas histórias, muitos outros em muitas e diversas posições sociais; implica, em termos bakhtinianos, muitas *voces*, muitas perspectivas, diferentes valores, interesses, sentimentos, motivos também diversos...

Disso decorre que a construção da identidade pessoal e profissional do ser humano se dá através do interjogo estabelecido com os outros, com outras experiências, outras imagens, outras histórias e outras vozes. A construção da identidade pessoal e profissional implica um sistema de múltiplas identidades no qual a formação pessoal e profissional consiste em processo pessoal e singular que se dá na relação do indivíduo consigo mesmo e também na relação com os outros.

Sobre isso, Moita (2000, p. 115) afirma: “Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”. Sobre o processo de formação a autora postula: “(...) pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo de sua história, se forma, se transforma, em interação” (MOITA, 2000, p. 116).

Entende-se que o processo de construção da identidade profissional imbrica-se com a função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sóciopolítico em que se desenrola. Contudo, essa identidade vai sendo construída não só a partir do enquadramento profissional, mas também com o contributo das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais (MOITA, 2000).

3.2 Formação em contexto centrada na escola

(...) o desenvolvimento profissional não pode ser apenas um desenvolvimento centrado nos professores, mas a partir dos professores, deve ser um processo centrado nas necessidades daqueles a quem os professores servem – as crianças, as famílias, as comunidades (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002a, p. 11).

Segundo Oliveira-Formosinho (2002a), a formação contínua implica um percurso de desenvolvimento profissional, no contexto da instituição, que seja capaz de integrar o conhecimento estruturado e o conhecimento experiencial, tendo como meta não só o desenvolvimento profissional, mas também o desenvolvimento pessoal.

A autora considera importante diferenciar os termos formação contínua e desenvolvimento profissional, à medida que não se equivalem e representam perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a *educação permanente dos professores* (grifo da autora) num processo de ciclo de vida. A diferenciação leva a concluir que a designação formação contínua relaciona-se mais a um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional a um processo de aprendizagem/crescimento (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

O desenvolvimento profissional é definido como:

(...) um processo contínuo de melhoria de práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

O desenvolvimento profissional é um processo vivencial, não puramente individual, mas um processo em contexto e conota uma realidade que:

(...) se preocupa com os processos (levantamento de necessidades, participação dos professores na definição da ação), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos da aprendizagem (formação centrada na escola), a aprendizagem de processos (metacognição), a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos e na aprendizagem profissional em grande desenvolvimento (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Pautando-se em Hargreaves e Fullan¹⁸ (1992), Oliveira-Formosinho (2009) afirma que o desenvolvimento profissional implica a criação de “oportunidades para aprender” e “oportunidades para ensinar”, podendo essas últimas estar relacionadas a três perspectivas de desenvolvimento do professor: 1) desenvolvimento de conhecimentos e competências; 2) desenvolvimento de uma nova compreensão de si mesmo; 3) mudança ecológica.

A concepção de desenvolvimento profissional como desenvolvimento de conhecimentos e competências orienta-se por uma “visão mecanicista” e envolve a transmissão de conhecimentos ao professor, independentemente dos contextos, para que ele desempenhe melhor sua tarefa. Trata-se de uma forma exterior e não interior de desenvolvimento profissional, um processo de natureza associativa, linear e unidirecional, imposto aos professores de cima para baixo por peritos exteriores à escola.

O desenvolvimento profissional na perspectiva humanista do desenvolvimento de uma nova compreensão pessoal envolve mudanças mais profundas de tudo o que o professor é, assumindo crenças, pensamentos e atitudes um papel vital.

O desenvolvimento do professor como mudança ecológica assenta-se sobre o contextualismo, sendo analisada ao nível do *contexto de trabalho*, por exemplo o horário da escola, horário destinado às reuniões coletivas, alocação de recursos, lideranças e também ao nível do *contexto de ensino*, por exemplo, as culturas docentes.

Apesar de considerar diversos modelos de desenvolvimento profissional, Oliveira-Formosinho (2009) salienta a maior incidência da perspectiva ecológica formulada por Bronfenbrenner (1996) no desenvolvimento profissional das educadoras de infância: o desenvolvimento do ser humano depende direta e indiretamente de seus contextos vivenciais, ou seja, envolve:

(...) o processo de interação mútua e progressiva entre a educadora ativa e em crescimento e o ambiente em transformação em que ela está inserida, sendo este processo influenciado pelas inter-relações, quer entre os contextos mais imediatos, quer entre estes e os contextos mais vastos em que a educadora interage (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 258).

A adoção da abordagem ecológica implica que o desenvolvimento profissional, por constar de um processo que decorre nos contextos de trabalho, deve ser promovido no desenvolvimento organizacional desses contextos de ação docente. Desta ideia resulta uma tendência de formação segundo a qual dificilmente uma mudança de perspectiva ou inovação

¹⁸ HARGREAVES, A.; FULLAN, M. Introduction. In: HARGREAVES, A.; FULLAN, M. (eds.), **Understanding teacher development**. New York: Teachers College Press, 1992, p. 1-19.

da prática pode se estruturar sem que se considere o próprio contexto onde acontecem as ações educativas. Referenciando-se em Fullan¹⁹ (1982), Oliveira-Formosinho (2002) retoma o caráter sistêmico do processo de melhoria da escola, em que as mudanças em uma parte influenciam as outras partes. O desenvolvimento profissional influencia e é influenciado pelo contexto organizacional em que ocorre e implica mudança ecológica. A respeito disso, Hargreaves e Fullan (1992, apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 234) postulam:

As sementes do desenvolvimento não crescerão se caírem em terreno pedregoso. Não se desenvolverá a reflexão crítica se não houver tempo e encorajamento para que se realize. Os professores aprenderão pouco uns com os outros se trabalharem persistentemente em isolamento. Se a inovação for imposta do exterior por uma administração de mão pesada, será pouco provável que surjam processos de experimentação criativa. O processo de desenvolvimento do professor depende muito do contexto em que tem lugar. A natureza desse contexto pode fazer ou desfazer os esforços de desenvolvimento dos professores. Assim, é uma prioridade entender a ecologia do desenvolvimento do professor.

A tendência atual para um desenvolvimento profissional participado e centrado nos contextos de trabalho deriva dos movimentos convergentes de formação centrada na escola que vem se efetivando em função da percepção da ineficácia da formação realizada por um professor perito distanciado desse contexto. De acordo com Oliveira-Formosinho (2002b), a expressão formação “centrada na escola” representa um movimento de formação contínua de professores iniciado nos anos 70 nos Estados Unidos da América e estendido à Europa nas décadas de 80 e 90, decorrentes de transformações históricas, sociais, culturais, científicas e educacionais que configuram a transição da modernidade para a pós-modernidade educacional. Pautando-se em Formosinho²⁰ (1991), afirma:

(...) o movimento de formação centrada na escola implica uma aproximação diferente do papel do professor formando na sua formação. Ele é considerado sujeito da sua formação. O professor participa na planificação, execução e avaliação da sua formação. A equipa formadora trabalha com ele e não para ele. Trata-se neste sentido de uma formação centrada no professor. Mas o professor não é visto individualmente, mas integrado nos seus grupos profissionais – departamentos, grupos, projectos – e na sua inserção institucional na escola. Assim, a formação é centrada na escola no sentido em que as necessidades dos grupos e da escola como unidade organizacional são tidas em conta²¹ (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002b, p. 11).

Segundo Oliveira-Formosinho (2002a), a formação centrada na escola apresenta várias vertentes. A primeira refere-se à dimensão física do conceito, ou seja, a formação realiza-se

¹⁹ FULLAN, M. **The meaning of educative change**. Toronto: OISE, 1982.

²⁰ FORMOSINHO, J. Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores. **Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

²¹ OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. (orgs.). **Associação Criança: Um contexto de Formação em Contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001.

no interior da escola. A segunda vertente ultrapassa a dimensão física e centra-se na dimensão organizacional. É a escola enquanto unidade organizacional com autonomia que define, através dos seus órgãos, a formação contínua que é necessária em cada momento, para quem e com que formato. A terceira vertente refere-se à dimensão psicossocial, em que o professor não é visto individualmente, mas integrado em seus grupos profissionais e nas necessidades que emergem no trabalho desse grupo. Numa quarta vertente, a formação é centrada nas práticas, isto é, parte do levantamento das práticas dos professores e das suas necessidades para elaboração de um projeto de formação que conduza à melhoria e modificação das práticas. Uma quinta vertente diz respeito à dimensão político-cívica e/ou político-corporativa, a qual identifica uma auto-organização dos professores para promover a sua própria formação.

Oliveira-Formosinho sintetiza as características da formação centrada na escola, através da seguinte definição:

A formação centrada na escola é, assim, numa lógica de educação permanente, considerada como uma acção educativa global, como uma formação participada e articulada com as situações e/ou nas situações de trabalho, fundindo formação inicial e contínua no mesmo processo de educação ao longo da vida (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 268).

A formação centrada na escola apoia-se no saber da experiência e parte do princípio de que não é possível mudar o profissional sem modificar de maneira articulada os contextos em que os professores trabalham. É um tipo de formação que se assenta sobre as práticas, aproximando os processos de formação contínua e desenvolvimento profissional. Deve ser concebida como um processo ecológico dentro de uma pedagogia pró-ecológica ao serviço dos alunos e não como um processo em que a escola encerra-se em si própria (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Assim, apesar de centrada na escola e no professor, o desenvolvimento profissional não pode ser apenas um desenvolvimento centrado nos professores, mas a partir dos professores, deve ser um processo centrado nas necessidades daqueles a quem os professores servem – crianças, famílias, comunidades. Isso significa que se trata de uma perspectiva que enfoca a ação docente no contexto da unidade educacional e não o desenvolvimento individual dos professores (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002a).

De acordo com Oliveira-Formosinho (2002a, p. 41), o desenvolvimento profissional das educadoras da infância reflete o tipo de profissionalidade que possuem, sendo esse conceito definido como a “ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve

junto às crianças e famílias com base em seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão”. Ao comparar-se a ação profissional das educadoras de crianças pequenas, com a de outros educadores, compreende-se que as primeiras têm uma profissionalidade docente específica, à medida que desenvolvem uma diversidade de tarefas e assumem maiores responsabilidades pelo funcionamento da criança. Além disso, a educação da infância pressupõe uma interligação profunda entre educação e cuidados, saberes e afetos, o que confere uma ampliação das interações da educadora com a criança, com os familiares da criança e com os diversos colegas de trabalho.

A interação é o componente principal da formação centrada no contexto da escola, proposta por Oliveira-Formosinho (2002). A formação em contexto envolve um tempo e um espaço, seus atores, interações entre eles, suas perspectivas, o confronto destas com outras perspectivas, com outras possibilidades e com outras opções. Segundo esta autora, o alcance de metas relativas à construção de qualidade implica interatividade e participação dos atores em um processo colaborativo que compreende, essencialmente, uma reconstrução das concepções de criança, de educação infantil e de professor. Implica, assim, construção de significados relacionados à própria identidade profissional. O desenvolvimento profissional parte da prática e a transformação da prática depende da atividade refletida e compartilhada sobre ela.

Pinazza (2007), fundamentada nas formulações de Dewey²² (1929), primeiro teórico a falar a respeito da experiência, assevera sobre o valor educativo da experiência refletida e elaborada. As experiências vividas pelo professor, em si, não produzem conhecimento, experiência expandida ou mudança de prática. Para que se tenha uma modificação de prática é imprescindível que se faça um exame distanciado das experiências mediante o processo de abstração, a fim de conduzi-las ao campo da inquirição reflexiva ou teórica.

No plano da formação dos professores, é preciso propiciar contextos de instrumentalidades intelectuais ao educador. Contudo, o processo reflexivo sempre parte e retorna das realizações do (a) professor (a) no campo prático (PINAZZA, 2007). Esse movimento é essencial para a concessão de sentido a sua prática e ao seu desenvolvimento

²² DEWEY, J. M. (ed.). Biography of John Dewey. In: SCHILPP, P. A. (ed.). **The philosophy of John Dewey**. Evanston/Chicago. Northwestern University. Menasha/Wisconsin: George Banta, 1929. (The Library of Living Philosophers, v. 1).

profissional. A respeito disso, também Nóvoa²³ (1991 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 269) postula:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal, por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (grifos do autor).

Day (2001), pautado na teoria de Schön²⁴ (1983, 1987), alude à importância da reflexão crítica sobre a experiência educativa no desenvolvimento dos professores e à possibilidade de virem a tornar-se “prático-reflexivos”²⁵ ao refletirem principalmente “na” e “sobre” (grifos do autor) a ação. A *reflexão-na-ação* conduz ao processo de tomada de decisão por parte dos professores no momento em que estão envolvidos no ensino, ou seja, a reflexão nesse caso representa um significado imediato para a ação. Frente a um acontecimento inesperado, a reflexão acontece, em certa medida, de modo consciente, dando lugar à experiência do momento. Representa um pensamento crítico sobre o desafio do conhecimento-na-ação. A *reflexão-sobre-a-ação* ocorre fora da prática que se torna objeto de reflexão. Ocorre quer antes, quer depois da ação. Constitui-se em processo mais pensado e sistemático de deliberação, conduzindo à análise e reformulação da prática de forma planejada e relacionada à aprendizagem.

Day (2001) salienta ainda a reflexão acerca da ação. Este tipo de reflexão representa uma postura mais ampla e crítica dos professores sobre questões de natureza moral, ética, política e instrumental implícitas em seus pensamentos e práticas cotidianas.

De acordo com Day (2001), a reflexão sobre o ensino não é um processo meramente cognitivo, exige um compromisso emocional, uma vez que envolve mente e coração. Isso significa que os professores ao executar seu trabalho encontram-se envolvidos por uma diversidade de fatores tais como: crenças e valores pessoais, objetivos da prática, condições da sala de aula, recursos disponíveis, comportamento dos alunos, número dos alunos etc. Para manter o desafio permanente de lidar com as inúmeras condições e sustentar o pensamento crítico e o posicionamento emocional, os professores devem utilizar os meios da investigação-ação e o uso da narrativa.

²³ NÓVOA, A. “O passado e o presente dos professores” In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Editora, 1991.

²⁴ SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983. SCHÖN, D. A. **Educating the reflexive practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions**. New York: Basic Books, 1987.

²⁵ Termo criado por Schön (1983) que designa o empenho dos professores no pensamento crítico com sua ampla experiência de práticas acríficas. Tornou-se sinônimo de “boa prática”.

A investigação-ação define-se como “o estudo de uma situação social que envolve os próprios participantes como investigadores e que visa melhorar a qualidade da ação” (SOMEKH²⁶, 1988 apud DAY, 2001, p. 64). Caracteriza-se por uma investigação sistemática, coletiva, colaborativa, auto-reflexiva e crítica por parte dos professores investigadores, com vistas à compreensão da prática e a sua melhoria.

A investigação-ação exige dos envolvidos um “estado de espírito” diferente do exigido em outros tipos de investigação, uma vez que se caracteriza essencialmente por relações equitativas entre os participantes, implica a ajuda de amigos críticos, entende os processos de mudança como racionais e não-racionais e compreende uma cultura organizacional de entreaajuda.

Alargar o âmbito da investigação através do uso da narrativa implica ouvir a voz, as narrativas e as histórias dos professores, além de escutar suas histórias de vida. Segundo Ayers²⁷ (1990 apud Day, 2001, p. 67):

A exploração das histórias de vida pessoais e profissionais pode funcionar como uma janela através da qual os professores podem localizar a origem das crenças, valores e perspectivas que influenciam e informam as suas teorias e práticas actuais sobre o ensino e sobre o que é ‘ser-se’ professor. Reflectir sobre as suas experiências passadas e os contextos em que elas ocorreram ‘torna-se frequentemente numa ocasião para mudar de direcção, para redobrar esforços e para superar-se a si próprios.

Muitos investigadores apontaram a importância da biografia pessoal e profissional para a compreensão dos professores e de seu ensino e também como forma de promover o seu desenvolvimento profissional. Acredita-se que “os professores possuem um ‘saber prático pessoal’, moldado por experiências passadas e de que explicitá-lo é uma forma de que os professores dispõem para controlar seu desenvolvimento” (DAY, 2001, p. 68).

Concluindo, pode-se afirmar que “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 15). Esses preceitos teóricos serviram como base de análise para a investigação empírica realizada, podendo ser mais bem compreendidos a partir da apresentação dos dados apontados nos próximos capítulos.

²⁶ SOMEKH, B. “Action research and collaborative school development”. In: MCBRIDGE, R. (ed.). **The in-service training of teachers**. London: The Falmer Press, 1988.

²⁷ AYERS, W. “Small heroes: In and out of school with 10 year old city kids”. **Cambridge journal of education**. 1990.

4. OS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Além disso, todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isso, não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços. Representações de espaço que se visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica (FRAGO, 1998, p.78).

O espaço escolar, não desmembrado do tempo, representa um construto cultural que expressa e reflete determinados valores, crenças, saberes e posturas. Além disso, o espaço-escola revela-se um mediador cultural à medida que nele ocorre a gênese e formação das primeiras experiências cognitivas, motoras, sensoriais e emocionais, ou seja, torna-se fonte de experiência e aprendizagem, constituindo-se em elemento significativo do currículo.

De acordo com Frago (1998, p. 77), “[...] a escola é espaço e lugar. Algo físico, material, mas também uma construção cultural que gera ‘fluxos energéticos’”. Isso significa que o espaço educa e que a arquitetura escolar pode ser considerada como uma forma silenciosa de ensino. Atualmente considerado como um segundo, ou terceiro educador, à medida que também agrega a função de educar, o espaço apresenta-se como um elemento essencial de qualquer abordagem relativa à educação infantil.

Tratar dos espaços de educação infantil não significa tratar de qualquer espaço, mas dos espaços específicos destinados à educação de crianças pequenininhas, cujo enfoque neste estudo é dado especialmente ao Berçário de um Centro de Educação Infantil (CEI).

Com vistas a aprofundar essa temática e situá-la no contexto histórico da Educação Infantil, o capítulo propõe-se, inicialmente, a explicitar em linhas gerais as teorias de autores clássicos, tais como Froebel, Dewey, Montessori e Freinet, visto que esses teóricos, em épocas passadas, tiveram a preocupação com questões relativas ao ambiente de educação infantil e suas idéias continuam a influenciar a organização dos espaços físicos ou subsidiar práticas escolares que consideram o espaço como elemento importante da ação educativa com crianças pequenas. Numa segunda parte, procura-se demonstrar as características próprias dos espaços destinados à educação infantil; a apresentar as propostas das creches e escolas da infância do norte da Itália, que consideram a organização do espaço físico como fundamental no desenvolvimento das práticas pedagógicas e que na atualidade servem de inspiração para o trabalho de educação infantil no Brasil e, finalizando, levantar as especificações dadas pela

legislação básica brasileira, bem como pelos principais documentos relacionados à regulamentação e funcionamento das instituições de educação infantil, para subsidiar a compreensão acerca das características inerentes aos espaços educativos de qualidade.

4.1 O papel do espaço educativo para autores clássicos

Por volta dos séculos XVIII e XIX alguns filósofos e educadores começam a pensar a educação a partir da criança. As pedagogias de Rousseau e Froebel estabeleceram as bases necessárias para a construção de práticas educativas que passam a incorporar o lúdico de forma sistemática na educação escolar (BROUGÈRE, 1998).

Froebel, filósofo e educador alemão (1782-1852), ao presenciar os impactos das Revoluções Francesa e Industrial na economia, na política e na ideologia e influenciado por Rousseau, Pestalozzi e outros teóricos, estabeleceu uma filosofia educacional que marcou o ápice do pensamento romântico. As idéias de Froebel foram concretizadas na instituição denominada de *Kindergarten* ou jardim-da-infância, termo decorrente de seu interesse pelas ciências naturais, essencialmente a botânica (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

O jardim-da-infância, tendo como proposta a vida social livre e cooperativa, refletia as intenções da época de contrapor-se às tendências político-sociais restritivas e autoritárias que persistiam na Alemanha. Ao conceber a criança como um ser em germinação, Froebel idealizou espaços de contato com a natureza, materiais específicos e atividades, onde, através da ação das “jardineiras”, as crianças se desenvolveriam e “floresceriam”.

Retomando algumas idéias de Froebel e construindo uma crítica, John Dewey, um dos representantes principais do ideário da Escola Nova (escola ativa) da pedagogia brasileira, contribuiu com um novo pensar sobre a formação da criança, juntamente com outros autores representativos deste movimento, tais como Édouard Claparède, Ovide Decroly e Maria Montessori, no final da década de 1920 (PINAZZA, 2007).

Dewey, estadunidense nascido em 1859, vivenciou no final do século XIX um contexto sócio-histórico de grandes transformações das idéias e das práticas sociais e políticas, fato que o levou a adotar o pensamento filosófico pragmático, pensamento voltado ao concreto, aos fatos e à ação, constituindo a base da filosofia empírica. Esta se contrapõe simultaneamente à filosofia intelectualista e ao empirismo sensualista ou sensacionista, à

medida que critica o empirismo das impressões e sensações, adotando o empirismo da experimentação. Pinazza (2007), ao discutir o trabalho de Dewey, assinala que a experiência não é simples sensação, mas resultante da interação entre a pessoa e o objeto, denotando uma troca significativa entre ambos.

O pensamento diferenciado de Dewey provocou uma reformulação da concepção de educação e de instituição escolar que resultou em idéias presentes na atualidade. Dewey defende uma educação que promova a liberdade e as individualidades. Contudo, afirma que a liberdade de ação não se contrapõe à intencionalidade e ao estabelecimento de propósitos educativos e formação de hábitos. De acordo com Pinazza (2007, p. 77), a pedagogia de Dewey valoriza os ambientes físicos e sociais como contributos às experiências educativas:

Ao tratar a questão do ambiente educativo, Dewey deixa uma outra importante lição à pedagogia de hoje. Destaca que a composição dos espaços, a natureza e a disposição do mobiliário e de outros materiais são elementos reveladores da concepção que se tem da prática educativa e adverte sobre a importância de prover um ambiente que favoreça a construção, a criação e a investigação ativa da criança.

Adotando o princípio de que “a educação é um processo de vida, e não uma preparação para a vida futura” (PINAZZA, 2007, p. 81), Dewey concebeu que o ambiente escolar deveria refletir as próprias condições da vida, possibilitando vivências comunitárias tais como as realizadas em situações extra-escolares.

É possível identificar a grande influência do pensamento avançado de Dewey, do início do século XX, sobre os princípios de abordagens inovadoras e extremamente consideradas da atualidade, tal como a abordagem das escolas infantis do norte da Itália, a qual será tratada mais adiante.

Em um período histórico próximo ao vivido por Dewey, frente a uma situação social e política mundial imposta por duas guerras e, especificamente, no contexto fascista italiano encontra-se Maria Montessori (1870-1952). Formada em Medicina e atuando em clínica psiquiátrica com crianças *anormais* (grifo nosso), elaborou sua proposta pedagógica, baseada no desenvolvimento das capacidades sensoriais como condição de melhor prover o desenvolvimento cognitivo (ANGOTTI, 2007).

De acordo com Angotti (2007), a elaboração da pedagogia científica de Montessori firmou-se a partir de 1906, quando da criação de uma escola em um bairro pobre da cidade de Roma (*Casa dei Bambini*) para atender crianças pequenas normais, na faixa etária de 3 a 6 anos, filhas de operários que residiam em um conjunto de habitações populares. Ao se deparar com essas crianças abandonadas, em situação de miséria, desnutrição e embotamento afetivo,

Montessori empenhou-se na pedagogia científica, fundamentada na educação sensorial, que defendia o livre desenvolvimento da atividade da criança.

Segundo a mesma autora, a perspectiva educacional de Montessori, ao pautar-se nos princípios de autonomia, liberdade e atividade, previa um ambiente adequado e motivador, capaz de educar os sentidos, despertar a intelectualidade da criança, além de prepará-la para as atividades de vida prática. Na pedagogia montessoriana a professora tem o papel principal de estruturar o ambiente educativo com materiais preestabelecidos ou padronizados que, depois de apresentados por ela, as crianças deverão utilizar de modo autônomo.

Araújo e Machado Araújo (2007) salientam a preocupação de Montessori com o ambiente educativo, tanto o externo – terreno cultivável e ao ar livre, quanto o interno, constituído por outros mobiliários que não os bancos escolares. Assim, o ambiente educativo proposto por Montessori tinha a configuração de lar doméstico, compondo-se por móveis e materiais de acordo com o tamanho da criança. A classe, enquanto meio ambiente preparado, deveria favorecer as atividades das crianças e possibilitar a expressão de seu potencial. O educador, construtor da ambiência educativa, teria o papel de viabilizar os objetivos visados pela ambientação. É concedida à criança a liberdade de se auto-educar, à medida que escolhe livremente suas ocupações e movimentos. “[...] as crianças são mestres de si próprias e, para aprender, precisam de liberdade e multiplicidade de opções entre as quais escolher” (ARAÚJO; MACHADO ARAÚJO, 2007, p. 116). Esses autores salientam que o mobiliário da casa preparado para as crianças tem o propósito de promover a função motora ou o exercício do sistema muscular.

Compondo o ambiente educativo proposto pelo *método Montessori de ensino* encontra-se também o material científico, que inclui uma grande quantidade de objetos que apresentam diferenciações graduais a fim de estimular a educação dos órgãos dos sentidos, além de propiciar o desenvolvimento da linguagem.

A proposta pedagógica montessoriana, apesar de constituir-se em proposta inovadora e desafiadora, considerando-se as pressões sociais e políticas de uma época, recebe críticas relativas à rigidez na possibilidade de escolha e utilização do material pela criança, além do custo elevado desse material específico. Por outro lado, persistem ainda hoje formas de organização de espaços destinados à educação infantil, advindas de diferentes abordagens teóricas, que reproduzem a configuração do lar doméstico para a exploração e brincadeira das crianças.

Célestin Freinet, educador francês (1896-1966), criticou a proposta e os métodos da Escola Nova, particularmente, Decroly e Montessori, pela utilização de materiais e condições especiais para a realização do trabalho pedagógico. Professor normalista de formação, influenciado principalmente pelas idéias de Marx, buscou desenvolver uma prática renovada na segunda metade do século XX. Decorrente de sua infância popular, filho de agricultores, desenvolveu sentimento de valorização do espaço escolar situado no campo e criticou as escolas da cidade que não propiciavam o contato das crianças com os elementos da natureza, tais como água, terra, plantas e animais. Para ele a escola deveria ser um espaço aberto e centrado nos interesses da criança, onde a educação seria o elo entre os alunos e o meio onde vivem (ELIAS; SANCHES, 2007).

Freinet elaborou o *método natural* (grifo das autoras) de aprendizagem, através do qual a criança aprende a falar, falando; a escrever, escrevendo, etc. Sua proposta de partir do conhecimento da criança o faz avançar em relação às idéias de Dewey e Piaget, “[...] ao afirmar que o professor deve utilizar o conteúdo do interesse da criança para que a atividade contribua para o seu desenvolvimento e aprendizagem” (ELIAS; SANCHES 2007, p. 159).

Considera apropriada a organização da sala em cantos ou oficinas (oficina de leitura, música, criação, expressão e comunicação gráfica e/ou artística, experimentação etc.), deixando o centro livre para a circulação das crianças e do professor. Prevê-se também um espaço para a exposição das produções infantis e para a reunião das crianças em momentos coletivos. Há também a oficina escolar que propicia o *trabalho-jogo* que implica criar, construir e dominar a natureza. A escola possibilita a ação da criança, onde ela passa a ser o centro do processo educativo, possibilitando a libertação da submissão e da passividade.

Apontam Araújo e Machado Araújo (2007) que Freinet não gostava de falar em método porque fugia de uma construção teórica ideal ou aplicação rígida de suas técnicas. Acreditava que os princípios que se encontravam na base dos métodos e técnicas eram mais importantes. Segundo esses autores:

Por trás das suas técnicas estão as chaves da sua pedagogia: o método natural e o tateamento experimental, a educação pelo e para o trabalho, a cooperação, a importância do ambiente escolar e social e a necessidade de criar material para potencializar essas idéias na prática educativa (ARAÚJO; MACHADO ARAÚJO, 2007, p. 180).

Dentre as técnicas criadas por Freinet, relacionada ao espaço físico, para enriquecer as experiências diárias dos alunos, destaca-se a *aula-passeio*. Essa atividade organiza-se fora da sala de aula e orienta-se pelo interesse dos alunos por determinada situação relativa à

natureza. “Nessa atividade, descobriu que um dos meios mais poderosos de aprendizagem é o envolvimento afetivo que liga os conteúdos aos interesses concretos dos alunos” (ELIAS; SANCHES, 2007, p. 166).

Pode-se afirmar que a pedagogia Freinet, que tem o ambiente como pano de fundo da ação, possibilita um sentido de cidadania, comunidade, cooperação e afetividade, permitindo atribuir significados diversos às experiências vividas, sem desvincular-se da realidade social. As idéias de Freinet parecem muito próximas dos anseios atuais de uma pedagogia que considere a criança numa relação de igualdade e parceria com o educador e com o próprio ambiente a sua volta.

4.2 Características dos espaços de educação infantil

Para desenvolver uma discussão sobre os espaços de educação infantil, é necessário apresentar de antemão a definição geral de espaço para, num segundo momento, confrontá-la com significações que permeiam esse conceito específico. No dicionário a palavra espaço, derivado etimologicamente do latim, *spatium*, tem as seguintes definições: 1) extensão ideal, sem limites, que contém todas as extensões finitas e todos os corpos ou objetos existentes ou possíveis; 2) medida que separa duas linhas ou dois pontos; 3) extensão limitada em uma, duas ou três dimensões; distância, área ou volume determinados. Paralelamente às definições de espaço, encontram-se definições semelhantes relativas a lugar: 1) área de limites definidos ou indefinidos; 2) parte do espaço que ocupa ou poderia ocupar uma coisa, um ser animado; 3) área apropriada para ser ocupada por pessoa ou coisa (HOUAISS).

Provavelmente essas são definições utilizadas nas legislações relativas à constituição dos agrupamentos dos Centros de Educação Infantil, haja vista que estes são estruturados pela área ocupada pelas crianças e pelos mobiliários/arsenais (berços, quadrados, mesinhas, colchonetes etc.) por elas utilizados, ao que se costuma denominar de *capacidade física*. De forma um tanto simplista se apregoa: dentro desta área, com determinada medida, quantas crianças cabem ou quantos colchonetes podem ser dispostos no momento do sono? No entanto, ao tratar-se de espaços destinados à educação de crianças pequenas, é necessário adotar-se uma definição mais abrangente. O espaço educativo tem de ser analisado como um conceito cultural que transcende os limites meramente espaciais. Deve ser considerado como

um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem (FRAGO, 1998).

Frago (1998) indica que a educação possui uma dimensão espacial e que o espaço, junto com o tempo, é um elemento básico, constitutivo da atividade educativa. Este autor realiza uma diferenciação entre espaço e lugar ao afirmar que o espaço somente se transformará em lugar a partir de sua ocupação e do modo de sua utilização. Para ele, “o espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se ‘a partir do fluir da vida’ e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído” (p. 61). Com outras palavras, Freyberger (2005, p. 17) endossa essa idéia:

O espaço é físico e material, porém, inexistente sem suas dimensões culturais, históricas e sociais. Portas, janelas e pisos, casas, ruas e cidades, todos configuram teoricamente um espaço, mas são as pessoas, objetos, cores, texturas, cheiros e sons que o qualificam como ambiente. Do objeto à paisagem urbana – a percepção, a cultura e os costumes são determinantes na configuração espacial, caracterizando as atividades e as relações sociais que ali se estabelecem. O homem ao fazer uso desse espaço, transforma-o em ambiente.

O ambiente, além de conter dimensões culturais, históricas e sociais, agrega ainda a dimensão sensorial, à medida que principalmente através da visão, audição, olfato e tato, o espaço é sentido e qualificado pelo ser humano. Esse local repleto de informações e possibilidades torna-se palco para o estabelecimento de interações variadas.

O ambiente organizado para a educação de crianças pequenas deve ser capaz de aguçar os diversos sentidos através das cores, sons, cheiros e texturas, despertando a sensibilidade e o gosto pela exploração. Os espaços educativos, além de um espaço físico seguro, acolhedor e desafiador, precisam se tornar ambientes de aprendizagem às crianças. Segundo Mayumi Souza Lima²⁸ (1989 apud FARIA, 1997, p. 95, grifo da autora):

O espaço, o pano de fundo, a moldura, será qualificado adquirindo uma nova condição, a de **ambiente**: o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou da opressão.

Faria (1997) denomina os espaços de aprendizagem institucionais destinados à educação de crianças pequenas, que têm papel diferenciado de seus lares, de “ambientes de vida em contexto educativo”. Ambientes que possibilitam às crianças expressar todas as suas linguagens, conviver com a diversidade, exercitando toda a gama de comportamentos e

²⁸ LIMA, M. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

valores de caráter coletivo, tais como tolerância, solidariedade, cooperação, em concomitância com a construção de sua identidade e autonomia.

Adota-se aqui como definição de um bom ambiente de educação infantil aquele que é capaz de contemplar os modos de vida próprios da criança; que favoreça sua liberdade, suas vozes e suas diversas formas de expressão; que promova a aprendizagem cognitiva, social e afetiva; que privilegie os espaços de brincadeira; que propicie diversos tipos de interação; que possibilite escolhas; que seja atrativo, alegre e acolhedor proporcionando uma situação de bem-estar e segurança. Esses ambientes, além do espaço físico, integram a estruturação do tempo e as diversas relações potencializadas pelas intervenções do educador (GREENMAN, 1988, apud GANDINI, 1999).

Oliveira (1997), ao tratar da estrutura e funcionamento de instituições de educação infantil, considera que a proposta pedagógica deve prever espaços físicos e rotinas adequados, uma vez que o tamanho e o arranjo espacial de suas salas favorecem maior ou menor oportunidade para interações. Os espaços físicos devem ser variados, conter equipamentos e mobiliários adequados, sendo observadas exigências técnicas quanto ao tamanho, ventilação, som e iluminação das diversas salas. Os espaços físicos devem ainda assegurar condições necessárias para o atendimento ou inclusão de crianças com necessidades especiais.

O espaço físico, em conformidade com uma visão reformulada de criança e de educação infantil, deve possibilitar o convívio das mais variadas diferenças e promover as interações de crianças de várias idades e também dos adultos. Para tanto estes espaços, internos e externos, devem ser flexíveis e permitir o fortalecimento da independência das crianças. De acordo com Faria (1997), mesmo sendo seguro, não precisa ser ultraprotetor, ou seja, em nome da segurança o espaço não deve impedir experiências que favoreçam o autoconhecimento dos perigos e obstáculos que o ambiente proporciona. Segundo esta autora:

Os espaços devem permitir também a realização de atividades individuais, em pequenos e grandes grupos, com e sem adultos; atividades de concentração, de folia, de fantasia; atividades para movimentos de toda natureza, para a emersão de todas as dimensões humanas, de acesso a situações e informações *diferentes* daquelas que as crianças têm em casa e/ou vão ter na escola, destacando principalmente o direito ao não trabalho, o direito à brincadeira, enfim, o direito à infância (FARIA, 1997, p. 100).

David e Weinstein²⁹ (1987 apud CARVALHO; RUBIANO, 1996) afirmam que os ambientes construídos para crianças devem atender a cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil para promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, oportunidades para contato social e privacidade.

A fim de promover a construção da identidade o ambiente deve favorecer a individualidade de cada criança, disponibilizando espelho onde ela possa formar uma imagem de si, expondo suas fotos e de seus familiares, evidenciando suas marcas e expondo suas produções, disponibilizando objetos e brinquedos de seu interesse e próprios de sua cultura. A possibilidade de agir, na maioria das situações, de forma independente ou autônoma como, por exemplo, poder escolher, ver e pegar os brinquedos e materiais pedagógicos em prateleiras que estejam a sua altura, faz com que a criança se sinta competente e confiante para lançar-se cada vez mais aos desafios. Contudo, a presença próxima do adulto é imprescindível para garantir a segurança que a criança necessita nesse movimento de distanciar-se para realizar suas explorações, mas saber que tem alguém com quem contar quando precisar.

A percepção através dos diversos sentidos e os movimentos corporais são facilitados pela organização do espaço e pela disponibilização de materiais de cores, formas, sons aromas, sabores e sensações táteis variados e capazes de promover o manusear, o engatinhar, o andar, o subir e descer, o pular, o balançar, o pendurar-se, o agarrar-se, o empurrar e puxar objetos etc.

A sensação de segurança e confiança pode ser ampliada a partir da iluminação, das cores, das sensações táteis agradáveis. O espaço deve ser claro, suas paredes, mobiliários e objetos devem ter cores alegres e, ao mesmo tempo, repousantes, transmitindo tranquilidade e harmonia.

As oportunidades para contato social e privacidade são garantidas pela organização do mobiliário e dos objetos dispostos na sala. Os espaços coletivos compostos pelo *play ground*, área de artes, casinha, livros, arara de fantasias etc. promovem os contatos e interações entre as crianças. Podem-se criar espaços para o descanso individual e maior privacidade, utilizando, por exemplo, tapetes, redes, cadeiras pequenas e almofadas macias.

²⁹ DAVID, T. G.; WEINSTEIN, C. S. The built environment and children's development. In: WEINSTEIN, C. S.; DAVID, T. G (eds.) **Spaces for children** – The built environment and child development. New York: Plenum, 1987, pp 3-18.

Assim, a organização do espaço ou a disposição dos objetos e materiais pode favorecer uma maior ou menor interação entre as crianças, além de evidenciar o tipo de proposta pedagógica adotada. Isso porque a organização dos espaços reflete a cultura de quem os organiza e as concepções que se tem de criança e infância.

É comum encontrar salas de educação infantil (talvez pela proporção adulto-criança) com um tipo de organização chamado de *arranjo espacial aberto*. Nesse tipo de organização há mais espaço vazio, poucos móveis e objetos, mantendo-se sempre uma área central livre onde as crianças permanecem em volta do educador. Tal disposição é provavelmente escolhida pelo educador em função de uma maior facilidade em controlar, dirigir e interferir nas ações das crianças. É importante salientar que, por vezes, é necessário que se tenha um arranjo espacial aberto para a realização de movimentos corporais amplos, como correr, saltar, engatinhar, subir e descer. Mas este tipo de organização provoca uma centralização na figura do educador e promove menos autonomia às crianças (CARVALHO; MENEGHINI, 1998).

Outra forma de organização do espaço é o *arranjo semi-aberto*, onde há a criação de cantinhos ou *zonas circunscritas*, que são áreas delimitadas aproveitando-se a quina de duas paredes e utilizando-se divisórias baixas, mesinhas, cadeirinhas, caixotes, cortinas, cabanas, etc., de modo a deixar apenas um lado aberto para a passagem. É importante que as crianças, apesar de estarem nos cantinhos, possam visualizar a educadora, pois elas necessitam da proximidade física ou visual de quem cuida delas para se sentirem seguras. Observa-se que neste tipo de arranjo espacial as crianças são menos dependentes da atenção do adulto, sentindo-se mais livres para as brincadeiras e desenvolvendo uma maior autonomia na interação com os colegas. Além disso, os vários cantinhos favorecem a oportunidade de que as crianças escolham a atividade que desejam desenvolver (CARVALHO; MENEGHINI, 1998).

A organização do espaço físico destinado à educação dos pequeninhos deve privilegiar explorações, interações e o brincar, uma vez que ele configura uma das linguagens da criança, além do modo particular pelo qual ela se apropria da realidade e adquire conhecimentos.

Ao tratar sobre o brincar das crianças na primeira infância (1 a 3 anos de idade), Vygotsky (1998) afirma que a singularidade do brinquedo é uma forma de atividade. As interações que a criança pequeninha estabelece com os objetos, com os brinquedos, com as outras crianças e com os adultos se constituem na própria brincadeira dessa idade. Segundo ele, nessa fase, as crianças já manifestam um certo jogo. A criança alimenta sua boneca, pode

fingir que bebe de um copo vazio etc. No entanto, este jogo se diferencia do jogo propriamente dito que ocorre na idade pré-escolar, quando se criam situações fictícias. Fala de um quase-jogo, à medida que as crianças não sabem criar situações fictícias no verdadeiro sentido da palavra (VYGOTSKY, 2006).

Explorações, relações sociais e brincadeiras possibilitam à criança desenvolver sua aprendizagem, uma vez que se constituem em apropriações do mundo objetivo ou da cultura historicamente acumulada. “Brincar é sinônimo de tempo livre num espaço rico de possibilidades para a exploração do mundo pela criança e, conforme Leontiev, é a atividade através da qual a criança mais aprende e se desenvolve” (MELLO, 1999, p. 4). Afirma ainda a autora:

(...) a aprendizagem resulta sempre de um processo ativo por parte do sujeito, que deve desenvolver, em relação ao objeto a ser apropriado, uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade para a qual o objeto foi criado. Em outras palavras, as crianças aprendem por sua própria atividade, imitando o adulto e procurando fazer sozinhas aquilo que vão testemunhando em seu meio, fazendo sozinhas aquilo que aprendem a fazer com os outros.

A aprendizagem configura-se no desenvolvimento das funções superiores através da apropriação e internalização de signos e instrumentos em um contexto de interação. O papel do adulto seria o de mediar as diversas interações da criança de modo a favorecer a “*zona de desenvolvimento próximo ou potencial*” (ZDP). Dito em outras palavras, favorecer as apropriações que a criança realiza do mundo circundante, colaborando para que aquilo que ela já é capaz de fazer de forma independente possa fazer com o auxílio do adulto. E, conseqüentemente, o que pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, possa fazer amanhã por si só (VYGOTSKY, 1998, 2001).

A ZDP implica que a aprendizagem ocorre sempre nas interações que a criança estabelece com seus pares, em função de ações em parceria, pelo auxílio de outra pessoa mais experiente, capaz de propor desafios, questionar, apresentar modelos, fornecer pistas e indicar soluções possíveis. De acordo com Pimentel (2007, p. 226):

A interatividade deve ser vista como eixo fundamental em uma situação educativa. Não é suficiente reconhecer que a interação é importante, mas é preciso torná-la efetiva. A interação, muitas vezes, implica alteração do planejamento, dos rumos de uma atividade em curso; requer alternância entre atividades mais ou menos estruturadas, além de ajustes que, variando e diversificando os modos de ajuda à criança, garantam criar a ZDP e nela avançar.

Segundo Vygotsky (1998), tal como ocorre na atividade de aprendizagem, o jogo ou o brincar favorece a criação da ZDP, à medida que instiga a criança a controlar o próprio comportamento, experimentar novas habilidades, criar modos de operar mentalmente desafiando o conhecimento já internalizado e impulsionando o desenvolvimento de funções embrionárias de pensamento.

Assim, numa perspectiva histórico-cultural, o espaço constitui-se na fonte das qualidades humanas, as quais a criança precisa reproduzir para si por meio da atividade que realiza no seio da cultura e mediada por um parceiro mais experiente (MELLO, 2009).

Bruner, inspirado em Vygotsky, aprofunda a noção de *andaime* (*scaffolding*), considerando a linguagem como instrumento essencial para a constituição do pensamento, da comunicação e das relações sociais, à medida que se torna ferramenta para a aprendizagem. Aponta a relação entre linguagem e brincadeira, considerando a potencialidade da brincadeira para a descoberta das regras e aquisição da linguagem (BRUNER, 2002; KISHIMOTO, 2002).

Através do estudo sobre as narrativas, consideradas formas de dar sentido ao mundo e à experiência, ocorrendo na linguagem articulada, oral ou escrita sob diferentes nuances e especificamente na educação infantil na conversação, no contar e recontar histórias, na expressão gestual e plástica e nas brincadeiras, Bruner postulou que se dá a compreensão pela criança das regras próprias de sua cultura. Assim, Bruner fala de *self*, ou seja, um “eu” que se apropria do conhecimento a partir de outro eu.

Para o autor, a partir das brincadeiras iniciais que a criança realiza com a mãe, passa a compreender as regras relativas à sequência de ações e verbalizações; esta experiência se repete e se reestrutura nas demais interações com adultos, o que contribui para a aquisição de conhecimentos.

De acordo com Kishimoto (2007), o diálogo entre a mãe e a criança e posteriormente entre a educadora e a criança inicia o processo de leitura do mundo. A brincadeira conjunta de ver livrinhos de história consiste em um exemplo de andaime por se constituir em suporte para novas aquisições. O folclore e as brincadeiras tradicionais também contribuem para a construção da mente narrativa das crianças. A parlenda e os trava-línguas constituem-se em expressões lúdicas repetitivas e recriadas que possibilitam o desenvolvimento da narrativa.

As teorias de Vygotsky e Bruner revelam que o brincar, em suas diferentes formas, ao contrário do que muitos pensam, é algo sério e cabe aos educadores infantis compreendê-lo a fim de possibilitar espaços de brincadeiras e interações diversificadas a suas crianças.

O direito à brincadeira parece estar relacionado ao direito aos espaços da infância, espaços que têm sido pensados há tempos por diversos teóricos e educadores e também pelas instâncias ligadas à formulação de políticas públicas, que visam a qualidade da educação infantil. O conceito de qualidade é amplo, variado e suscetível de inúmeras significações, no entanto há aspectos relevantes a serem considerados quando o intuito é qualificar a educação infantil. O foco sobre os espaços de educação infantil é um desses aspectos, uma vez que a educação de crianças pequenas tem especificidades que devem ser consideradas e refletidas para a formulação de uma pedagogia da infância.

Sobre a pedagogia da infância recorre-se à diferenciação dada por Rocha (2001) às instituições de educação infantil, em comparação com as instituições escolares. Segundo essa autora, elas se diferenciam essencialmente quanto às funções que assumem no contexto ocidental contemporâneo:

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem, sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (ROCHA, 2001, p. 31, grifo da autora).

A construção de uma pedagogia da infância ou de um currículo diferenciado, que vá ao encontro das especificidades da criança pequena frequentadora de creche constitui ainda hoje a principal meta da educação infantil. Para atingir plenamente esse objetivo é necessário refletir e discutir sobre os caminhos mais apropriados para criar situações favoráveis para que a criança possa aprender e ampliar seus conhecimentos em um ambiente onde ela seja considerada enquanto criança, sendo-lhe asseguradas as vivências próprias da infância.

O que seriam as vivências próprias da infância? Quais são as imagens, sensações, cores, sons e cheiros que povoam a construção social da infância?

Essas memórias relacionadas aos diversos sentidos surgem atreladas a determinado espaço. Assim, o que povoa de modo mais contundente as lembranças é o lugar da infância, que se apresenta como pano de fundo de uma infinidade de situações vivenciadas, de

interações, de cuidados, de descobertas, de desafios, de movimentos, de brincadeiras, de jogos, de histórias, de músicas, de poesias, de risos e de choros...

Talvez a especificidade da educação dos pequenos resida justamente aí. Favorecer as vivências da infância, focar a criança e todas as manifestações próprias de seu tempo, considerando-o não como uma fase preparatória a um “vir a ser”, mas como um momento de *ser de fato* e de trocar experiências com o outro e com o mundo, partilhando com estes novos significados e construindo novos conhecimentos. Para tanto, não basta organizar espaços para crianças, mas é necessário refletir sobre o lugar que se cria na interação com elas e, sobretudo, refletir sobre o *lugar* da criança nas propostas educativas contemporâneas.

4.3 A organização do espaço nas creches e escolas da infância do Norte da Itália

As abordagens do Norte da Itália têm servido de referência à educação da infância no Brasil, principalmente no que se refere à organização dos espaços destinados ao convívio e aos diversos fazeres que compreendem os tempos de interação entre crianças e adultos.

As creches e escolas da infância, situadas em cidades do norte da Itália, tais como Parma, Reggio Emilia, Módena e Bolonha, na Região da Emilia-Romagna, são consideradas modelos de atendimento por terem desenvolvido práticas educativas apoiadas em perspectivas de educação infantil muito diferenciadas. Apesar de todas essas localidades estarem submetidas a uma legislação nacional, elas se diferenciam, em alguns aspectos, em função de atrelarem-se a legislações regionais e municipais próprias e específicas. Pode-se falar de maneira generalizada sobre a educação infantil no norte da Itália, mas também sobre peculiaridades da educação infantil desenvolvida em cada uma dessas cidades.

Na Itália os serviços de atendimento à infância desenvolveram-se efetivamente a partir dos anos 70 devido a uma forte pressão de organizações sociais, políticas e trabalhistas. Naquele ano, leis nacionais e a intervenção direta do Estado propiciaram a criação de creches para crianças de 0 a 3 anos de idade e a ampliação das escolas maternas públicas para crianças de 3 a 6 anos de idade (GHEDINI, 1998).

Medidas efetivas desencadeadas pela aliança de autoridades locais, pais, trabalhadores de creche, sindicatos e forças políticas criaram um forte sentimento relativo aos direitos à

educação e socialização da criança pequena, sobretudo no norte da Itália, em função do nível de prosperidade econômica e decorrente ampliação da participação da mulher no processo produtivo.

Assim, de acordo com Ghedini (1998), grande parte das creches mais avançadas está situada nas regiões central e setentrional do país. Esse avanço, segundo a autora, resulta da combinação da prática com a pesquisa científica, o que contribuiu para mudanças no desenvolvimento social das crianças e, principalmente, das concepções de criança e de infância que estão na base da educação que se quer para elas. Em substituição ao conceito de passividade, em relação às crianças, há um conceito de autonomia, sendo as mesmas percebidas como indivíduos capazes de promover, através da interação com outros adultos e com outras crianças, experiências precoces e significativas. Para tanto, investe-se intensamente na formação continuada dos profissionais.

Dentre os temas-chave que configuram os pontos de referência para o trabalho desenvolvido nas creches do norte da Itália destaca-se o papel central que as crianças ocupam nas atividades educacionais; as organizações do espaço e das atividades de rotina; a importância do papel do professor e a qualidade de suas interações com crianças, colegas e pais; a competência profissional e o trabalho em equipe; o nível de formação dos coordenadores pedagógicos; o contato com as famílias e a participação dos pais nas atividades da creche; a integração das creches com as escolas maternas e com outros tipos de serviços sociais e de saúde. Todos esses aspectos são tratados especialmente pelo trabalho em equipe, através do qual, ao refletir-se sobre experiências individuais, constroem-se projetos educacionais pautados na “pedagogia das interações”.

Por “pedagogia das interações” entende-se que o foco deve estar sobre as necessidades individuais e pessoais das crianças, devendo-se evitar uma organização rígida do tempo e do espaço. Através das trocas sociais estabelecidas pelas crianças com outras crianças e adultos, principalmente nas brincadeiras, criam-se oportunidades de compreensão de regras, tempos, palavras, gestos e ações que configuram um ambiente rico, dotado de envolvimento cognitivo e emocional e favorecedor da autonomia e construção da identidade pessoal. O processo educativo compõe-se de uma combinação de diversos elementos, que veiculados pela afetividade propiciarão o conhecimento da criança sobre si e sobre o mundo. A creche torna-se um lugar de aprendizagens diversas em todos os momentos da rotina, articulando-se sempre as dimensões cognitivas e emocionais, ou mente e corpo.

Além da preocupação com as interações com e entre as crianças, são consideradas de extrema importância na abordagem educativa italiana as interações estabelecidas entre os diversos profissionais da creche e também entre esses e as famílias das crianças. Para lidar com esses aspectos, os profissionais são envolvidos em um processo contínuo de formação, pautado não por modelos preestabelecidos, mas por uma metodologia que surge da compreensão da situação real de trabalho e leva à implantação de uma estratégia de mudança. Com as famílias busca-se estabelecer momentos de participação, no intuito de promover condições para que pais e trabalhadores da creche sejam aliados e possam solucionar possíveis contrariedades causadas pelo cuidado/educação das crianças (GHEDINI, 1998).

A educação infantil na cidade de Reggio Emilia, que deu origem à abordagem de mesmo nome, tem como grande referência Loris Malaguzzi, jornalista e educador que se empenhou a reconstruir uma nova escola após a Segunda Guerra Mundial (1945).

Assumindo o *status* de referência mundial na educação infantil, a abordagem de Reggio Emilia considera a organização dos espaços como um dos elementos essenciais da proposta pedagógica. Provavelmente a preocupação com o espaço seja resultante do desprendimento de cidadãos italianos que, movidos por um sentimento de cooperação e colaboração, no pós-guerra, se uniram e juntaram destroços da guerra para construir uma escola para crianças pequenas.

Apesar das mudanças ocorridas por influência de novas teorias e reflexões sobre a prática pedagógica, os educadores dessas escolas continuam acreditando no papel relevante do espaço. Segundo eles, o espaço documenta e permite a “leitura” das mensagens e significados de toda proposta pedagógica e da própria cultura. Os educadores em Reggio Emilia, “falam sobre o espaço como um ‘*container*’ que favorece a interação social, a exploração e a aprendizagem, mas também veem o espaço como tendo um ‘conteúdo’ educacional, isto é, contendo mensagens educacionais e estando carregado de estímulos para a experiência interativa e a aprendizagem construtiva” (FILLIPINI³⁰, 1990 apud GANDINI, 1999, p. 147). A respeito disso, Malaguzzi³¹ (1988 apud GANDINI, 1999, p. 157) declara:

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva.

³⁰ FILLIPINI, T. Introduction to the Reggio Approach. In R. New (Chair), **The hundred languages of children: More contributions from Reggio Emilia, Italy**. Symposium at the annual conference of the National Association for the Education of Young Children, Washington DC, 1990.

³¹ MALAGUZZI, L. Se l'Atelier è Dentro una Storia Lunga e ad un Progetto Educativo (If the *Atelier* is Part of a Long History and an Education Program). **Bambini**, 1988, pp. 26-31.

Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele.

O modo de organização dos espaços implica a criação de condições diferenciadas às crianças, pois favorece o bem estar, segurança, autonomia, interação, exploração, movimento, acesso e escolhas, resultando em aprendizagens diversas. Por isso, a estruturação do espaço reflete o modo de pensar de quem o organiza. Assim, ele nunca é neutro, mas revelador de concepções e valores.

De acordo com Gandini (1999), o cuidado especial com a aparência do ambiente, juntamente com o desenho dos espaços, reflete a cultura italiana. Isso pôde ser verificado em Parma, através de visita realizada em uma creche e escola da infância³², em fevereiro de 2009³³. No *Asili Nido Il Gelsomino* observou-se o cuidado especial com a estruturação e com a organização do espaço físico. O prédio, recém-construído, chama a atenção pelo projeto arquitetônico funcional e bem distribuído de amplas áreas destinadas aos agrupamentos de crianças de 0 a 3 e de 3 a 6 anos.



Figura 1 – Fachada do prédio do Asili Nido Il Gelsomino

O *hall* de entrada ou a *piazza* (praça), tão característica do universo cultural das cidades italianas, integradora das duas alas do prédio, contém mobiliários e objetos que dão um toque acolhedor e agradável ao ambiente, evidenciando a importância concedida aos encontros, ao acolhimento e às interações ou intercâmbios sociais entre crianças e adultos.

³² Scuola e Nido D’Infanzia Il Gelsomino.

³³ Nessa ocasião a pesquisadora participou de evento intitulado “Visita e seminari di studio negli asili nido di Parma” realizado em colaboração com a Università degli Studi di Parma, Nidi d’Infanzia comunali e Parma Infanzia, numa parceria internacional com a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.



Figura 2 – Hall de circulação entre as salas do Asili Nido II Gelsomino

Outros espaços comuns a toda escola e as salas de atividades revelam o cuidado com a estética e a consonância com a proposta infantil através da escolha do mobiliário, materiais pedagógicos, brinquedos e cores das paredes. O mobiliário novo, claro e apropriado à acomodação das crianças, dos adultos, dos materiais e dos objetos configura e qualifica as interações e atividades desenvolvidas. As diversas salas possuem paredes envidraçadas que ampliam o espaço interno e trazem o espaço externo para dentro delas, possibilitando visualizar as características próprias da estação vigente.



Figura 3 – Jardim interno e salas envidraçadas do Asili Nido II Gelsomino

Áreas específicas constituídas por brinquedos de madeira, que imitam móveis e arsenais de uma casa, possibilitam às crianças reproduzir e recriar de forma autônoma suas

experiências de vida, através das brincadeiras de jogo simbólico. Todo ambiente é organizado e legível, ou seja, constitui-se por materiais que auxiliam as crianças a identificar suas diferentes funções, tornando-se para elas compreensível e significativo.



Figura 4 – Área da casa e brinquedos diversos do Asili Nido Il Gelsomino

Segundo a coordenadora pedagógica da unidade visitada, a diferença básica entre a proposta de Reggio e de Parma diz respeito especialmente ao foco de Reggio Emilia sobre os trabalhos nos ateliês e sobre a documentação. Por outro lado, a abordagem de Parma apresenta um maior investimento na comunicação e no cuidado especial com as relações. A respeito das relações desenvolvidas com as crianças e suas famílias e valorizadas na formação proposta na abordagem das creches e escolas da infância de Parma, Piola (2006) afirma:

A formação foi e é, o instrumento que tem permitido a elaboração de novos pensamentos e a construção de sólidas referências culturais que têm encontrado aplicação no cotidiano do trabalho com as crianças e as suas famílias (PIOLA, 2006, p. 79, tradução nossa).

O que pode ser verificado através do contato com a proposta pedagógica de Parma é que mesmo havendo uma cultura semelhante e determinações legais e políticas educativas comuns, há diferenças no contexto de cada unidade. Cada contexto tem sua particularidade, de acordo com os espaços que possui, com as pessoas que nele convivem, com as concepções dessas pessoas e as interações que acontecem entre elas. Pode-se afirmar que um contexto não cabe dentro de outro contexto, pois cada um é construído singularmente sobre suas próprias bases. Apesar disso, é possível observar o que há de melhor em uma proposta educativa, ampliar o olhar e a reflexão sobre as possibilidades frente à construção ou ressignificação de um ambiente que pretenda considerar a criança como protagonista de todo o processo educativo.

4.4 A perspectiva da legislação básica sobre os espaços educativos da infância

No intuito de elucidar a trajetória da legislação brasileira referente à regulamentação da Educação Infantil de um modo geral e, mais especificamente, aos documentos sobre a constituição dos espaços de educação da infância, se realizará uma sucinta retrospectiva deste processo.

A Educação Básica tem como aportes legais principais a Lei Federal de 05/10/88, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988); a Lei Federal 8.069/90 de 13/07/90 ou Estatuto da Criança e do Adolescente - E.C.A. (BRASIL, 1990); a Lei 9.394/96 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - L.D.B. de 20/12/96 (BRASIL, 1996); a Lei 10.172/01 de 09/01/2001, intitulada de Plano Nacional de Educação - P.N.E. (BRASIL, 2001); a Lei Federal 11.114/05 de 16/05/05 (BRASIL, 2005), que modifica o art. 6º da LDB, incluindo a criança de 6 anos no Ensino fundamental e a Lei Federal 11.274/06 de 06/02/06 (BRASIL, 2006), que altera o caput do art. 32 afirmando que o Ensino Fundamental obrigatório tem duração de 9 (nove) anos e inicia-se aos 6 (seis) anos de idade.

Após a promulgação da Constituição de 88, por volta dos anos 90, a partir do reconhecimento do direito das crianças de zero a seis anos ao atendimento em creches e pré-escolas, iniciou-se um grande movimento na sociedade brasileira em prol da regulamentação do funcionamento das instituições de Educação Infantil e, mais especificamente, uma preocupação com a qualidade do atendimento prestado.

A Constituição de 1988 abre caminhos para a educação infantil sob a figura do *direito* (grifo nosso), constituindo-se no principal ordenamento legal para as legislações que vieram a seguir. Cabe salientar que antes dela a área federal tomava a questão da fase da vida infantil sob a figura do Amparo e da Assistência (CURY, 1997).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente ratifica os dispositivos enunciados na Constituição, retomando o dever do Estado em assegurar à criança de zero a seis anos de idade o atendimento em creche e em pré-escola.

Entre 1994 e 1996 o MEC realiza vários encontros de discussão com o intuito de contribuir para a construção de um novo olhar para a educação das crianças de 0 a 6 anos. Dos trabalhos resultantes dessa discussão, um deles obteve grande destaque por abordar diretamente a questão da qualidade. Trata-se do documento elaborado por Fulvia Rosemberg

e Maria Malta Campos e publicado pelo MEC em 1995, intitulado *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 1995). Esse documento indicou que a política de creche deve prever a criação de ambientes acolhedores, seguros e estimulantes, garantidos por projetos de construção ou reforma que visem às necessidades, o bem-estar e o desenvolvimento das crianças.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil torna-se definitivamente vinculada ao sistema educacional como um todo ao ser considerada como primeira etapa da educação básica. De acordo com a LDB, os recursos públicos destinados à educação devem ser aplicados na manutenção e no desenvolvimento do ensino público, o que compreende a “aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino” (alínea IV do artigo 70).

Logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1997, é realizada nova iniciativa do MEC para contribuir na formulação de diretrizes e normas para a educação infantil no Brasil, através da publicação do documento: *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 1998a). Neste documento a organização dos ambientes das Unidades de Educação Infantil é vista como importante para o desenvolvimento das crianças e dos adultos que nelas convivem, mas é o uso que ambos fazem desses espaços/lugares que influencia a qualidade do trabalho. “Sejam creches, pré-escolas, parques infantis, etc., em todas as diferentes instituições de Educação Infantil (...) o espaço físico expressará a pedagogia adotada” (p. 83). Para tanto, recomenda-se a criação e a implementação dos Conselhos de Educação dos estados e de Educação dos municípios, para que assumam sua função de órgão fiscalizador normativo, deliberativo e de controle social, também no que se refere à qualidade dos ambientes de educação.

No documento *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998b), que se constitui na primeira proposta curricular oficial para creche e pré-escola, o ambiente físico é expresso como devendo ser arranjado de acordo com as necessidades e as características dos grupos de criança, levando-se em conta a cultura da infância e os diversos projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos em conjunto com seus professores. A qualidade e a quantidade da relação criança-criança, adulto-criança, dos objetos, dos brinquedos e dos móveis presentes no ambiente dependem do tamanho destas e das crianças e

podem se transformar em “poderosos instrumentos de aprendizagem” e em um dos “indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade” (p. 146).

Em 1999, no âmbito da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), são aprovadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*³⁴ (BRASIL, 1999), com caráter mandatário aos sistemas municipais e/ou estaduais de educação. Nesse documento o uso do espaço físico aparece associado às propostas pedagógicas como um dos elementos que possibilitam a implantação e o aperfeiçoamento das diretrizes (art. 3o, VII).

No ano de 2000 são aprovadas as *Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2000), deliberando sobre a vinculação das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino e sobre aspectos que afetam a qualidade do atendimento. Um dos aspectos normativos tratados é quanto a Espaços Físicos e Recursos Materiais para a Educação Infantil, em que se afirma que os espaços físicos deverão ser coerentes com a proposta pedagógica da unidade e com as normas prescritas pela legislação vigente referentes a: localização, acesso, segurança, meio ambiente, salubridade, saneamento, higiene, tamanho, luminosidade, ventilação e temperatura, de acordo com a diversidade climática regional, dizendo ainda que os espaços internos e externos deverão atender às diferentes funções da instituição de Educação Infantil.

Em 2001, é aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001), que estabelece o dever do Estado, Distrito Federal e Municípios de, com base nesse plano, elaborar planos decenais correspondentes.

Dentre os objetivos e metas do Plano Nacional de Educação (PNE) pode-se destacar a elaboração de padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas e o estabelecimento de um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil. O PNE estabelece que os padrões mínimos de infraestrutura devem assegurar um espaço interno adequado e seguro; instalações sanitárias para a higiene das crianças; instalações para o preparo de alimentação; ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao repouso, expressão livre, movimento e brincar; mobiliários,

³⁴ O Parecer nº 22/98, de 17 de dezembro de 1998 (BRASIL, 1998c), discute e a Resolução CEB nº 01/99, de 7 de abril de 1999 (BRASIL, 1999), institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

equipamentos e materiais pedagógicos e adequações às características das crianças portadoras de necessidades especiais.

Após amplos debates no ano de 2005, são desenvolvidos em 2006 os seguintes documentos: *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 até 6 anos à educação* (BRASIL, 2006a), que contém metas e estratégias para a área e os *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006b), que apresenta alguns parâmetros básicos de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil na perspectiva de subsidiar os sistemas de ensino em adaptações, reformas e construções de espaços de Educação Infantil. Com relação aos aspectos relacionados à ambientação das instituições de educação infantil, o documento preconiza:

Ambientação: dimensionamento, configuração e aparência

A definição da ambientação interna vai envolver uma estreita relação com a proposta pedagógica e com o conhecimento dos processos de desenvolvimento da criança. A organização dos arranjos internos será feita em função da atividade realizada e da interação desejada.

A adaptação do mobiliário, dos equipamentos e do próprio espaço à escala da criança permite uma maior autonomia e independência, favorecendo o processo de desenvolvimento a partir de sua interação com o meio físico. (BRASIL, 2006b, p. 28).

Em 2006 são elaborados pelo MEC os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006c, v. 1 e 2). Versam sobre referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes. Com relação às disposições sobre a infraestrutura, no volume 2 consta o seguinte:

Quanto à infra-estrutura das instituições de Educação Infantil:

15 espaços, materiais e equipamentos das Instituições de Educação Infantil destinam-se prioritariamente às crianças:

15.1 são construídos e organizados para atender às necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças matriculadas;

15.2 adequam-se ao uso por crianças com necessidades especiais, conforme a Lei de Acessibilidade (Lei nº 10.098, de 19/12/2000);

15.3 propiciam as interações entre as crianças e entre elas e os adultos;

15.4 instigam, provocam, desafiam a curiosidade, a imaginação e a aprendizagem das crianças;

15.5 são disponibilizados para o uso ativo e cotidiano das crianças;

15.6 professoras e professores das instituições de Educação Infantil responsabilizam-se pelo uso adequado dos equipamentos e dos materiais pelas crianças e pela conservação destes.

15.7 as paredes são usadas para expor as produções das próprias crianças ou quadros, fotos, desenhos relacionados às atividades realizadas visando a ampliar o universo de suas experiências e conhecimentos.

15.8 as cores e as tonalidades de paredes e mobílias são escolhidas para tornar o ambiente interno e externo das instituições de Educação Infantil mais bonito, instigante e aconchegante.

15.9 o mobiliário, os materiais e os equipamentos são organizados para tornar os diferentes espaços da instituição de Educação Infantil mais aconchegantes e confortáveis.

15.10 os materiais didáticos-pedagógicos, bem como os equipamentos e os brinquedos, são escolhidos com o intuito de não trazer problemas de saúde às crianças.

16 espaços, materiais e equipamentos presentes na instituição de Educação Infantil destinam-se, também, às necessidades das famílias e/ou responsáveis pelas crianças matriculadas e dos profissionais que nela trabalham:

16.1 são construídos e organizados para atender às necessidades de saúde, segurança, descanso, interação, estudo, conforto, aconchego de profissionais e familiares e/ou responsáveis pelas crianças;

16.2 adequam-se ao uso por adultos com necessidades especiais;

16.3 são previstos espaços para o acolhimento das famílias e/ou responsáveis, tais como local para amamentação, para entrevistas e conversas mais reservadas e para reuniões coletivas na instituição de Educação Infantil;

16.4 é prevista a instalação de um quadro de avisos ou similar em local de fácil visualização na entrada e nas salas da instituição de Educação Infantil;

16.5 são destinados espaços diferenciados para as atividades das crianças, para a dos profissionais, para os serviços de apoio e para o acolhimento das famílias e/ou responsáveis (BRASIL, 2006c., v. 2, p. 42-45).

Recentemente, em 2009, é publicado pelo MEC o documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, que se caracteriza como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade. Esse documento visa traduzir e detalhar os parâmetros de qualidade propostos nos *Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil*, de 2006, e servir de instrumento adicional de apoio às instituições de educação infantil:

Este instrumento foi elaborado com base em aspectos fundamentais para a qualidade da instituição de educação infantil, aqui expressos em dimensões dessa qualidade, que são sete: 1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (MEC, 2009, p. 19).

O teor desses documentos e as pesquisas recentes realizadas pelas equipes do MEC revelam a preocupação com a organização do espaço físico e o importante papel atribuído a ele para promoção de melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido em instituições de educação infantil. O próprio município de São Paulo veio na esteira dessa discussão ao

produzir em 2006 o documento *Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da cidade de São Paulo* (SÃO PAULO, 2006).³⁵

Contudo, apesar dos avanços na formulação da legislação, ainda se constata um distanciamento entre o que os documentos prescrevem e a realidade das instituições de educação infantil, configurando um desafio a ser superado.

³⁵ SÃO PAULO (SP), Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da cidade de São Paulo** / Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2006.

5. A PESQUISA DE CAMPO

Um novo contorno precisa ser delineado, uma nova especificidade se impõe quando se fala de ciência e de investigação no campo educacional, por se tratar de um objeto envolvido com a prática histórico-social dos homens (SEVERINO, 2001, p. 17).

Este capítulo diz respeito à fase empírica do estudo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho pedagógico, envolvendo um estudo de caso único, no contexto de berçário de um Centro de Educação Infantil, que se configura no recorte de um processo formativo inspirado nos preceitos metodológicos da investigação-ação.

A pesquisa qualitativa supõe um trabalho de campo em que as pessoas realizam observações, emitem juízos subjetivos e dirigem perguntas da investigação a casos ou fenômenos nos quais as variáveis não são conhecidas e tão pouco controladas de antemão. Desse campo ou contexto de pesquisa, define-se determinado foco de interesse que irá constituir o caso a ser estudado (STAKE, 1999).

Lankshear e Knobel (2008, p. 13) apontam que “a pesquisa pedagógica é não-quantitativa (não psicométrica, não positivista, não experimental)”. Esses autores, ao tratar sobre a diferenciação entre a pesquisa pedagógica e a pesquisa experimental, afirmam:

Uma mudança identificável, é que a pesquisa pedagógica vem sendo concebida e desenvolvida como um exercício de oposição intencional ao fato de a vida e a prática em sala de aula serem direcionadas pela pesquisa baseada em abordagens experimentais e psicométrica (‘ratos e estatísticas’) da ciência social (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 13).

Assim, torna-se notório, na atualidade, que a pesquisa adequada à investigação de questões relativas à prática pedagógica, que se configura nas relações, encaminhamentos, propostas e avaliações realizados no âmbito escolar não se assenta apenas sobre dados quantificáveis ou na experimentação, dada a complexidade dos movimentos e a necessidade de que haja um “mergulho no seu contexto” (KISHIMOTO, 2002, p. 153). O presente estudo configura uma pesquisa pedagógica cujo foco centra-se no intrincado processo formativo de quatro professoras responsáveis pelo agrupamento de berçário do CEI pesquisado. O interesse diz respeito a analisar como as professoras vivenciam um processo de formação fundamentado, principalmente, sobre a organização dos espaços nos diversos momentos da rotina diária de berçário. Trata-se de um estudo de caso, uma vez que, segundo Yin (2005), caracteriza-se por uma estratégia metodológica em que o foco recai sobre uma situação

definida de determinado contexto sobre o qual se pretende estudar através de observação direta e entrevistas das pessoas envolvidas, a fim de responder basicamente a questões do tipo “como” dentro do tema pesquisado.

De acordo com Stake (1999), o tema pode se constituir em boas perguntas de investigação para organizar um estudo de caso. As perguntas orientam o encaminhamento das ações a serem realizadas, os instrumentos a serem utilizados na coleta e análise dos dados obtidos. Assim, com relação à temática do caso estudado, a pergunta formulada inicialmente foi a seguinte: É possível promover mudanças efetivas nas práticas educativas de professoras de um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, através de um processo de formação contínua em contexto, com base em reflexões sobre a constituição do ambiente de berçário, sobre as diversas relações que nele acontecem e sobre as mediações realizadas pelo educador?

Compreende-se que a pesquisa inspira-se na metodologia da investigação-ação, já que a pesquisadora envolve-se com o processo de formação, que tem como principais atores as professoras e a coordenadora pedagógica, participando na intervenção e no acompanhamento de possíveis mudanças. Assim, frente à configuração do quadro, bem como às intenções e finalidades almejadas, percebe-se certa conformidade com o enfoque metodológico da investigação-ação, principalmente porque essa abordagem metodológica, uma vez consideradas suas características específicas, pode favorecer o processo de mudança.

De acordo com a abordagem de Máximo-Esteves (2008), a definição da metodologia de investigação-ação é bastante complexa, devendo-se, portanto, considerar múltiplos aspectos sinalizados por vários autores contemporâneos: incidência de uma situação social, envolvimento do pesquisador na investigação, objetivo de melhorar a qualidade da ação e promover mudanças, finalidade de apoiar os professores, processo instaurado de tipo coletivo e colaborativo, articulação entre teoria e prática, atenção focada sobre preceitos éticos. Todos esses caracteres configuram as idéias-chave do conceito analisado, vindo a caracterizar, segundo diversos autores, a investigação-ação não só como um excelente método de investigação, mas também de transformação. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008, p. 11) postulam:

Estamos perante uma estratégia que visa formar para transformar através da investigação da transformação. Assim, a investigação-ação forma, transforma e informa. Informa através da produção de conhecimento sobre a realidade em transformação; transforma ao sustentar a produção da mudança praxiológica através de uma participação vivida, significada e negociada no processo de mudança;

forma, pois produzir a mudança e construir conhecimento sobre ela é uma aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa.

Ora, um dos principais objetivos do processo educativo diz respeito à viabilização do processo emancipatório, que implica necessariamente libertação, desalienação e transformação. A “investigação-ação emancipatória pretende ser um meio de desenvolvimento dos profissionais e da sua situação de trabalho, através do exercício da autocrítica e da crítica” (MÁXIMO-ESTEVES, 2008, p. 59); pode vir a favorecer a formação em contexto e a transformação do próprio contexto, visto que através da mudança nem o educador e nem mesmo o próprio contexto onde ele atua será o mesmo.

A investigação das situações sociais remete ainda a uma mediação dos valores democráticos implícitos, notadamente os relacionados à justiça social, uma vez que de acordo com algumas teorias a investigação-ação relaciona-se à ação social ou a um movimento social que possibilita o esclarecimento dos indivíduos que contribuirão para mudar o mundo. Ocorre, assim, uma colaboração empenhada e uma avaliação reflexiva, crítica e sistemática da situação pelos envolvidos. A mudança transcende as práticas educativas de sala de aula, apresentando ressonâncias sobre as práticas sociais mais amplas e sobre as políticas educacionais, pautadas em valores democráticos.

A despeito da validação da pesquisa, Máximo-Esteves (2008) afirma que não se pode deixar de enfatizar a sistematicidade e o rigor dos procedimentos metodológicos utilizados na compreensão da situação. Portanto, a investigação-ação deve ser conduzida de acordo com os mesmos procedimentos que conferem validade a qualquer investigação de natureza científica.

O autor James McKernan³⁶ (1998 apud MÁXIMO-ESTEVES, 2008, p. 20) apresenta uma definição que sintetiza esses diversos aspectos pontuados, centrando-se principalmente no método:

Investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo para especificar um plano de ação – incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da ação ao problema. A avaliação é efetuada para verificar e demonstrar a eficácia da ação realizada. Finalmente, os participantes refletem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-ação. Investigação-ação é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática.

³⁶ MCKERNAN, J. **Curriculum action research: a handbook of methods and resources for the reflective practitioner.** London: Kogan Page, 1998.

O rigor e a sistematicidade, de acordo com Yin (2005), podem ser garantidos através da triangulação ou da utilização de fontes múltiplas de evidências, que consiste, basicamente, em se coletar informações de várias fontes com vistas à confirmação ou comprovação do mesmo fato ou fenômeno. Sobre isso, o autor afirma:

A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, como os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (YIN, 2005, p. 33).

Com base nesses autores e em suas teorias desenvolveu-se a investigação de trabalho de campo, sendo a análise realizada através da triangulação dos dados provenientes de entrevista e relatos escritos, observação direta e participante, notas de campo, registros fotográficos e registros em áudio e vídeo.

A pesquisa de campo consiste em um projeto de desenvolvimento profissional, realizado no contexto de um Centro de Educação Infantil, no período de tempo compreendido entre março e novembro de 2009. O projeto envolveu a pesquisadora, também diretora dessa unidade, a coordenadora pedagógica e quatro professoras do agrupamento de Berçário I que se dispuseram a participar.

O processo formativo sempre visa aprimorar a prática docente, em favor do processo educativo das crianças que compõem a instituição de educação infantil. Nesse caso, o projeto definiu-se em função da constatação de que as professoras tinham dificuldade em perceber a importância da organização do espaço e do papel do ambiente educativo na viabilização da proposta pedagógica; em criar um ambiente dotado de possibilidades tendo como referência a observação das próprias crianças, o que elas necessitam, desejam ou o que tem significado para elas; em perceber que o espaço também pode se constituir em elemento capaz de educar a criança.

O projeto de desenvolvimento profissional teve por objetivo promover a reflexão das professoras sobre tais aspectos, favorecendo a construção de novos significados acerca do ambiente de educação infantil e visando uma possível transformação desse contexto.

5.1 Contexto da pesquisa



Figura 5 – Fachada do prédio inicial do CEI pesquisado



Figura 6 – Fachada do prédio atual do CEI pesquisado

O Centro de Educação Infantil pesquisado, pertencente à Diretoria Regional de Educação Santo Amaro e que compõe a rede direta³⁷ da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, foi criado em meados de 1992 para atender 40 crianças de 0 a 3 anos.

O prédio inicial (Figura 5) foi construído pelo empenho de um grupo de pessoas da comunidade de um bairro periférico da cidade, contando para isso com o auxílio de organizações particulares e filantrópicas; logo na sequência, porém, foi repassado para a administração pública municipal. A edificação não apresentava o habitual padrão arquitetônico das demais da prefeitura, tendo a estrutura de uma casa com poucos e pequenos cômodos para a realização dos serviços. Em função disso, ao longo de nove anos, a diretora envolveu-se em constantes reformas a fim de implementar adaptações necessárias ao desenvolvimento do trabalho.

Houve, assim, um movimento de transformação dos diversos espaços, para que o prédio adquirisse condições mais adequadas à educação de crianças pequenas. No entanto, mesmo com os investimentos para a alteração dos espaços físicos, verificou-se, depois de um

³⁷ CEIs da rede direta são aqueles construídos, equipados, mantidos e administrados pelo Município e cujo quadro de recursos humanos compõe-se de funcionários públicos, em sua maioria ingressantes através de concurso público.

tempo, que as ações educativas não se modificavam em sua essência. Apesar dos diversos espaços oferecerem maiores possibilidades às crianças, as intervenções dos educadores não favoreciam a ampliação de suas explorações, de sua autonomia, das brincadeiras, enfim, ainda não se observava um ambiente totalmente vivo. Segundo Greenman (1988 apud GANDINI et al, 1999, p.156):

Um ambiente é um sistema vivo, em transformação. Mais do que o espaço físico inclui o modo como o tempo é estruturado e os papéis que devemos exercer, condicionando o modo como nos sentimos, pensamos e nos comportamos...

Apesar das mudanças no espaço físico, constatou-se que os tempos, ou a rotina, estabelecidos a partir das relações adulto *versus* criança necessitavam ser alterados. E assim passou-se a investir de forma mais incisiva na formação em serviço das educadoras, tendo como foco principal questões relativas ao ambiente, visando uma ação educativa que viesse ao encontro das necessidades das crianças.

As educadoras do CEI, em sua maioria, não tinham formação nem habilitação de professora. Observava-se uma ausência de consciência acerca de seu papel profissional, sendo suas ações fundamentadas nas representações que tinham sobre o trabalho em creche – basicamente o cuidar espontâneo e assistencial. Muitas delas ingressaram no serviço como pajens, tendo na época apenas o Ensino Fundamental. Tempos depois, passaram a ser denominadas de “Auxiliar de Desenvolvimento Infantil” (ADI).

Em 2002, as creches, pertencentes à Secretaria de Assistência Social, passaram a integrar a Secretaria Municipal de Educação, tendo tal fato provocado certa motivação nas ADIs para ampliarem seus estudos e virem a tornar-se professoras de fato. E assim, após conclusão do curso de Magistério, oferecido pela Prefeitura Municipal de São Paulo, em 2004 e 2005, deu-se a transformação do cargo para “Professor de Desenvolvimento Infantil” (PDI).

No ano de 2004, através de concurso público para o cargo de PDI, ingressaram no CEI professoras com formação em Magistério e/ou Pedagogia, porém com pouca experiência em educação de crianças pequenas. Entre 2006 e 2007, as antigas PDIs realizaram o curso de pedagogia do Programa PEC-Formação Universitária Municípios, oferecido pela Prefeitura Municipal, sendo concluído pelas primeiras turmas no início de 2008.

Também no início de 2008, o CEI pesquisado transferiu-se para um prédio próprio e recém-construído, localizado em outro bairro (Figura 6). Além de contar com um novo prédio, passou a atender uma nova comunidade, novas crianças e em função da ampliação do atendimento recebeu novas professoras para compor um quadro maior de funcionários.

Em 2008, o CEI atendia 136 crianças distribuídas em sete agrupamentos, sendo um Berçário I com 21 crianças de 0 a 1 ano; um Berçário II, com 27 crianças de 1 a 2 anos; três Mini Grupos, com 44 crianças de 2 a 3 anos e dois 1ºs Estágios com 46 crianças de 3 a 4 anos. Nesse ano os quadros de professoras (Tabela 1) e de funcionários da unidade (Tabela 2) ficaram assim constituídos:

Grupos	B I	B II	MG A	MG B	MG CD	1º E A	1º E B	Total
Nº de crianças	21	27	12	12	20	22	22	136
Nº de Professoras Manhã	3	3	1	1	2	1	1	12
Nº de Professoras Tarde	3	3	1	1	2	1	1	12
Professoras Volantes	2	2						4

Tabela 1 – Professoras por agrupamentos em 2008

Funções	Diretor	Coordenador Pedagógico	Professor	Auxiliar de Enfermagem	Auxiliar Técnico Educacional	Agente Escolar	Agente de Apoio	Total
Nº de Funcionários	1	1	28	1	3	1	2	37

Tabela 2 – Quadro de funcionários da Unidade em 2008

O ano de 2008 representou um período de apropriação do espaço físico do CEI por todos os usuários e a análise feita pela equipe é que o novo prédio, apesar de amplo e contar com um projeto arquitetônico especificamente criado para o serviço de creche, continha

determinadas inadequações que interferiam nas atividades de cuidar/educar presentes na rotina diária. Em função disso, ao final desse ano foram realizadas algumas adaptações na ala dos berçários, principalmente na sala de referência, depósito de materiais e banheiro do Berçário I. A figura 7, relativa à imagem de um mesmo ângulo na sala de referência demonstra modificações realizadas que otimizaram a utilização do espaço pelas crianças.



Figura 7 – Modificações realizadas na sala de referência do Berçário I

Em 2009, ocorreram grandes mudanças no CEI. As novas professoras que chegaram em 2008, por não se encontrarem em situação de lotação definitiva³⁸, obrigatoriamente tiveram que se remover para outra unidade no final do ano e em 2009 novamente houve alteração do quadro de professoras. A capacidade de atendimento diminuiu para 115, em função do aumento do número de crianças em idade de berçário (0 a 2 anos). O contexto do CEI, em 2009, constituiu-se de um agrupamento de Berçário I com 14 crianças de 0 a 1 ano; três Berçários II com 54 crianças de 1 a 2 anos e três Mini Grupos com 47 crianças de 2 a 3 anos. Além disso, novos funcionários do quadro de apoio vieram removidos de outras escolas e, em função da aposentadoria da coordenadora pedagógica no final de 2008, a equipe iniciou o ano de 2009 sem a lotação desse cargo. Em março de 2009, após os trâmites estabelecidos por lei, uma das professoras novas foi designada para ocupar o cargo vago de coordenadora pedagógica até o final do ano, passando a atuar junto com a diretora. Assim, os quadros de professoras (Tabela 3) e de funcionários da Unidade (Tabela 4) passaram a ter a seguinte configuração:

³⁸ As professoras que ingressam na Carreira do Magistério, da Prefeitura do Município de São Paulo, no decorrer do ano vigente, escolhem vagas "em caráter precário", ou seja, vagas que pertencem a outras professoras que se encontram afastadas desse cargo, do qual são titulares. Quando as ingressantes escolhem vagas precárias, são obrigadas a realizar uma escolha definitiva ao término do ano de ingresso. Nesse caso, nem sempre conseguem ou querem escolher vaga na mesma Unidade Educacional e muitas vezes removem-se para outra unidade.

Grupos	B I	B II AB	B II CD	B II EF	MG AB	MG C	MG D	Total
Nº de crianças	14	18	18	18	23	12	12	115
Nº de Professoras Manhã	2	2	2	2	2	1	1	12
Nº de Professoras Tarde	2	2	2	2	2	1	1	12
Professoras Volantes	2	2						4

Tabela 3 – Professoras por agrupamentos em 2009

Funções	Diretor	Coordenador Pedagógico	Professor	Auxiliar de Enfermagem	Auxiliar Técnico Educacional	Agente Escolar	Agente de Apoio	Total
Nº de Funcionários	1	1	27*	1	5	2	2	39

Tabela 4 – Quadro de funcionários da Unidade em 2009 (* 1 professora assumiu o cargo de Coordenador Pedagógico)

Assim, a unidade iniciou suas atividades em 2009 com um quadro de 39 funcionários, sendo que desse total, 20, exatamente 51%, eram novos. Este é um dado relevante na definição e veiculação do processo de formação continuada.

Embora observado que as professoras de diversos agrupamentos apresentavam dificuldade na percepção da importância da organização do espaço e do papel do ambiente educativo na viabilização da proposta pedagógica, definiu-se o agrupamento de Berçário I como o contexto da pesquisa, considerando as adaptações realizadas no espaço físico dessa

sala, a disponibilidade de participação das professoras, a heterogeneidade de seus percursos de formação e a faixa etária reduzida das crianças.

5.2 Participantes

Participaram da pesquisa: a própria pesquisadora, a coordenadora pedagógica designada³⁹, quatro professoras⁴⁰ e catorze bebês do Berçário I⁴¹.

A pesquisadora, embora próxima e pertencente à equipe educativa da unidade pesquisada – como ocupante do cargo de diretora – exerceu no grupo uma posição diferenciada, assumindo a tarefa de coletar os dados e colaborar na mediação do processo reflexivo junto às professoras.

No âmbito da pesquisa as ações metodológicas desenvolvidas pela pesquisadora foram as seguintes:

- Constituição do grupo de professoras participantes do Berçário I, esclarecimentos sobre o projeto a ser desenvolvido e assinatura do termo de consentimento (APÊNDICE A);
- Preenchimento de ficha de dados (APÊNDICE B) para definição do perfil de formação das professoras;
- Realização de entrevista semi-estruturada (APÊNDICE C) a fim de recuperar a história e os lugares da infância das professoras, bem como a concepção de criança/infância e de espaço de educação infantil;
- Solicitação de elaboração de relatos escritos pelas professoras (APÊNDICE D) sobre o papel do Professor de Educação Infantil no CEI;
- Acompanhamento de momentos específicos da rotina do Berçário I, no período da manhã e da tarde, com registros através de vídeo e notas de campo;
- Realização de reuniões semanais com a coordenadora pedagógica, envolvendo planejamento, delineamentos e reflexões sobre o projeto de desenvolvimento profissional;

³⁹ Condição não efetiva ou temporária. No caso a professora ocupava temporariamente o cargo e a função de coordenadora pedagógica.

⁴⁰ Efetivamente o projeto de desenvolvimento profissional foi realizado com quatro professoras, embora cinco tenham participado das ações iniciais.

⁴¹ Autorização para uso de imagem (ANEXO A).

- Realização de reuniões de formação semanais em conjunto com a coordenadora pedagógica e as professoras do Berçário I, envolvendo retomadas das atividades práticas, registradas em vídeos e reflexões teóricas relativas à organização dos espaços físicos da sala de referência de Berçário I; concepções de criança, espaço educativo da infância e propostas de atividades às crianças, com registros em áudio.

A coordenadora pedagógica compartilhou com a pesquisadora as atividades de planejamento e implementação do projeto de desenvolvimento profissional. Suas ações diziam respeito a participar de reuniões semanais com a pesquisadora a fim de eleger o vídeo a ser trabalhado em cada reunião de formação, definir os excertos e textos a serem socializados com as professoras e refletir sobre os avanços e retrocessos ocorridos após cada reunião de formação. Nas reuniões de formação atuava auxiliando na problematização das práticas desenvolvidas pelas professoras.

As cinco professoras, duas do período da manhã e três do período da tarde, que de alguma forma participaram da pesquisa foram identificadas por números precedidos pela letra P.

Uma das professoras da manhã – P1 – tinha formação em Magistério, através do Programa ADI-Magistério e em Pedagogia, pelo Programa PEC Formação Universitária Municípios. A segunda professora – P2 – do período da manhã tinha formação em Magistério e no início da pesquisa cursava Pedagogia na segunda turma do mesmo Programa. Uma das professoras da tarde – P3 (a) – com formação em Magistério e em Pedagogia, além de pós-graduação em nível Latu-Sensu em *Pedagogia Espírita*, exonerou-se do cargo no início do mês de maio, vindo a ser substituída por uma professora contratada pela prefeitura – P3 (b). Essa professora substituta contratada apresentava formação em Magistério e o curso de Pedagogia incompleto. A segunda professora do período da tarde – P4 – não tinha formação em Magistério e tinha formação em Pedagogia. Esses dados estão sintetizados na tabela a seguir:

Professora	Idade	Estado Civil	Número de Filhos	Formação	Tempo de Magistério em Educação Infantil	Experiência Profissional anterior
P1	51	Separada	03	Ensino Fundamental e Médio Supletivo ADI Magistério Pedagogia- PEC Municípios	25 anos	Doméstica

Professora	Idade	Estado Civil	Número de Filhos	Formação	Tempo de Magistério em Educação Infantil	Experiência Profissional anterior
P2	48	Solteira	01	Ensino Fundamental e Médio Regular Magistério Cursando Pedagogia-PEC Municípios	15 anos	Professora
P3 (a)	47	Casada	01	Ensino Fundamental e Médio Regular Magistério Pedagogia Pós-graduação em Pedagogia Espírita	20 anos	Professora
P3 (b)	30	Separada	01	Ensino Fundamental e Médio Regular Magistério Pedagogia incompleto	04 anos	Professora
P4	35	Solteira	02	Ensino Fundamental Supletivo e Médio Regular Pedagogia	04 anos	Professora

Tabela 5 – Dados pessoais e profissionais das professoras

Dentre os participantes da pesquisa, não se pode deixar de mencionar os bebês que “roubaram todas as cenas” do início ao fim, uma vez que foram, gradativamente, dando vida a todos os espaços e estabelecendo com a pesquisadora, nos momentos de observação, uma relação transformada pelo afeto.

Em fevereiro de 2009, ao iniciarem as atividades no CEI, o grupo de Berçário I se compunha por catorze bebês, nascidos entre janeiro e maio de 2008, sendo que dos mais novos – de 8 meses, para os mais velhos – de 13 meses, eram: Gabriel Cerquis, Marina, Maysa, Graziella, Douglas, Iago, as gêmeas Rayssa e Rayane, Deborah, Cawan, Gabriel Moraes, Murillo, Miguel e Francisco.

No segundo semestre, o grupo tinha uma configuração diferente devido à saída de Miguel, Iago e Maysa, e à entrada de Bruno, Felipe e Karoline, nascidos respectivamente em janeiro, julho e setembro de 2008.

5.3 Concepções entremeadas por histórias de infância

O narrador conta o que ele extrai da experiência – sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem a sua história (BENJAMIN, In: BOSI, 1983, p. XIV).

O início da pesquisa de campo, em março de 2009, teve como marco a realização de uma entrevista semiestruturada com cada uma das professoras envolvidas. A entrevista teve o intuito de levantar suas histórias de infância e também as concepções de criança / infância e espaços de educação infantil que permeavam suas práticas.

A partir de uma retomada das memórias de infância das professoras, pretendeu-se fazê-las refletir sobre os significados acerca de criança, infância e espaços de educação infantil que construíram culturalmente e que se encontram na base de suas práticas na atualidade.

Memórias pessoais são fontes valiosas quando se procura compreender a constituição da história de cada pessoa. Ao narrar suas experiências de infância as professoras organizaram a apresentação do seu passado ou puderam realizar novas apropriações da realidade vivida. Lembrar permite recriar as experiências passadas com os olhos do presente. O passado é uma reconstrução filtrada pelas seleções operadas pela memória. Assim, o passado é visto e questionado com os olhos do presente, mas também coloca condições e novas questões no presente (OLIVEIRA; REGO; AQUINO, 2006).

As narrativas das professoras fornecem indícios da constituição de suas subjetividades, uma vez que expressam um conjunto de significados que construíram culturalmente e trazem as marcas dos traços históricos e culturais internalizados por elas numa determinada época e sociedade. Segundo Bosi (1994), não existe a preocupação em verificar se o relato é “verdadeiro”. O que interessa de fato é o que foi lembrado, ou o que foi escolhido pela pessoa para configurar sua história de vida, no caso a história da infância. A intenção, aqui, é partir desses relatos para investigar a interdependência de fatores socioculturais que propiciaram combinações específicas na história de vida de cada uma das professoras.

5.3.1 Histórias, brincadeiras e lugares da infância

As histórias, brincadeiras e lugares da infância das professoras foram levantadas através de entrevistas semi-estruturadas e gravadas em áudio, sendo retomados aqui alguns aspectos fundamentais de suas falas.

P1

P1 conta que sua infância foi marcada pelo trabalho, pela falta de liberdade, pelas brincadeiras fortuitas e por uma vida familiar povoada por muitas brigas e violência.

Minha infância foi mais pra trabalhar. Quando a gente era pequena tinha que dar conta de limpar a casa, deixar tudo pronto antes dos meus pais chegarem do serviço. E pra gente brincar na rua, a gente saía escondido. E se eles pegassem a gente na rua, era uma surra⁴².

Relata que a família, constituída pelos pais e por seis filhos, sempre passava por grandes dificuldades financeiras, não tendo, por vezes, nem o que comer. A mãe, que trabalhava como doméstica e o pai, como pedreiro, saíam cedo para o trabalho e os filhos mais novos ficavam sob os cuidados dos mais velhos. Segundo Oliveira, Rego e Aquino (2006), a memória estrutura-se em identidades de grupo e relaciona-se ao pertencimento afetivo desse grupo, ou seja, a infância é lembrada através dos membros da família.

O pai, opressor e muito autoritário, exigia que os filhos realizassem os serviços e mantivessem sempre a casa limpa e em ordem, caso contrário agia com violência sobre eles e a esposa.

De acordo com suas próprias palavras, quando criança era vista como um bicho a permanecer enjaulado e logo teve que parar de estudar para começar a trabalhar:

Pra mim era como um bichinho, porque tinha que ficar trancado dentro de casa. A gente não podia sair nem no portão, que a gente apanhava. A gente não tinha essa liberdade que hoje eles têm. A vida da gente era muito presa. Eu lembro que eu comecei a estudar. Daí meus pais me tiraram da escola, fui começar a trabalhar na primeira firma.

Dentre os lugares da infância, P1 recorda-se basicamente do quintal de sua casa, que era pequeno, sujo e repleto de entulhos. Os serviços diários de casa, tais como buscar lenha no mato para acender o fogão caipira, pegar louça lavada do quintal e pegar água do poço, se constituíam em “brincadeiras” de sua infância. Ela e os irmãos tentavam brincar na rua, após a

⁴² As falas das entrevistadas foram transcritas de forma o mais fiel possível ao jeito de cada uma se expressar. Essas falas estão grafadas em letras de tamanho 10.

realização dos diversos serviços, mas sempre se mantinham atentos a verificar se os pais não estavam a retornar do trabalho, pois se os pegassem na rua, era surra na certa. Suas brincadeiras preferidas eram amarelinha, bolinha de gude, taco, queimada, pega-pega, passa-anel, carrinho de rolimã e pular corda. Relata ainda que em determinada época tiveram uma televisão em casa e passavam o tempo todo a assistir.

P2

P2 relata que era considerada uma “bobona” pela professora e vizinhos, pelo fato de ter crescido muito e rapidamente quando ainda era apenas uma criança, despertando indignação pelas atitudes consideradas infantilizadas. E assim os adultos exigiam que apresentasse atitudes mais apropriadas de menina mais velha, que ainda não tinha. Relata que da mesma forma que ela, sua única filha também vivenciou o mesmo problema. P2 por diversas vezes em sua narrativa explicita o olhar dos outros sobre ela e também sobre a filha e a internalização desse olhar na constituição de sua autoimagem.

Apesar das dificuldades relativas a esses fatos, afirma ter tido uma infância feliz, repleta de brincadeiras em casa, na rua, na casa das amigas e na escola. Só não tem boas recordações da época da pré-escola, a qual iniciou aos quatro anos de idade.

[...] a lembrança que eu guardo até hoje é que eu tive uma infância bem feliz, porque eu brincava muito, tanto na rua, quanto em casa, na casa das amigas, na escola. Eu não me lembro de toda essa alegria na pré-escola. Era aquilo comido, lá na mesinha, tudo certinho. Em vez de eu estar brincando com a outra, eu tinha que brincar ali no meu lugar.

As narrativas tendem a ser pontuadas por marcos temporais, espaciais, relativos a eventos ou a relações interpessoais (OLIVEIRA; REGO; AQUINO, 2006). No caso de P2 a entrada na pré-escola aos 4 anos de idade marcou consistentemente sua infância, à medida que provocou, de acordo com suas percepções, um corte nas possibilidades de brincar livremente.

Quanto aos lugares da infância, P2 conta que até os dois anos de idade brincava com os brinquedinhos em seu berço, uma vez que a mãe trabalhava fora e o pai cuidava dela e da irmã. Após os dois anos, brincava no quintal de casa com a irmã. Aos quatro anos foi para a pré-escola. Dos seis aos doze anos, conta que brincava muito na calçada e rua de sua casa. Dentre as brincadeiras preferidas estavam casinha, bola, triciclo, corda, patinete e bicicleta.

P3 (a)

P3 (a) conta que teve uma infância muito feliz e tranquila. Morava em uma cidade litorânea, em um condomínio de prédios, que se constituía em uma perfeita comunidade, na

qual tinha quatro amigas e uma madrinha muito especial com quem brincava. Novamente no caso de P3 (a), torna-se visível a estruturação da memória em identidades de grupo. As recordações do lugar de moradia aparecem como sendo membro da comunidade local (OLIVEIRA; REGO; AQUINO, 2006).

Segundo afirmações de P3 (a), apesar de a mãe ser extremamente repressora e controladora, o que a “salvou” foram as inúmeras brincadeiras realizadas na infância, dentre as quais destaca pega-pega, queimada e literatura infantil. Relata que tinha em casa muitos livros de histórias infantis e que sempre se encantou com a leitura.

Sobre os lugares de sua infância, P3 (a) relata que se lembra muito do apartamento em que morava, pois “era gostoso, aconchegante, extremamente organizado e limpinho”. Mas, segundo ela, o que mais marcou sua infância foi o contato com o mar. Acredita que o fato de crescer junto dele tenha provocado uma ampliação de sua sensibilidade.

P3 (b)

P3 (b) relata que sua infância foi marcada pelas brincadeiras com o irmão mais novo, pelos programas infantis de televisão e pelas músicas do conjunto infantil “Balão Mágico”. A configuração da narrativa revela a mentalidade cultural de determinada época. Para P3 (b) as músicas do conjunto infantil marcaram positivamente uma fase de sua infância. Conta que se lembra de ter perdido o avô, de quem muito gostava, aos 2 anos, mas que o vínculo com a mãe sempre foi muito bom, e com ela sempre manteve um ótimo relacionamento.

A entrada na EMEI, aos 5 anos, também considera um fato marcante em sua vida, detendo-se a descrever a grande admiração que tinha pela primeira professora e pelo ambiente da escola.

Assim, ela era bem carinhosa, meiga... Uma pessoa tranquila, que mostrava, assim, as atividades que eu gostava. Tudo que ela passava, as atividades, eu gostava. [...] Eu gostava e me sentia muito bem naquele ambiente. [...] Eu tenho uma grande admiração por ela, talvez porque ela tratava a gente bem, com carinho.

Afirma que as experiências na escola provavelmente tenham determinado sua opção pela profissão de professora. “Acho que foi ali que eu comecei a admirar e comecei a pensar na profissão que tenho hoje”. De acordo com Oliveira, Rego e Aquino (2006, p. 128), “a memória é crucial para sabermos o que fomos, o que somos e projetar o que queremos ser”.

Além dos espaços da EMEI, P3 (b) conta que se lembra do quintal de sua casa, que apesar de estreito era aconchegante, gostoso e era onde brincava com alguns vizinhos, o irmão

e seu cachorro. Além do quintal podia brincar na rua, em frente de sua casa, pois era tranquila, tinha várias crianças e um clima tranquilo entre os moradores. Afirma que gostava mais de brincar na rua, de brincadeiras tradicionais, tais como: elefante colorido e amarelinha. Às vezes também brincava em sua casa, de casinha e com as bonecas.

P4

Ao ser solicitada que falasse sobre sua infância, P4 relata que esta “não foi assim das melhores”, uma vez que os irmãos já eram mais velhos e a família “não era muito bem estruturada”. Conta que o pai era alcoólatra, espancava os familiares e que ao completar sete anos ele veio a falecer. Em função disso, cresceu muito solitária. Não tinha muitos amigos e vivia sempre às voltas da mãe que a mimava muito para compensar a falta do pai. P4 acredita ter se tornado uma criança desagradável, uma vez que as tias sempre lhe criticavam e a chamavam de mimada e chorona.

P4, assim como P2, explicita o olhar das outras pessoas sobre si mesma e a internalização desse olhar na constituição de sua autoimagem. Por isso, ao falar de si e de sua vida traz o consenso de outras vozes na constituição da própria subjetividade. De acordo com Bakhtin (apud FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2003) há uma polifonia de vozes e uma intertextualidade na construção da memória: aquilo que o sujeito narra sobre si mesmo encontra-se incorporado por outras vozes.

P4 conta que como não tinha amigos limitava-se a brincar de boneca, mas sempre sozinha e em lugar próximo à mãe. A dependência emocional da mãe e a insegurança aparecem como dificultadoras de seu processo de apropriação e de objetivação do mundo objetivo, vindo a caracterizar sua subjetividade.

Olha, eu brincava muito no meu quarto. Quando minha mãe estava na cozinha, eu ficava com ela, montava casinha de boneca, essas coisas... Tudo do lado do fogão. Ou eu ficava na área de serviço, ou no meu quarto, ou na cozinha com a minha mãe. Onde a minha mãe tava, na verdade, eu estava junto. Sempre com ela, sempre nos espaços dentro de casa, sala, quarto. Se ela fosse para cozinha, eu ia sempre junto com a minha mãe. Eu até dormia com ela.

5.3.2 Concepção de criança / infância das professoras

P1

Para P1 o conceito de criança e de infância relaciona-se ao brincar, ser feliz e ter um pouco de autonomia. Afirma que dar autonomia não é deixar a criança fazer o que bem

entender e se machucar, mas que o adulto deve estar atento, acompanhando as ações da criança.

A prática de P1 demonstra essa tendência em acompanhar com os olhos a movimentação das crianças pelos espaços da sala e também sempre desafiá-las a explorar outros espaços do CEI. No entanto, a proximidade física ou o permanecer sentada junto das crianças acompanhando suas explorações só foi sendo ampliada com o passar do tempo ao longo do ano. As observações de sua prática demonstraram que para P1 ser autônomo é fazer as coisas por si mesmo, solitariamente e sem a mediação do adulto.

P2

P2 afirma que para ela a criança deve poder fazer o que tem vontade, deve ser livre para ocupar todos os espaços, utilizar todos os brinquedos e ser bem cuidada. P2 demonstra certo ressentimento pelo fato de ter sido obrigada, na fase dos quatro anos, a ficar sentada solitariamente na mesinha da escola, sem se relacionar com as outras crianças.

Porque eu estou pensando na criança pequena. Todas têm que ter um certo limite, mas ter liberdade que eu falo é não ficar como eu ficava ali. E acho assim, o contato com as outras crianças é muito importante também.

Para P2, assim como para a companheira de sala P1, a infância também remete à liberdade. Contudo, as observações de suas atividades iniciais com os pequeninhos revelavam certa insegurança em deixá-los mais soltos para explorar os espaços. Inicialmente tinha certa dependência de P1 para tomar decisões acerca das atividades a propor às crianças.

P3 (a)

Segundo P3 (a), a criança é um ser em formação. Afirma que pensa na criança de acordo com aquilo que ela lhe transmite pelo olhar, que é principalmente amor. A infância está diretamente relacionada aos cheiros, sons, espaços físicos e acolhimentos que marcaram a vida da criança.

Os contatos iniciais com P3 (a), que logo se afastou do cargo, demonstraram grande sensibilidade na leitura das inúmeras mensagens não verbais transmitidas pelos pequeninhos. A capacidade de acolhimento, de fato, revelou-se uma característica forte de sua prática. Contudo, seu relato denuncia uma visão da criança como um ser que ainda não é e que através do processo de formação marcado por boas experiências poderá vir a ser alguém feliz.

P3 (b)

A narrativa de P3 (b) denuncia uma visão impregnada pelas concepções produzidas na modernidade por Locke, as quais a criança era vista com uma massa a ser moldada, como algo que não está pronto e que precisa ser formado ainda através do que as pessoas lhe concedem. Assim, em sua concepção, a criança será o que o adulto determinar que ela seja, não tendo possibilidade alguma de modificar isso.

Eu vejo que a criança ... Ela é algo pra ser moldado. [...] eles não nascem prontos. Então, de acordo com o que eles vivem, ou com a família, isso vai tornando ele, vai fazendo a pessoa. Vai formando a criança. Então depende muito do convívio, como ele foi tratado, se ele recebe carinho do ambiente, se o ambiente é tranquilo, se não é. Acho que muitas coisas influenciam na formação das pessoas.

Durante toda sua fala a respeito das idéias sobre criança e infância, P3 (b) salientou o fato de que os adultos devem tomar muito cuidado com a forma pela qual lidam com a criança, uma vez que podem marcar positiva ou negativamente sua infância de maneira irreversível. Além disso, segundo P3 (b), sua autoestima e o fato de sentir-se segura dependem essencialmente das experiências que os adultos lhe proporcionaram.

Somente ao final da entrevista, a professora relata que ao iniciar o Ensino Fundamental vivenciou situação de forte preconceito por parte de uma professora, pelo fato de ser gordinha, o que lhe ocasionou uma baixa auto-estima e grande insegurança. Afirma que tais sentimentos a acompanham até hoje nas relações que estabelece com as pessoas em geral e com o ex-marido, mesmo após ter se submetido à psicoterapia.

P4

A concepção de criança de P4 encontra-se muito misturada à autoimagem que construiu em sua infância e certamente uma imagem muito negativa, a qual procura desvencilhar-se a todo custo.

É o início de tudo. Quando eu olho pra criança, eu vejo o futuro, eu vejo a inocência. Um início que pode ser tudo de bom ou não. Então eu procuro sempre que seja tudo de bom o início de uma criança. Se ela é boazinha, tranquila, dentro de criança que a gente gosta, ai que ótimo! Se ela é aquele exemplo de como eu fui, mimada, mal educada, que fica contrariando a gente, eu não olho do jeito que olhavam pra mim. Eu tenho dó pela situação da criança, porque eu sei que ela vai sofrer depois. Então eu não recrimino, mesmo que ela esteja com a mãe, faça birra, fique contrariando.

Sua concepção de criança assemelha-se à visão romantizada da criança inocente declarada por Rousseau (DAHBERG; MOSS; PENCE, 2003). Uma criança que se não for

sufocada pelos mimos e a outros erros de má educação do adulto, tenderá a continuar boa e pura.

Durante a entrevista, por diversas vezes P4 comentou que procura não mimar os filhos porque não quer que eles sofram os estigmas que sofreu.

P4 considera a infância como uma fase preparatória de um vir a ser, de uma fase onde a criança irá ensaiar o que será na fase adulta. Sua fala denuncia a valorização de uma infância diferente daquela que vivenciou.

A infância é bonita. Eu acho que a criança tem que brincar muito, como se tivesse fazendo algo muito importante. Que nem o adulto quando está buscando alguma coisa, tá aprendendo, fazendo um curso. A brincadeira pra criança é a mesma coisa. Quando bem sucedida é uma realização, é uma conquista. [...] Eu vejo a infância como uma preparação para a idade adulta. Claro que sem nenhuma preocupação. Livre de qualquer preocupação, qualquer situação. Mas é inconscientemente uma preparação.

5.3.3 Concepção de espaço de educação infantil das professoras

P1

Sobre os espaços de educação infantil P1 apresentou muitas considerações. Pensa que os espaços, tanto internos, quanto externos, devam ser grandes, agradáveis, acolhedores, dotados de possibilidades e de brinquedos, os quais a criança possa explorar livremente sem correr riscos.

Pra mim, dentro e fora, tem que ter um espaço bem agradável, acolhedor, que dê uma estimulação pra eles, de aproveitar o espaço. Também não adianta ter um espaço grande se não tem nada pra eles explorar, não tem um professor que dê uma atitude de correr, de jogar bola, porque senão ela não brinca.

Aproveitando essa oportunidade, foi perguntado a P1 sobre a importância das ações do professor no processo educativo da criança pequena. P1 então salientou o papel do professor de propor desafios constantes à criança de modo a impulsionar seu desenvolvimento.

Subir e descer escada, puxar caixote, aqueles livrinhos, virar cambalhota, correr, brincar de esconde-esconde, subir rampa, ir para o parque, não ficar sempre naquele lugar. Falei pra (P2), que a gente vai ter que sair porque todos eles engatinham. Não dá pra ficar aqui. Esse chororô deles é porque eles estão presos entre quatro paredes. A criança se sente mal, aquele monte de criança. Todo dia só ali enche o saco. Eles querem ver novidade. Querem ver tudo ao redor. Não querem ficar sentadinhos ali no colo, porque criança é assim.

Apesar de seu jeito simples de ser e de expressar-se, P1 revela em sua fala, e mesmo em sua prática diária, que compreende a importância da motricidade e da exploração para o desenvolvimento das crianças. Apresenta a tendência de fazer com que se lancem na vivência de novas experiências corporais e assim se apropriem cada vez mais do mundo objetivo. As ações de P1 junto às crianças parecem revelar a valorização do que exatamente relata ter lhe faltado na infância: liberdade para brincar e acompanhamento dos adultos. Contudo, a dureza da vida que vivenciou, muitas vezes, se manifesta nas atitudes junto às crianças, sendo observados momentos em que fala de forma rude e executa movimentos ríspidos com os pequenos. Suas atitudes, à primeira vista, mostram-se ambivalentes, uma vez que denotam afetividade e emoção, mas revestidos de uma postura áspera, destituída de delicadeza.

P2

Para P2, o espaço de educação dos pequenos deve propiciar brincadeiras conjuntas entre a professora e as crianças, assim, segundo ela, se ensina brincando, jogando, cantando e se movimentando. Contudo, relata que se sente envergonhada quando alguém entra na sala e a vê pulando e rastejando pelo chão. Nessas circunstâncias, lembra-se dos comentários que ouvia quando pequena de que era “grande e bobona”.

As falas de P2 denunciam uma dificuldade de liberação do próprio corpo no trabalho com as crianças e essa dificuldade parece ter se instaurado há muito tempo, quando ainda era criança, diante dos comentários produzidos pelos adultos que se referiam a ela como a “bobona” que já era muito grande para manifestar determinados comportamentos. Os movimentos do corpo de P2 denotam uma tendência simultânea de espontaneidade e reserva frente às brincadeiras com os bebês.

P3 (a)

P3 (a) considera que os espaços de educação infantil devem privilegiar a liberdade da criança em ir e vir. Acredita que o professor muito preocupado acaba cerceando essa liberdade. Pensa que, muitas vezes, fica preocupado também com a higiene corporal e se esquece da higiene mental. Assim, a prioridade do professor deve ser de organizar o espaço em prol da expressão da criança.

P3 (a) demonstrava uma postura de continência e ao mesmo tempo incentivo aos pequenininhos para se lançarem em suas explorações do espaço, no entanto ainda apresentava certa dificuldade em organizar o espaço da sala com uma diversidade de objetos e materiais

para que eles escolhessem livremente o que explorar. Tendia a controlar a oferta de brinquedos.

P3 (b)

Para P3 (b) o espaço educativo da infância:

Deve ser amplo, um lugar, assim, que também mostre paz e tranquilidade. Que tenha aconchego, que possibilite conhecimento. Assim, possibilite à criança conhecer, aprender e se desenvolver dentro daquele ambiente. Ele tem que oferecer algumas coisas, assim, que a criança possa manusear, que a criança possa aprender sozinha, crie uma certa autonomia.

P3 (b) durante toda a entrevista insistiu sobre o fato de que o adulto deve promover ambientes de paz, aconchego e tranquilidade, sendo estes a base necessária para a aquisição de conhecimentos por parte das crianças. Ao final da entrevista expôs o motivo pelo qual teve sua relação com a escola e o aprendizado afetados no início da escolaridade formal, relatando a situação de *bullying* vivenciada nesse período.

P4

Para P4, os espaços de educação infantil devem ser amplos, as crianças devem ter contato direto com outras crianças em espaços internos e externos, devem ter uma diversidade de espaço, de brinquedos e de brincadeiras e muito contato com a natureza. Durante a entrevista, P4 deixou transparecer que valoriza o que lhe faltou, ou seja, a possibilidade de brincar e se relacionar com muitas crianças em espaços amplos.

Apesar de declarar a valorização dos espaços para as crianças, P4, ao iniciar suas atividades como professora fixa no Berçário I, demonstrava insegurança diante da possibilidade de os bebês circularem livremente pelos diversos espaços. Apresentava, no início, grande insegurança e a tendência a cercear seus movimentos temendo que se machucassem.

5.4 Relatos escritos sobre o papel do Professor de Educação Infantil

Essa ação metodológica foi utilizada para complementar os dados obtidos na entrevista semi-estruturada. Envolveu a escrita pelas professoras de suas visões acerca do papel do Professor de Educação Infantil. Foram registradas aqui sínteses de seus relatos, no intuito de demonstrar a imagem profissional que têm da profissão e de como essa imagem

profissional foi produzida ao longo de seu desenvolvimento pessoal e encontra-se atrelada às suas histórias pessoais.

P1

Ao relatar por escrito sobre o papel do Professor de Educação Infantil, P1, apesar de apresentar uma escrita superficial e pobre em recursos, reproduz as mesmas idéias já expressadas em sua entrevista. Retomou mais uma vez a importância de se estar atento às necessidades das crianças, criando-se oportunidades para que elas possam se desenvolver com liberdade e autonomia. Liberdade e autonomia parecem ser as atitudes mais valorizadas pela professora em um trabalho de educação infantil, coincidentemente, o que faltou em sua infância. No entanto, há dúvidas com relação ao conceito que tem de autonomia. Ao longo do processo de formação a professora foi demonstrando uma concepção equivocada de autonomia, ou seja, para ser considerada autônoma acreditava que a criança deveria desenvolver todas as suas atividades sozinhas, sem evidenciar qualquer dependência do adulto.

P2

P2, também de forma bastante contida, relata que o Professor de Educação Infantil tem o papel de incentivador e promotor do desenvolvimento integral das crianças a fim de que se tornem mais seguras, garantindo dessa forma o desenvolvimento das áreas cognitiva, motora e emocional. Essa concepção do papel do professor encontra-se atrelada a uma visão de criança ainda fragmentada em áreas de desenvolvimento, a um trabalho que possibilitará um vir a ser integral e seguro das crianças, como se todas as pessoas na adultez tivessem essa condição garantida. Contraditoriamente, a insegurança, a incerteza e o receio parecem acompanhar a professora desde a fase de criança até os dias de hoje, uma vez que suas atitudes em sala evidenciavam esses sentimentos.

P3 (a)

P3 (a) demonstra em sua escrita o papel de professor que manifesta em sua prática diária. Segundo ela o professor deve ser um referencial para o aprendizado das crianças. Para tanto deve olhar para a criança em todos os seus aspectos, tentando compreendê-la e ajudá-la a transpor suas dificuldades para que se sinta segura e desenvolva-se de forma saudável. P3 aponta ainda a necessidade de que o professor sistematize sua prática e que reflita sobre ela, de modo a aprimorá-la.

P3 (b)

P3 (b) salienta o fato de o professor de educação infantil ser a base ou o modelo para o educando, uma vez que tem o papel de iniciar a formação do cidadão, devendo transmitir-lhe e possibilitar-lhe o conhecimento. Compara a função de professor a de um jardineiro, tendo a missão de plantar e cuidar para que a sementinha, que é a criança, se transforme em boa planta e produza ótimos frutos. A escrita denuncia a concepção que P3 (b) tem de professor e de educação infantil relacionando o desenvolvimento da criança à botânica, tal como fez Froebel. Segundo seu modo de ver, a professora, enquanto cuidadora do desenvolvimento da criança, tem um papel determinante e irreversível no que ela virá a ser no futuro.

P4

P4 salienta o empenho do professor em estabelecer com a criança uma relação de carinho, confiança, respeito e amizade antes de desenvolver o trabalho pedagógico propriamente dito. Essa afirmação parece denunciar o estabelecimento de uma cisão entre o cuidar e o educar.

5.5 Acompanhamento de momentos específicos da rotina do Berçário I

A partir de março, concomitantemente à realização das entrevistas com as professoras, a pesquisadora passou a observar determinados momentos da rotina diária envolvendo crianças do Berçário I e professoras dos períodos da manhã e da tarde, com o intuito de levantar dados a respeito da organização do espaço da sala de referência, das relações entre as crianças e destas com as professoras e das mediações realizadas pelas professoras. Esses momentos foram definidos basicamente como: a) entrada e acolhimento; b) café da manhã; c) cuidados pessoais; d) explorações e brincadeiras na sala de referência; e) almoço; f) sono; g) jantar e h) saída.

A idéia primeira consistia em realizar essa coleta de dados através das ferramentas de notas de campo e de gravação em vídeo, mas no decorrer do processo essa última foi se revelando a ferramenta mais adequada e fidedigna ao registro das diversas cenas que compuseram o contexto do Berçário I. Isso se deve ao fato, principalmente, de que os bebês, de um modo geral, movimentam-se a todo instante pelo espaço, o que dificulta o registro

desses movimentos, bem como das diversas atividades, comportamentos, emoções, interações e trocas que se sucedem de modo veloz e que passam a constituir os tempos no berçário.

Assim, a prática videográfica configurou-se desde o início não só como excelente instrumento de registro, considerando as características específicas dos comportamentos das crianças pequenas, como também excelente instrumento desencadeador de constatações, análises e reflexões referentes às práticas das professoras.

O pesquisador da UNICAMP Carlos Reyna (2009), em um artigo publicado sobre vídeo e pesquisa antropológica, salienta que o filme constitui-se numa prática ideal tanto no registro quanto na análise visual e/ou estudo do comportamento, da comunicação humana, e dos processos culturais. Segundo Reyna (2009), o valor especial do vídeo consiste na captação de sutilezas do comportamento, ou na capacidade de registrar as nuances da emoção e da comunicação, o que a fotografia, a memória e as notas de campo não têm condição de prover.

Inicialmente as vídeo-gravações, realizadas com a utilização de uma câmera fotográfica, provocavam certa estranheza tanto às professoras, como às crianças. Era comum os pequenos virem de encontro à câmera, querendo pegá-la. As professoras, no início, mantinham-se menos à vontade diante dela, dando a impressão de estarem representando um papel teatral definido. O acordo ético estabelecido logo no começo da pesquisa foi importante para que elas sentissem segurança com relação à destinação e utilização dos vídeos. À medida que as professoras passaram a ter um retorno das gravações que ocorriam semanalmente em suas salas de referência, houve um aumento do interesse pelas filmagens e uma ampliação do sentido com relação aos propósitos desse recurso metodológico.

Em função da diferença de concepções e postura por parte das professoras do período da manhã e da tarde, as observações realizadas e registradas, dos diversos momentos da rotina, também evidenciavam algumas diferenças. No período da manhã, observava-se que havia uma preocupação maior com a distribuição dos brinquedos das caixas plásticas por todo o espaço da sala, para que as crianças os explorassem livremente. As duas professoras demonstravam já ter um conhecimento prévio acerca da importância de organizar os brinquedos em cantos, proporcionando opções de escolha às crianças. No entanto, o que ocorria é que distribuía uma grande quantidade de brinquedos pelo espaço da sala, não tendo a intencionalidade de adotar determinado critério. Também era comum manterem-se mais afastadas enquanto as crianças realizavam suas explorações. Além disso, observava-se um maior desprendimento da parte delas para saírem da sala com as crianças a fim de

explorar outros espaços, inclusive as áreas externas. Contudo, o cuidado manifestado por relações afetivas com as crianças era mais reduzido por parte dessas professoras.

No período da tarde, as professoras realizavam um controle maior na oferta dos brinquedos. Não disponibilizavam grande quantidade de brinquedos na sala para que as crianças os explorassem como quisessem. Em contrapartida, verificava-se a concentração de maiores esforços nas adaptações das novas crianças, nas interações com elas, na proximidade física, no “olho no olho”, no cuidado mais afetuoso e no fortalecimento dos vínculos.

Além das observações semanais, a pesquisadora desenvolvia conversas individuais com as duplas de professoras da manhã e da tarde e estas conversas seguiam um encaminhamento diferenciado. Com as professoras da manhã, o foco estava sobre a melhor forma de organizar o espaço da sala para as crianças e sobre o modo de participação das professoras. Falava-se muito sobre a importância da observação, do olhar atento às crianças, do contato, do envolvimento, de se estar disponível e aberta para elas. Com as professoras da tarde, o foco recaía essencialmente sobre a importância de organizar o espaço com mais brinquedos e materiais, proporcionando maior autonomia para as crianças explorarem. Assim, as conversas giravam sobre quais seriam os brinquedos e materiais interessantes a compor a sala.

O que chamou a atenção foi que as professoras de ambos os períodos deram várias idéias de criação de brinquedos com materiais diversos e sucatas a serem produzidos por elas para as crianças, tais como móveis de CDs com fotos, cubos grandes com figuras etc. Entretanto, ao longo de todo o ano, as professoras nunca produziram esses brinquedos.

5.6 Projeto de Desenvolvimento Profissional

As reuniões de formação envolvendo coordenadora pedagógica, professoras dos períodos da manhã e da tarde do Berçário I e pesquisadora iniciaram-se efetivamente no final de maio, após a constituição definitiva da equipe de professoras daquele agrupamento. A dinâmica das reuniões, previstas a ocorrer semanalmente, consistia em retomar e refletir sobre determinados momentos da rotina, utilizando como recurso os vídeos que eram gravados durante as observações da pesquisadora.

O recurso videográfico revelou-se um instrumento importante na pesquisa, uma vez que as imagens animadas possibilitaram um *feedback* do processo. Ao longo das reuniões de formação a recorrência ao vídeo abria uma janela através da qual as professoras podiam observar e rever suas ações. Além disso, o vídeo desencadeava suas falas e reflexões sobre si mesmas e sobre suas práticas. A idéia fundamental por trás dessa dinâmica era que a partir das experiências vividas estabelecia-se um repensar sobre as práticas, criando-se oportunidades de aprimoramento.

Nessas retomadas de cena solicitava-se às professoras que identificassem aspectos positivos e negativos com relação à organização do espaço físico, aos materiais e brinquedos escolhidos para compor o espaço, aos modos de disponibilização desses na sala, às relações desencadeadas e às mediações realizadas pelas professoras em cada situação. As resistências das professoras aos detalhes captados pelos vídeos foram sendo gradativamente vencidas no decorrer do processo de formação.

Os encontros de formação não seguiam uma temática previamente determinada, ao contrário, iam sendo estruturados a partir do que era captado nos momentos distintos da rotina diária do berçário. Após as gravações ou captações das imagens, a pesquisadora socializava-as com a coordenadora pedagógica e decidiam juntas qual seria o vídeo a ser trabalhado na reunião. Dependendo da temática e do momento específico da rotina, ambas escolhiam um texto pequeno ou excerto de assunto correspondente para ser lido e refletido com as professoras.

As professoras do período da manhã, antigas na unidade, demonstraram inicialmente certa resistência diante do papel desempenhado pela coordenadora pedagógica, visto que esta detinha o cargo básico de professora, como elas. Houve um tempo também de afinamento entre as professoras, considerando-se principalmente o fato de que elas apresentavam visões de educação infantil e fazeres pedagógicos conflitantes. É certo que as pessoas são diferentes, têm experiências e trajetórias muito diversas, conforme pode ser verificado nas entrevistas realizadas com as professoras. P1, com sua história de vida sofrida; P2, com suas dificuldades para lidar com o corpo; P3 (a), com uma infância mais tranquila, apesar da mãe repressora; P3, (b) marcada emocionalmente pelo *bullying* vivenciado no início da escolaridade e P4, afetada pelas dificuldades familiares da infância. No entanto, apesar de não poderem descartar suas histórias de vida que as constituem como pessoas e profissionais, é necessário que professoras que trabalham juntas e dividem o mesmo agrupamento apresentem, minimamente,

certa congruência entre as concepções de criança e de educação infantil, pois se isso não ocorre, a interação entre elas e o trabalho a ser desenvolvido torna-se muito complicado.

O processo de desenvolvimento profissional constou de catorze reuniões realizadas sempre no horário das 12 às 13 horas, envolvendo as quatro professoras, a coordenadora pedagógica e a pesquisadora, conforme indicado na tabela abaixo:

Reuniões	Data	Tema	Vídeo	Data	Texto
1ª	26/05/2009	O momento da refeição	Almoço Manhã Almoço Manhã	13/03/2009 01/04/2009	“A importância da educação nutricional”
2ª	10/06/2009	O momento da refeição	Jantar Tarde	26/05/2009	“A criança e o movimento”
3ª	16/06/2009	Organização do espaço em cantos	Atividades nos cantos Manhã	28/05/2009	* Não houve leitura de texto
4ª	23/06/2009	A organização do espaço e a mediação do educador	Atividades nos cantos Manhã	28/05/2009	“Por amor e por força – rotinas na Educação Infantil”
5ª	30/06/2009	A organização do espaço e atividades propostas pelo educador	Acordar e brincadeiras Tarde	02/06/2009	* Não houve leitura de texto
6ª	28/07/2009	A organização do espaço e atividades propostas pelo educador	Acordar e brincadeiras Tarde	02/06/2009	“O direito da criança e do educador à alegria cultural”
7ª	18/08/2009	Atividade de pintura com bebês	Pintura no período da Manhã	05/05/2009	* Não houve leitura de texto
8ª	25/08/09	Atividade de pintura com bebês	Pintura no período da Manhã	05/05/2009	“O espaço do desenho: a educação do educador”
9ª	01/09/2009	Brincadeiras em sala à Tarde	Lidando com situações conflituosas	21/08/2009	* Não houve leitura de texto
10ª	17/09/2009	Brincadeiras em sala pela Manhã	Folheando revistas	24/06/2009	“Espaço apropriado para diferentes idades”. “Como as crianças brincam: a interação em cantos temáticos”
11ª	23/09/2009	A questão do envolvimento	Vendo livrinhos de história	21/09/2009	“O envolvimento da criança na aprendizagem”
12ª	30/09/2009	Conflitos, à Tarde	Conflitos envolvendo Cawan	28/09/2009	“O adulto, um parceiro especial”

Reuniões	Data	Tema	Vídeo	Data	Texto
13 ^a	04/11/2009	Conflitos, pela Manhã	Conflitos envolvendo Cawan	29/10/2009	* Não houve leitura de texto
14 ^a	11/11/2009	Reflexões finais e encerramento	* Não houve vídeo	–	“O espaço da escola da infância e a imagem da criança”

Tabela 6 – Reuniões de formação

A seguir expõem-se as sínteses das temáticas abordadas em cada uma das reuniões de formação, efetuando-se concomitantemente a apresentação e a análise dos dados recolhidos. A fim de ampliar a compreensão das situações tratadas, são apresentadas ilustrações através de imagens recortadas dos vídeos captados.

1^a Reunião de Formação (26/05/2009) - O momento da refeição

No início da reunião, a pesquisadora explicou às professoras que a partir daquele momento os registros dos diversos momentos da rotina, que já vinham sendo realizados através de gravações em vídeo, passariam a ser socializados e tematizados no grupo. Falou-se um pouco sobre a importância do registro, como marca de uma situação, de um percurso, de uma história sendo construída e documentada. A respeito disso, a CP⁴³ comentou:

É um registro da história, de como foi o percurso. E ele serve de apoio pra gente retomar algumas coisas, pra gente ter um olhar também distanciado da prática. Acho que, às vezes, quando a gente vê o registro, uma imagem ou o que a gente escreve, a gente tem condição de fazer uma análise um pouco de fora, né? Porque na hora a gente tá envolvida, tem as emoções que entram em jogo e às vezes do lado de fora a gente consegue retomar e ver alguns pontos que na hora não conseguiu ver (26/05/2009).

E assim explicou-se que a dinâmica das reuniões constituir-se-ia da retomada das práticas através dos registros em vídeo, tendo-se como objetivo a mudança ou a melhoria da ação pedagógica. Após a exposição dos vídeos, solicitava-se às professoras que indicassem aspectos positivos e negativos da situação.

⁴³ Para referir-se à coordenadora pedagógica será utilizada a sigla CP e para as professoras já especificadas as siglas P1, P2, P3 (a), P3 (b), P4.

Apesar de cada reunião prever determinada temática, o diálogo travado entre as professoras propiciava a efervescência de uma diversidade de assuntos. Mais comuns eram as constatações que as próprias professoras da tarde faziam de que as atividades propostas no período da manhã eram mais livres e variadas do que no período vespertino. Por exemplo, P1 e P2 contaram que, pela manhã, as crianças já estavam indo para o parque, atividade que à tarde ainda não acontecia. E as professoras da tarde em vez de se sentirem incomodadas com a diferença, manifestavam alegria em saber que, no outro período, as crianças já tinham experiências ampliadas e diversificadas. “Que bom que eles vão de manhã!”, exclamou P4.

Diante dessa diferença de ação entre as professoras da manhã e da tarde, a pesquisadora observou que o mais importante não era distinguir o que acontecia de manhã ou à tarde, mas o que importava era como as experiências eram vivenciadas pelas crianças e favorecidas pelos educadores, seus parceiros mais experientes.

Antes da exposição do primeiro vídeo, captado em 13/03/2009, a pesquisadora relatou que ela e a CP haviam decidido iniciar as atividades por um vídeo do momento de alimentação, uma vez que as observações que se sucederam a esse primeiro vídeo já revelavam uma alteração da prática. Ou seja, o primeiro vídeo do almoço foi captado em março e socializado na primeira reunião de formação ocorrida em maio. Mesmo sem ter havido uma discussão direta a respeito dos problemas observados naquela situação, as professoras tinham percebido que ela não era satisfatória e foram procurando modificá-la.

Após assistirem ao vídeo e serem estimuladas a falar sobre a cena observada, P2 considerou negativo o longo tempo de espera a que os bebês foram submetidos naquele momento de refeição.



Figura 8 – Almoço no refeitório (13/03/2009)

P4 observou que considerava o fato de os bebês saírem da sala de referência e irem para o refeitório ser mais um fator responsável pelo aumento da ansiedade e da espera. A CP comentou que a situação gerava ansiedade também nas professoras e P1 confirmou que ver as crianças chorando com fome e sono provocava ansiedade nelas próprias.

P4 perguntou se a CP e a pesquisadora achavam que seria melhor que as refeições se realizassem sempre na sala de referência do BI. P2 adiantou-se para dizer que o almoço em sala causava tumulto, em função do espaço que ficava todo sujo pelos alimentos, além do que, na sequência, já tinha que ser organizado para o sono das crianças.

P4 tendia a buscar uma resposta pronta para suas dúvidas, mas nessas situações CP e pesquisadora procuravam não dar repostas, mas estimular as próprias professoras a encontrarem as respostas e sempre através dos diálogos e consensos.

P1 apontou que, por vezes, serviam o almoço às crianças no solário. E assim, a troca de idéias girou em torno de se era mais adequado que as crianças fizessem as refeições na própria sala ou em outro espaço.

Após essa discussão foram mostrados outros dois vídeos do almoço realizados em 01/04/2009, no qual as crianças alimentavam-se na própria sala.



Figura 9 – Almoço na sala de referência (01/04/2009)

A pesquisadora perguntou: “O que é que está acontecendo com as crianças?” E as professoras responderam que elas encontravam-se agitadas e com sono. Então, a pesquisadora perguntou: “Que impressões vocês tiveram? Vocês viram diferença de uma situação para outra?” E as professoras responderam que a ansiedade permanecia, pois a espera continuava longa.

Aproveitou a observação das próprias professoras para levá-las a concluir que a espera gerava ansiedade nas crianças. Além disso, que não adiantava ficar dizendo para elas esperarem que a comida já ia chegar, visto que essa compreensão demandava grande elaboração mental, processo impossível para crianças tão pequenas. E solicitou que tentassem se colocar no lugar das crianças e perceber se, embora adultas, também não ficariam irritadas se tivessem que esperar pela comida, estando com fome e sono.

Muitas vezes as professoras apresentam dificuldade de se colocar no lugar das crianças, de procurar experimentar suas sensações em determinadas situações e, em função disso, produzem um discurso infundado, que não revela uma relação de proximidade, capaz de considerar suas singularidades. Essa atitude provavelmente se assente em suas histórias de vida e nas concepções de criança e de educação infantil que delas decorreram. As quatro professoras relataram situações vivenciadas em suas infâncias nas quais eram desconsideradas pelos adultos, fossem eles pais ou professores. Quando crianças não foram vistas e atendidas em suas necessidades, especificidades e diferenças, sendo exigido que abandonassem o brincar e assumissem responsabilidades impróprias à idade (P1); que se distanciassem das brincadeiras, pelo medo causado pelo adulto (P4); que manifestassem comportamentos mais “condizentes” com o físico, sendo tolhidas do brincar e das manifestações próprias da infância (P2), sendo, inclusive, discriminadas pelas condições corporais apresentadas (P3 b).

O vídeo parece ter conseguido fazer as professoras perceberem o que não haviam percebido no decorrer da prática. Talvez, no momento da experiência vivida, até percebessem que algo incomodava, mas não conseguiam decifrar exatamente o que era e muito menos o que fazer para alterar a situação. Isso demonstra que as professoras não conseguiam ainda refletir ao mesmo tempo em que estavam envolvidas na experiência (reflexão-na-ação). No entanto, a possibilidade de “reviverem a cena”, encontrando-se distanciadas, constituiu-se uma condição propícia para refletirem sobre-a-ação e assim, a partir da prática, reencontrarem a teoria (SCHÖN, 1983, 1987 apud DAY, 2001). A reflexão sobre a prática exige distanciamento. Fundamentada na teoria de Dewey, Pinazza afirma: “A abstração implica o exame distanciado de experiências familiares para levá-las ao campo da inquirição reflexiva ou teórica” (PINAZZA, 2007, p. 88).

P2 apontou que já haviam feito a tentativa de deixar os bebês permanecerem brincando no solário até o momento da chegada do almoço, a fim de diminuir a espera. Contudo, segundo ela, ao ver a sala preparada para a refeição eles já ficavam impacientes para entrarem e sentarem. A pesquisadora salientou que eles já têm a rotina introjetada e percebem

a organização do ambiente para o momento da refeição. A CP complementou que eles percebem o movimento diferenciado e o ritual que vai se estabelecendo diariamente nos diversos momentos.

A pesquisadora levantou, a seguir, a questão da posição e altura da professora ao dar a comida aos bebês. O vídeo mostrava que elas permaneciam em pé e, portanto, não tendo a possibilidade de estabelecer um contato direto de olhar com o bebê que estava sendo alimentado. Além do que, por conta do número excessivo de crianças que sentem fome ao mesmo tempo, as professoras costumam alimentar de duas a quatro simultaneamente. A respeito disso, a pesquisadora comentou:

[...] quando a gente senta junto com as crianças e pode olhar nos olhos delas, isso é importante tanto pra vocês, quanto é, principalmente, muito para elas. Isso dá uma diferença muito grande na relação. Percebem? Por que é que vocês acham que dá diferença? (26/05/2009).

P4 respondeu que a troca de olhar com as crianças possibilitava o desenvolvimento de relações afetivas geradoras de harmonia e tranquilidade no ambiente. Com esse comentário P4 evidenciava que, no plano do discurso, percebia a importância da ação do educador na estruturação de ambientes interativos e acolhedores, capazes de proporcionar uma situação de bem-estar e segurança às crianças, tal como defende Greenman (apud GANDINI, 1999).

A leitura de um excerto de tema correspondente ao que havia sido tratado sempre vinha complementar as discussões. Nesse dia foi realizada uma leitura do texto “A importância da educação nutricional” (ANEXO A).

O texto lido promoveu reflexões sobre a função social da alimentação. Em síntese, que o ato de alimentar consiste numa das formas de a criança estabelecer contato com o mundo, além de possibilitar descobertas relativas a texturas, temperaturas, sabores e aromas. Além disso, que o momento da alimentação deve ser um momento prazeroso, capaz de propiciar relações afetuosas e de bem-estar.

O momento de refeição, à medida que cumpre uma função social também implica a organização do espaço e se constitui em condição favorecedora do desenvolvimento social, parte integrante do desenvolvimento cognitivo. Também o espaço destinado às refeições deve ser planejado e estabelecido para facilitar interações e intercâmbios entre as crianças (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

2ª Reunião de formação (10/06/2009) - O momento da refeição

Dando continuidade às reuniões de formação, pesquisadora e CP socializaram um vídeo do horário do jantar. Após a exposição perguntou-se o que as professoras haviam observado na cena do jantar. P4 salientou a importância de terem abolido os cadeirões e passado a utilizar mesinhas e cadeiras. Segundo ela, a vantagem dessa nova prática possibilitava maior proximidade entre crianças e professoras. Para P4, as crianças haviam evoluído muito e relatou ainda que elas procuravam fazer os pratos antes de colocarem as crianças sentadas, evitando maior tempo de espera e agitação. Mais uma vez P4 demonstrou compreender que o arranjo e a organização espacial, realizados de forma intencional pelo educador, favorecem interações entre crianças e adultos, diminui tempo de espera e desconforto, ampliando as sensações de bem-estar, conforme revelam as diversas teorias⁴⁴ sobre espaços de educação infantil nas quais se apóia este estudo.



Figura 10 – Jantar na sala de referência (26/05/2009)

Esse retorno de P4 demonstrava que os diálogos entre o grupo começavam a surtir efeito, pois havia uma preocupação das professoras em modificar uma forma de agir a fim de propiciar um ambiente mais agradável e uma situação mais favorável às crianças. A própria postura de P4 ao alimentar os bebês, conforme pode ser observada na imagem do vídeo,

⁴⁴Vide: CARVALHO e RUBIANO (1996); FARIA (1997); OLIVEIRA (1997); CARVALHO e MENEGHINI, 1998; GHEDINI (1998); GANDINI (1999).

deixava transparecer preocupação com o estabelecimento de uma relação afetiva substancial com cada um, apesar das dificuldades sentidas pela proporção adulto-criança⁴⁵.

Com relação ao papel do adulto no primeiro ano de vida da criança, Vygotsky (2006) afirma que ele ocupa o centro na relação, uma vez que lhe cabe mediar a comunicação da criança com o mundo exterior e transmitir a segurança de que ela necessita para as apropriações que realiza. Também Bruner (2002), inspirado em Vygotsky, pondera que a tarefa do tutor adulto seria construir um andaime para o aprendiz. E sobre as crenças de Vygotsky, postula:

Ele acreditava que a transmissão da mente através da história é efetuada por sucessivas partilhas mentais que asseguram a transmissão de idéias dos mais capazes ou avançados para os menos. E o meio no qual a transmissão ocorre é a linguagem e seus produtos [...] (BRUNER, 2002, p. 79).

Percebia-se certa competição entre as professoras dos períodos da manhã e da tarde ao exporem conquistas dos bebês e diferenças entre suas práticas. As professoras da manhã sempre tendiam a apontar as maiores façanhas alcançadas pelas crianças em decorrência de seu desempenho. Por exemplo, diziam que já não precisavam mais sentar os bebês nas cadeirinhas, visto que, no período da manhã, eles já se sentavam sem ajuda. Também que já estavam permitindo que eles começassem a comer sozinhos. As professoras da tarde se mostravam mais receosas em deixar que os bebês agissem por si próprios. Isso indica que as professoras são pessoas diferentes e seu pensamento e ação resultam da interação entre suas histórias de vida e o desenvolvimento profissional peculiar pelo qual se submeteram ou se submetem nos diferentes contextos (DAY, 2001).

Por outro lado, as professoras da manhã não deixaram de reconhecer que os bebês demonstravam maior alegria e tranquilidade no horário do jantar, apesar de que atribuíam o fato principalmente à questão de que o que interferia muito no “clima” do almoço era o sono intenso.

A pesquisadora procurava fazê-las refletir se a diferença do clima não estava atrelada ao tempo de espera, que no caso estava sendo minimizado.

Por vezes as conversas orientavam-se para outros assuntos. Por exemplo, desviavam do tema de alimentação para as atividades no parque, para os problemas relacionados ao encaixe das cadeirinhas às mesas, etc. A CP e a pesquisadora procuravam não intervir, de imediato, quando isso acontecia. Deixavam que as professoras trocassem, ao máximo, idéias e

⁴⁵ No Berçário I essa proporção é de 1 adulto para cada 7 crianças.

experiências, possibilitando que viessem à tona suas dúvidas, receios, medos e frustrações com relação ao que não havia surtido o efeito esperado. Essa possibilidade de trocar e refletir sobre experiências variadas e estabelecer interações sociais significativas caracteriza a formação em contexto centrada na escola, por se tratar de uma formação na qual se verifica envolvimento ativo dos professores em seu desenvolvimento profissional. É uma formação participada e articulada com as situações de trabalho, não se estabelece pela difusão da teoria, mas através de uma reflexão crítica sobre as práticas (NÓVOA, 1991; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

É importante observar que toda atividade com crianças pequenas, quanto menores elas forem, demanda uma verdadeira logística de organização para que possa acontecer. E essa logística também é aprendida através das interações entre as professoras. Os diálogos frequentes possibilitam que se discuta todo tipo de detalhe referente à prática. São detalhes que também dizem respeito e interferem no trabalho, mas que numa reunião geral de formação, envolvendo muitas pessoas, tornam-se mais difíceis de aparecer ou de fluir. Essa se constitui em uma vantagem da formação em grupos pequenos e focais.

A disposição do mobiliário da sala também foi outro ponto discutido na reunião. Por exemplo, o grupo dialogou sobre a disposição das mesinhas no horário das refeições. Se seria mais conveniente ficarem juntas ou separadas.



Figura 11 – Jantar em mesas separadas (26/05/2009)

Enquanto para as professoras do período da tarde, as mesas, no jantar, mantinham-se separadas e funcionavam melhor assim, P1 apontava que no almoço essa disposição não era

viável, pois os colchonetes dispostos para o sono ocupavam grande espaço da sala. As professoras da manhã relataram que esse momento do dia era bastante tumultuado porque todos queriam comer ao mesmo tempo e dormir na sequência, por ser um horário de muito sono e quando muitas atividades se sobreponham.

A pesquisadora chamou a atenção das professoras da manhã para um aspecto muito positivo que se percebia no vídeo do jantar. Tratava-se da música de fundo. E então a discussão enveredou para a questão da música. A escolha das músicas trabalhadas com as crianças tem sido ponto de discussão há muito tempo no CEI. Há uma tendência das professoras em reproduzir as músicas que vêm de uma cultura de massa muito exploradas pela mídia. Por exemplo, P3 (b) comentou o seguinte:

Outro dia, a mãe da Débora falou assim: ‘Por que vocês não colocam a música da novela ‘Caminho das Índias’ pra ver a Débora dançando? Daí eu falei: ‘Eu vou ver se arrumo esse CD e vou trazer só pra ver qual é a reação. Se eles vão mesmo imitar os gestos. De repente eu achei até interessante trazer pra sala (10/06/2009).

Observa-se uma tendência em reproduzir-se o repertório musical imposto pelas mídias mais populares. Geralmente esse repertório compõe-se de melodias massificadas e empobrecidas em termos de qualidade. Não seria mais adequado propiciar aos pequenos, músicas pouco exploradas pela mídia, propor diversos sons e ritmos e investir na diversidade musical de outros povos e culturas? Sobre isso, Brito (2003, p. 28) ressalta:

As muitas músicas da música – o samba ou o maracatu brasileiros, o blues e o jazz norte-americanos, a valsa, o rap, a sinfonia clássica europeia, o canto gregoriano medieval, o canto dos monges budistas, a música concreta, a música aleatória, a música da cultura infantil, entre muitas outras possibilidades – são expressões sonoras que refletem a consciência, o modo de perceber, pensar e sentir de indivíduos, comunidades, culturas, regiões, em seu processo sócio-histórico. Por isso tão importante quanto conhecer e preservar nossas tradições musicais é conhecer a produção musical de outros povos e culturas e, de igual modo, explorar, criar e ampliar os caminhos e os recursos para o fazer musical.

O texto escolhido para leitura e reflexão nesse dia foi: “A criança e o movimento”, de Isabel Porto Filgueiras (ANEXO B).

Após a leitura do texto, o grupo refletiu sobre o processo de alimentação da criança como uma apropriação dos costumes e instrumentos próprios de sua cultura. Ao ser incentivada, por exemplo, a sentar-se em cadeirinhas junto à mesa, a gradativamente utilizar-se dos talheres para comer e do copo para beber, a criança está tendo acesso aos costumes culturais do meio social do qual participa. A idéia é que gradativamente a criança vá conquistando uma condição autônoma, até que possa alimentar-se sozinha. Ao educador cabe propiciar os aparatos e favorecer para que a criança desenvolva autonomia e realize suas

conquistas numa atmosfera de tranquilidade. A autonomia assegura autoconfiança, segurança, controle do próprio corpo e o desenvolvimento também gradativo do senso de identidade. De acordo com Vygotsky (1998, 2006), o bebê apresenta uma dependência da mãe ou da pessoa que cuida dele no início de sua vida. À medida que amplia suas possibilidades de movimentar-se e comunicar-se, alargando também suas relações sociais, vai garantindo crescente autonomia em seu processo de apropriação e objetivação humana. Processo este, todavia, sempre mediatizado pelos signos e instrumentos histórico-socialmente produzidos (MELLO, 1996).

E a conversa sobre autonomia acabou ampliando-se para outros campos, além da questão da alimentação. P2 disse ficar abismada porque, apesar de pequenos, os bebês queriam ir ao escorregador grande do parque e concluiu que “autonomia demais dá trabalho”. Sobre isso, a CP ponderou:

Eu acho que dá mais trabalho sim, né? Vocês têm que estar mais perto. Mas eu acho que à medida que eles vão tendo a oportunidade de fazer, eles vão adquirindo uma segurança. É uma coisa e outra. Vai e aí no começo fica inseguro, mas aí eles vão percebendo o limite. Até onde pode ir, até onde não dá pra ir (10/06/2009).

E P2 contra-argumentou dizendo que ficou preocupada devido ao perigo do gradil que estava próximo. E a CP continuou:

É, então, a gente vai ficar perto. Mas o nosso papel é esse. É ficar perto mesmo, né? Aonde vai. Onde você ajuda. Onde você possibilita que eles façam sozinhos. Porque a gente também está no processo. Porque na verdade a gente faz uma ponte entre o objeto e a criança. Porque assim ela vai ter autonomia pra fazer. Eu acho que sempre tem que deixar ela testar, mas a gente tem que estar perto pra dar o respaldo, porque tem hora que ela fica insegura. Então, assim, eu acho que também vale a gente dar uma ajuda quando ela pedir, entendeu? Então é uma coisa e outra. E aos poucos eles vão percebendo: agora dá, eu consigo (10/06/2009).

A fala da CP revela uma tentativa em lidar com a dificuldade demonstrada por P2 em perceber as implicações da disponibilidade do exercício da autonomia. É fundamental que a professora avance na percepção de que é esse exercício que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Sobre esse processo, Mello (1999) declara que “é na sua relação com os objetos socialmente criados e com os outros homens presentes ou passados – e que deixam a marca de sua atividade nos objetos da cultura historicamente produzidos – que o homem se humaniza”. Cabe ao educador mediar constantemente as apropriações que a criança realiza ao se relacionar com os diferentes objetos da cultura. Fundamentada na teoria de Leontiev, afirma que cada objeto, criado pelas gerações anteriores, contém incorporadas em si determinadas

operações motoras que serão aprendidas pela criança à medida que ela se relaciona com esses objetos e se apropria deles através de sua própria atividade. As funções psicomotoras, que se encontram na esfera motriz, avançam para novas aptidões, de funções superiores como pensamento, atenção, memória etc.

Ora, é comum verificar o interesse dos bebês pelas descobertas dos objetos que se encontram a sua volta. Os primeiros movimentos e todos os movimentos subsequentes do bebê ocorrem, essencialmente, para alcançar e explorar algo que se encontra próximo de si. Na verdade há um mundo todo a ser descoberto e a criança necessita do adulto e de seus pares no processo de apropriação e objetivação da experiência humana e do conhecimento acumulado – que passa pela significação social singular – para que possa construir sua identidade e individualidade. Sobre isso Mello (1999, p. 2) sintetiza:

A partir do ponto de vista da teoria histórico-cultural, todo o processo de desenvolvimento da inteligência e da personalidade – das habilidades, das aptidões, das capacidades, dos valores – constituem um processo de educação e a idade pré-escolar é o momento fundamental para esse desenvolvimento. Como afirma Leontiev, na idade pré-escolar o mundo se abre para a criança, e é com a apropriação da cultura – que se dá através das relações da criança com os outros homens, quando aprende a conviver socialmente e a utilizar-se dos objetos criados historicamente – que a criança vai reproduzindo para si as aptidões, capacidades e habilidades humanas que estão incorporadas nos objetos materiais e não-materiais da cultura: na linguagem, nos costumes, na ciência, nos instrumentos, nos objetos.

É imprescindível ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças que o professor favoreça todo tipo de possibilidade de interação com pessoas e objetos em diferentes espaços e oportunidades. Deve estar próximo e inteiramente atento aos interesses da criança para estabelecer, na medida exata, os limites entre possibilitar que ela se lance, mas sem descuidar de sua segurança e integridade física e emocional. O bom senso presente nessa ação parece consistir em referencial na profissionalidade docente do educador da infância. Oliveira-Formosinho (2002, p. 41) define profissionalidade docente como a “ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base em seus conhecimentos, competências e sentimentos [...]”. A ação profissional das professoras dos pequenininhos apresenta uma especificidade se comparada à ação de outros educadores. Isso porque envolve uma diversidade de tarefas e pressupõe, essencialmente, uma interligação profunda entre educação e cuidados, saberes e afetos.

3ª Reunião de Formação (16/06/2009) - Organização do espaço em cantos ou áreas

Após a exposição de uma gravação em vídeo realizada no período da manhã, no qual as professoras haviam organizado na sala vários “cantos”⁴⁶ com brinquedos diversificados, solicitou-se que dissessem o que mais chamava a atenção.



Figura 12 – Organização do espaço em cantos (28/05/2009)

P2 falou sobre a quantidade de brinquedos da sala. P1 respondeu que era o fato das crianças estarem brincando sozinhas. P1, apesar de demonstrar atitudes rudes, demonstrava grande sensibilidade e percepção acerca do trabalho com os pequenos. P2 defendeu-se afirmando que não haviam compreendido a proposta feita pela pesquisadora de que registrassem em uma ficha os diversos momentos da rotina (horários e atividades propostas) e por isso se mantiveram distanciadadas, apenas observando. Contudo, afirmou que após as interferências da CP e pesquisadora junto às crianças elas passaram a sentar junto e interferir em suas explorações. Além disso, passaram a organizar melhor o espaço da sala, construindo cantos com brinquedos específicos colocados de acordo com determinada classificação.

Essa fala de P2 evidenciou que também as professoras necessitam de modelos de ação. Muitas vezes elas agem de acordo com o modelo que têm introjetado em suas mentes ou de acordo com determinados mitos que introjetaram ao longo de sua formação. Um mito muito presente, por exemplo, é que o bebê não pode ser pego no colo para não ficar mal acostumado e chorão. Oliveira-Formosinho (2002a, 2002b), com inspiração na teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996), afirma que o desenvolvimento profissional do educador compreende um processo de interação mútua entre este e o ambiente

⁴⁶ Os cantos são espaços específicos da sala constituídos por determinados tipos de brinquedos e/ou materiais.

no qual se encontra inserido, sendo o processo influenciado pelas inter-relações entre os contextos mais imediatos e mais vastos. A fim de que as professoras percebam que suas práticas muitas vezes resultam de noções sedimentadas em outros contextos de vida e que podem desconstruí-las, é essencial que reflitam sobre a interação existente entre seus saberes e seus contextos de aprendizagem.

Outras vezes elas agem reproduzindo vivências e mesmo experiências da infância. P2 falou sobre o medo na relação com as crianças pelo fato de ser fisicamente grande:

Eu gosto muito do BI e tudo, mas eu tenho esse cuidado, porque eu tenho medo. Por exemplo, uma hora que eu me vi ali com o Douglas, eu estava com cuidado, encaminhando ele pra I⁴⁷. Mas pra quem vê assim, tem a impressão que eu to arrastando ali, né? E não é. Não porque... Por eu ser grande. Tem essa sensação, né? (16/06/2009)

É interessante como o mesmo sentimento que relatou na entrevista inicial haver vivenciado na infância, de ser considerada grande e bobona no meio dos pequenos, ainda a acompanhar até os dias de hoje. Tanto a pesquisadora quanto a CP procuraram salientar a importância de as crianças poderem vivenciar experiências diferenciadas em relação às duas professoras, até mesmo com relação ao colo e à altura diferente das duas.

Nos CEIs as crianças convivem com outras crianças, professores, demais funcionários, pais, o que lhes possibilita experiências diferenciadas e circunstâncias sociais e culturais também diferentes. Certamente essa complexidade de relacionamentos, comunicações e interações se constituem em aprendizados e em elementos estruturadores fundamentais para a construção da identidade de cada criança (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

A pesquisadora reiterou o fato de que se observou uma quantidade excessiva de brinquedos na sala no dia em que foi feita a filmagem. P4 disse acreditar que uma grande quantidade de brinquedos tumultuava o ambiente, mas que ela via pontos positivos na organização do espaço no período da manhã que não aconteciam à tarde. Isso porque, segundo ela, pela manhã as professoras já podiam deixar o espaço da sala organizado para esperar as crianças. À tarde isso já era mais difícil, porque a sala ficava tomada pelos colchonetes nos quais as crianças estavam dormindo e primeiramente as professoras teriam que retirar os colchonetes e servir o lanche, para depois organizar o espaço para as brincadeiras poderem acontecer.

⁴⁷ Abreviação do nome da professora.

A fala de P4 revelou que apesar de ainda sentir dificuldade na organização do espaço, percebia a importância de contarem com ambientes disponíveis e organizados para as explorações e brincadeiras das crianças. P4 demonstra um avanço no conhecimento inicial que detinha sobre a estruturação da sala de referência, provavelmente fruto dos diálogos e discussões desenvolvidos nos momentos de observação participante da pesquisadora, como nos encontros de formação já ocorridos. Sobre os espaços de brincadeira, Faria (1997), afirma que devem ser organizados para possibilitar “atividades individuais, em pequenos e grandes grupos, com e sem adultos; atividades de concentração, de folia, de fantasia; atividades para movimentos de toda natureza [...]”.

Com relação aos espaços destinados aos movimentos corporais das crianças, Carvalho (2005, p. 156) afirma:

É importante que a criança engatinhe, ande, corra, suba e desça, pule, balance, salte, pendure-se, agarre-se, empurre e puxe objetos etc. Tudo isso auxilia a criança a fazer movimentos coordenados, a experimentar seu corpo no espaço e conhecer o espaço através de seu corpo. Daí a importância de os ambientes oferecerem espaços mais vazios e seguros para esses movimentos.

É interessante notar que através do vídeo as professoras tinham a possibilidade de verificar o que acontecia no outro período. O que era facilitado ou dificultado em função do horário ou período do dia diferenciado. Essa percepção e compreensão, geralmente, são de difícil realização, o que, muitas vezes, desencadeia conflitos entre as professoras dos dois períodos. A CP comentou que através dessa troca era possível obter-se uma idéia de unidade e de conjunto. A professora P4 refletiu que a troca também possibilitava às professoras realizar uma complementação daquilo que não havia sido realizado no outro período.

Em função das professoras da manhã já apresentarem maior clareza sobre a organização do espaço da sala através de cantos com brinquedos diversificados, a pesquisadora solicitou que as professoras da tarde pensassem sobre essa forma de organização e trocassem idéias com as colegas da manhã.

P4 sugeriu promover uma primeira atividade às crianças montando cantinhos na sala através da utilização dos brinquedos que ficavam armazenados nos caixotes plásticos. Quando houvesse perda de interesse por essa atividade, poderiam organizar a sala com os brinquedos grandes, tais como o *play* e os blocos grandes de espuma plastificada, a piscina e toca de bolinhas e a criação do túnel com as mesas. Depois, quando também perdessem o interesse por essas brincadeiras, poderiam oferecer as bolas.

Foi interessante e talvez tenham faltado maiores comentários naquele momento sobre a percepção da professora de que as crianças pequenas têm um interesse muito fluante ou um desejo de explorar muito intenso. Ao mesmo tempo em que se interessam por algo, logo na sequência já se desinteressam e partem à procura de novos interesses.

A pesquisadora salientou a importância de se manterem as caixas plásticas de brinquedos organizadas e devidamente classificadas. Isso torna o ambiente legível para as crianças, ou seja, eles sabem o que podem encontrar em cada receptáculo, além de facilitar a própria organização dos materiais pelas professoras. O grupo conversou também sobre a “cesta do tesouro”. Trata-se de uma cesta de vime composta por objetos e materiais diferenciados, capazes de estimular os diversos sentidos da criança. A idéia da cesta foi socializada pela professora Suely Amaral Mello⁴⁸ e se baseia na proposta de Goldschmied (1999, p. 1), exposta a seguir:

Quando um bebê que já para sentado tem diante de si uma cesta de objetos bem diversificados que ele possa manipular, ele mesmo escolhe o que mais lhe interessa dentre a ampla diversidade de objetos que lhe são oferecidos. Com isso, desenvolve e aperfeiçoa a coordenação olho-mão-objeto e a habilidade de manipulação. Seleciona e atua com interesse: segura objetos, faz movimentos com a boca, lambe, morde, chacoalha, pega um e outro objeto e os passa de uma mão à outra. Busca os estímulos dos muitos objetos disponíveis que, através do tato, do paladar, do olfato, da audição, da visão e do movimento corporal, lhe ocasionam um crescimento rápido do cérebro.



⁴⁸ Professora Doutora da UNESP contratada pela DRE Santo Amaro para realizar um trabalho de formação complementar à equipe de funcionários do CEI, em parceria com outros dois CEIs da mesma Diretoria Regional.



Figura 13 – Bebês brincando com a “Cesta do tesouro” (24/06/2009)

Uma vez que a cesta do tesouro do Berçário I já existia, o grupo conversou sobre outros elementos que poderiam ser criados para compor a cesta, principalmente materiais capazes de desenvolver o olfato, como sachês, bonecas de pano perfumadas etc. Comentou-se que a professora P3 (a), que havia se exonerado, tinha o hábito de esborrifar na sala todos os dias, após os bebês acordarem, um pouco de aromatizador de ambientes com fragrância de “cheiro do mar”. Ela então os estimulava a inspirarem para sentir o perfume e os bebês demonstravam perceber o odor diferenciado na sala.

As professoras da manhã apontaram as grandes descobertas que os bebês poderiam fazer quando se encontravam no parque. P2 afirmou: “Então, no parque também acontecem essas coisas, né I⁴⁹.? É a pedrinha, a folhinha...”. Por exemplo, P2 também falou sobre explorar pedrinhas, folhinhas, galhos de árvores e areia:

Não deu pra fotografar, mas a Maysa estava com um cacho da semente de eucalipto. E daí ela ia tirando um, olhando um. E as gêmeas, que a I. estimulou bastante, porque elas não andavam na grama, tinham medo de tudo. Aí era um tal de catar folhinha, catar folhinha. Então a grama já é diferente. Os galhos. A areia também, né I.? (16/06/2009).

P2 falou ainda sobre a oportunidade de no parque os bebês visualizarem os passarinhos e ouvirem seus cantos. No final o grupo de professoras concluiu que o parque acabava se tornando uma “cestona” do tesouro e que o educador devia estar atento e devidamente sintonizado para acompanhar as explorações e descobertas das crianças. Essa era uma observação importante, uma vez que as professoras, principalmente do período da manhã, que mais saíam com os bebês para as áreas externas, estavam demonstrando

⁴⁹ Abreviação do nome da professora.

compreender a importância de aproveitarem todos os momentos, espaços, situações e mesmo estímulos naturais nas ações educativas desenvolvidas.

A respeito do papel da natureza na estimulação dos sentidos, Carvalho (2005, p. 156) postula:

A natureza apresenta várias situações que estimulam os nossos sentidos, tais como: brisas que trazem odores diferentes, o som de um riacho, o balanço de folhas e flores. É importante que as crianças também tenham seus sentidos estimulados. Para isso, podemos desenvolver atividades em espaços externos. Nos espaços internos, podemos colocar vasos com plantas e flores, janelas que permitam iluminação natural, entrada do sol, visão do céu, de árvores e passarinhos. É interessante também variar as cores, as formas, os sons, os aromas, os sabores e a sensação tátil, com lugares macios e duros, ásperos e lisos, quentes e frios, vibratórios e estáveis.

A pesquisadora salientou o fato de as mesinhas da sala encontrarem-se empilhadas, umas sobre as outras, num canto da sala e propôs que as professoras pensassem em formas de utilizar as mesas em outras atividades além dos momentos de refeição.

Ao perceber certa resistência das professoras em propor outras possibilidades de utilização das mesas, a pesquisadora sugeriu que uma delas pudesse ser encapada com papel *craft* e sobre ela deixados gizões de cera para as crianças poderem desenhar quando quisessem.

Mesmo após a sugestão da pesquisadora, as professoras continuaram manifestando resistência com relação à proposta. É evidente que as professoras realizam uma contra força que muitas vezes impede a abertura para novas possibilidades. E não adianta a idéia ser transmitida a elas. Se elas não aceitarem ou incorporarem a idéia, a mudança não acontece verdadeiramente. Nada muda.

Essa contra força relaciona-se a sentimentos de incerteza e de tensão que acometem o profissional diante da possibilidade de mudança e do arriscado fardo de incompetência a que se encontra sujeito a carregar caso a mudança não seja bem sucedida. O desenvolvimento profissional não é algo imposto. O professor se desenvolve ativamente e não é desenvolvido passivamente. A mudança envolve modificação transformação de valores, atitudes, emoções e percepções (DAY, 2001). Como afirma Dewey⁵⁰ (1959 apud PINAZZA, 2007, p. 80), “Quando uma idéia é dita, ela é para a pessoa a quem foi dita um fato e, não, uma idéia”. Desse modo, por mais simples que pareça ser a mudança, ela não ocorrerá, pelo menos em um

⁵⁰ DEWEY, J. M. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

nível mais profundo e contínuo, se não envolver pensamento reflexivo ao invés de transferência de idéias.

Por outro lado, as crianças do Berçário I, ao longo do ano, passam por muitas transformações e de forma muito rápida. Os bebês, que no começo do ano permanecem mais deitadinhos no colchão ou recostados nas almofadas, apenas explorando algo que se encontra mais próximo deles, com o passar do tempo vão exercitando, cada vez mais, novos movimentos e ampliando comportamentos e descobertas. Devido às mudanças rápidas pelas quais os bebês passam durante o ano, a organização do espaço da sala de Berçário I também passa por modificações. Os objetos e mobiliário passam a ser mais explorados e, portanto, devem favorecer essa exploração. Uma mesa, que a princípio não fazia parte do mobiliário ou que não tinha muita utilidade, pode se constituir em material didático, ou seja, pode ser utilizada com o propósito de servir para alguma atividade que contribua para a exploração e aprendizado das crianças.

Assim, é importante que a organização da sala viabilize atividades planejadas por professores e crianças de maneira flexível, criativa e cooperativa. O ambiente da sala deve favorecer a mobilidade e iniciativa dos bebês, possibilitando a exploração e a descoberta (KRAMER, 1998), proporcionando o máximo de alternativas, para que possam escolher se querem ver, ouvir, apreciar, fazer, mexer, explorar, descobrir, apalpar, bater, manusear, sacudir, rolar, abrir, fechar, enrolar, desenrolar, subir, descer, escorregar, pular, chutar, puxar, empurrar, tirar, guardar, encaixar, bater etc. O educador deve observar atentamente e estar disponível a oferecer condições para que esses verbos sejam “conjugados” diariamente pelos bebês, pois esse é o momento ideal para darem conta de todos esses fazeres.

Para incentivar as professoras a não desistirem de novas tentativas, a CP apontou que a tendência é que nas primeiras vezes em que as atividades são propostas haja certo tumulto diante da novidade. Por isso é importante que haja uma recorrência, criando possibilidades para que as crianças possam incorporar novas atividades.

A pesquisadora salientou a necessidade de se desenvolver a criatividade a fim de poder criar situações e atividades às crianças com o que já existe no ambiente. O mobiliário pode ser utilizado de formas diferentes, improvisando-se e criando-se novas possibilidades às crianças. É preciso pensar num “cardápio” diário muito diversificado e colorido, de modo a encantar os olhos e os ouvidos dos pequeninhos.

As professoras, em geral, não assimilam qualquer idéia prontamente, é preciso continuar dialogando e refletindo de forma interativa e colaborativa. Compreender que o processo de desenvolvimento profissional é longo e complexo faz com que os resultados sejam verdadeiros e duradouros. E nas palavras de Rudduck⁵¹ (1991 apud DAY, 2001, p. 153):

[...] se aceitarmos que o sentido de si próprio que o prático possui está profundamente enraizado no seu ensino, não nos devemos surpreender com o facto de ele considerar a verdadeira mudança difícil de compreender e de conseguir.

4ª Reunião de Formação (23/06/2009) - A organização do espaço e a mediação do educador

Como ainda havia muitos pontos a serem tratados sobre o vídeo dos cantos de brinquedos, nessa reunião resolveu-se dar continuidade à mesma temática. Assim, inicialmente, pesquisadora e CP retomaram os pontos que haviam sido abordados na última reunião e depois se falou sobre a importância da organização e classificação dos brinquedos nas caixas plásticas.

As professoras, tanto da manhã, quanto da tarde, contaram que tinham realizado várias atividades com as mesinhas das salas, o que foi uma surpresa diante da resistência inicial manifestada na última reunião. P2 comentou: “Hoje a I. colocou brinquedos nas duas mesas. Também deixou uns lá na prateleirinha, pra ver se eles iam buscar”. E P3 (b) contou:

A gente assim, a partir daquele dia que você deu a idéia da mesa, a gente já tentou por. Aí colocamos o papel. Aí alguns foram, né? Comeram bastante giz, né? Foi aquela festa. Aí, assim, a outra mesa ficou como cabana. Aí cada dia a gente faz a mesa de um jeito. A não ser quando a gente deixa a mesa com brinquedos em cima.

P4 também reforçou as novas possibilidades criadas com as mesas: “Jogos de madeira. A gente emenda as mesas e eles gostam de manusear. Não no chão. Em cima da mesa. E aí a gente altera. Um dia é cabaninha e o papel. Outro dia as mesas estão com os brinquedos em cima. E vai alterando”.

É interessante que uma atitude aparente de resistência transformou-se em inovação. Na última reunião as professoras não manifestavam interesse em experimentar a idéia de

⁵¹ RUDDUCK, J. **Innovation and change**. Buckingham: Open University Press, 1991.

utilizar as mesas de outras maneiras que não fosse para as refeições. Entretanto, na semana seguinte já contavam com grande entusiasmo sobre as novas atividades realizadas. Não chegaram a expressar verbalmente os impactos produzidos pelas alterações realizadas na sala e, principalmente, pela utilização das mesas como suporte para outras atividades e produções, mas o entusiasmo demonstrado por elas era capaz de transmitir a alegria e a libertação provocada pelas inovações, descobertas e lançamento para novas possibilidades.

Em certos momentos algumas professoras comentavam sobre a experiência privilegiada que estavam tendo, em comparação com as outras da unidade, por contarem com um espaço propício para refletirem sobre suas práticas, ampliarem seus conhecimentos e assim poderem aprimorá-las. Isso demonstra o que Schön (1983, 1987 apud DAY, 2001) defende como um movimento de reflexão sobre ação. Trata-se de pensar sobre a ação e sobre o próprio aprendizado possibilitado pelo contexto diferenciado.

As professoras da tarde relataram que vinham procurando diversificar ao máximo as atividades. P3 (b) comentou: “A gente tá fazendo de tudo pra não ficar a mesma coisa. Está procurando modificar”. Contaram até que haviam levado os bebês à sala “multiusos” para que eles pudessem explorar outro espaço e outros brinquedos. Disseram também que já os tinham levado ao parque. P3 (b) comentou: “A gente tá arriscando mais agora!”. E P4 completou: “Já viemos jogar bolar aqui em baixo. Andar de motoca. O dia que o tempo está bom a gente aproveita pra sair”.

Essa atitude por parte das professoras da tarde demonstrava abertura e um avanço. Adquiriram maior confiança a partir da interação com as professoras da manhã. Antes demonstravam muito medo em realizar qualquer atividade mais diferenciada com as crianças, notadamente nos espaços externos.

E diante do questionamento da pesquisadora: “E vocês da manhã? O que vocês contam para elas da tarde?”. P4 solicitou que não inventassem mais nada, pois já tinha muita novidade e todas riram muito a respeito disso. As professoras da manhã contaram que os bebês já estavam subindo as escadas sozinhos. Além disso, já começavam a falar algumas palavras. *Avião*, por exemplo. Contaram que Débora já falava “avião” e “au, au”.

Diante de tantas novidades, a pesquisadora indagou sobre o que as crianças estavam ensinando às professoras. P2 respondeu que se tratava de uma exploração ilimitada, uma vez que elas buscavam um conhecimento ilimitado. E então a pesquisadora questionou: “E qual é a postura do professor diante dessa busca ilimitada, diante dessa exploração ilimitada?” E P4

respondeu: “Dar margem, incentivar”. E P2 reforçou: “São os desafios, né?” E a pesquisadora procurou retomar o que havia acontecido no período de março a junho. O que os bebês estavam demonstrando a todos. E todas as professoras concluíram que os comportamentos dos bebês tinham avançado muito e que o ritmo dos bebês era muito intenso nesse primeiro ano de vida.

A pesquisadora salientou que os próprios vídeos realizados semanalmente não davam conta de registrar os avanços no desenvolvimento dos bebês e que eles ensinavam muitas coisas aos adultos. E também que o educador devia estar suficientemente aberto e atento para aprender com eles, para observar o que eles estavam transmitindo.

Abre-se aqui um parêntese para explicitar um trabalho de Prado⁵² (2003, p. 30). Essa autora, ao se dedicar à cultura produzida pelas crianças, ao que elas têm ensinado aos adultos e às implicações desses ensinamentos para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, considera que muito tem aprendido com e sobre elas. A respeito desses aprendizados afirma:

Busco trazer, neste momento, informações e reflexões sobre a capacidade de as crianças que ainda não falam, ou que começam a falar (dentre outras múltiplas formas de comunicação) de construir cultura. Identifico algumas das expressões e manifestações culturais das crianças tais como a capacidade de transgressão, de sociabilidade, de invenção, de criação de propostas de brincadeiras e de brinquedos não previstos pelas profissionais, além da capacidade de construção de regras com liberdade, de continuidade das brincadeiras em dias alternados, de escolha de parceiros distintos (adultos, crianças, maiores, menores, meninas, meninos) para atividades também distintas (descanso, refeições, banho, parque), estabelecendo relações afetivas diversificadas, comunicando-se através de múltiplas linguagens (choros, olhares, gestos, balbucios, risadas, silêncios, toques, falas, movimentos). E aprendo que muito pouco ainda sabemos sobre elas. Por isso, o que aprendemos com as crianças ontem?

Na sequência propôs-se às professoras que levantassem o que aprenderam sobre a organização do espaço com os bebês.

P4 afirmou: “Não saturar o espaço com muitas opções ao mesmo tempo. Deixar um pouco de espaço livre pra eles poderem circular a vontade. Selecionar os tipos de opções, eu acho”. E P2 completou: “E mantendo a característica de acolhedor, né?”. Segundo ela, disponibilizar o colchão com almofadas para os bebês repousarem quando sentissem vontade propiciava acolhimento. E as demais professoras apontaram que a música, a rede, o espelho, o

⁵² PRADO, P. D. e GOBBI, M. (2003) apresentaram um trabalho de título “O que você aprendeu com as crianças hoje?!” no III Congresso Paulista de Educação Infantil, (III COPEDI), realizado em Águas de Lindóia/SP em 2003, porém com enfoques um pouco diferenciados.

painel com as marcas das crianças se constituíam em elementos capazes de conceder uma sensação de acolhimento ao ambiente.

E a pesquisadora complementou dizendo que um fator muito importante com relação à organização do espaço dizia respeito a propiciar opções de escolha para as crianças. Afirmou que era importante que elas tivessem opções e a liberdade de escolher o que quisessem fazer e não que o adulto detivesse o poder de disponibilizar aquilo que quisesse e na hora que quisesse.

Quando o professor dá opções de escolha às crianças, na verdade ele está favorecendo outro tipo de ação educativa. Uma proposta em que ele não é o detentor do poder e que possibilita à criança ir aprendendo a agir de forma autônoma. Brougère (1995), ao investigar as brincadeiras de crianças, afirma que sem livre escolha não existe brincadeira, mas uma sucessão de comportamentos que não se originam na própria criança. E também Dantas (2002, p. 112) destaca: “[...] a liberdade da criança não implica a demissão do adulto: pelo contrário, expandi-la implica o aumento das ofertas adequadas às suas competências [...]”. Assim, a liberdade implica possibilidade de escolha e de opções, sendo este o primeiro papel do educador no que diz respeito à organização do ambiente propício às atividades lúdicas.

A pesquisadora continuou questionando as professoras sobre o que vinham aprendendo sobre a postura do professor de crianças bem pequenas. P4 respondeu o seguinte: “Eu acho que além de proporcionar tudo, a gente deve participar ativamente junto com eles. O que provoca neles maior interesse é estar sentada no chão junto, brincando com alguma coisa junto com eles”. E a pesquisadora perguntou: “O que é que essa brincadeira junto possibilita para o professor e também para a criança?” P4 respondeu que ela iguala professora e criança, pois as coloca num patamar de igualdade e de proximidade.

Com essa fala, P4 evidencia que compreende a idéia de Vygotsky sobre a importância da interação e do papel do professor, parceiro mais experiente, a mediar o processo de apropriação da cultura acumulada e o favorecimento da zona de desenvolvimento proximal (MELLO, 2003).

A pesquisadora auxiliou as professoras a concluir que estar junto com as crianças possibilitava o estabelecimento de vínculos fortes entre elas. Para exemplificar isso, as professoras relataram experiências diversas em que fizeram leituras do que as crianças lhes estavam transmitindo. P3 (b) afirmou que:

É preciso observar o que os bebês gostam de fazer, qual o interesse deles. Conhecer exatamente cada um, individualmente até. Ah, o fulano gosta de fazer assim. Que nem o dia que eu fui fazer os registros. Eu começava a lembrar e dava risada lembrando. Ah, tal dia foi assim. Ela tem mania de fazer assim. A Grazi não sei o quê. Então, essa participação possibilita esse conhecimento, do professor saber exatamente como é o seu aluno. O que ele gosta de fazer. O que ele quer (23/06/2009).

E a CP reforçou: “É por isso que é importante a questão do vínculo. Porque é só com o vínculo que você conhece. Por isso é que o professor é a pessoa privilegiada nesse processo. Porque é esse vínculo que vai fazer você conhecer o outro”.

A pesquisadora questionou as professoras sobre o porquê de estarem próximas às crianças nos momentos em que elas estavam explorando brinquedos e objetos. P1 respondeu: “Eles são pequenininhos, mas são muito observadores. Se o adulto tá brincando ou se não tá. Se tá parado, pra eles aí não interessa. Eu já senti isso. Se eles veem que a gente não tá brincando, não tá participando, eles jogam ali e saem fora”. E P1 completou que era importante que o educador estivesse junto para incentivá-los a brincar. P3 (b) respondeu que era importante para ensiná-los. E P2 afirmou que era por causa da mediação que acontecia nessa situação. E a pesquisadora falou um pouco sobre o processo de mediação:

Então, para o Vygotsky, a criança vai aprender através dessa mediação que o professor faz nessa relação da criança com o objeto. [...]. A gente não se dá conta, mas vejam só quantas coisas eles já ensinaram para vocês. Quantas coisas importantes eles estão ensinando para vocês no dia-a-dia. Da importância da observação, da importância de organizar esse espaço, de como organizar esse espaço, de estar junto com eles, da importância do vínculo. E da importância de estar mediando essa relação deles com os objetos. (23/06/2009)

É interessante como as situações repetem-se. As professoras, assim como as crianças, também necessitam do apoio de um parceiro mais experiente para realizarem seus aprendizados. Isso porque, segundo Vygotsky (1998) e Bruner (1997, 2002), aprende-se e desenvolve-se sempre na interação com outros parceiros. Oliveira-Formosinho (2002), fundamentada nessas teorias, afirma que o professor precisa de suporte para resolução de problemas no seu contexto de trabalho. Sendo assim, a formação em contexto centrada na escola é:

[...] numa lógica de educação permanente, considerada como uma ação educativa global, como uma formação participada e articulada com as situações e/ou nas situações de trabalho, fundindo formação inicial e contínua no mesmo processo de educação ao longo da vida (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 268).

Nesse processo de educação ao longo da vida, a formação em contexto pode, inclusive, tornar visível a intencionalidade, elemento indispensável à prática pedagógica consciente, reflexiva.

De acordo com Heller (1987, 2004), a ação educativa não pode ser tratada de forma natural, espontânea e automatizada como qualquer outra atividade da vida cotidiana, sem envolver uma atitude intencional e refletida, uma vez que pertence ao nível das atividades não-cotidianas ou situa-se na esfera complexa da atividade humana. Esse tipo de atividade se baseia na utilização da consciência, na intencionalidade, na reflexão e no aprofundamento dos conhecimentos.

Ao final da reunião, mais uma vez P3 (b) ofereceu-se para fazer a leitura do excerto escolhido para a ocasião. Trata-se de um trecho do livro: “Por amor e por força – Rotinas na educação infantil” de Maria Carmen Silveira Barbosa (ANEXO C).

Após a leitura, o grupo refletiu sobre alguns aspectos, por exemplo, sobre a importância da intencionalidade, do planejamento, da clareza que o educador deve ter sobre suas ações e opções pedagógicas a partir da observação que faz das crianças. E diante do questionamento da pesquisadora sobre o que a autora estava querendo dizer com essas palavras, P3 (b) asseverou:

Que tem que renovar, né? Que a cada dia você tem que estar mudando, propondo novos desafios, porque aquele já foi ultrapassado e novos virão. Então, assim, é crescer, junto com eles. De acordo com a necessidade deles. De acordo com o que tem importância para eles (23/06/2009).

E depois da fala de P3 (b), P4 afirmou que o texto veio complementar o assunto discutido pelo grupo. E diante do questionamento realizado pela CP e pesquisadora, se os encontros estavam contribuindo com a prática das professoras, P4 respondeu:

Eu acho que está. Eu acho assim, que esse desenvolvimento deles, tão grande, de fevereiro pra cá, não é só porque estamos lá e porque estamos trabalhando com eles, é por causa de todo esse trabalho que está por trás. A gente observa, a gente faz, a gente refaz, a gente discute, então... tá tudo ali. E as outras salas não estão tendo esse trabalho. Então, se tem algo, um ponto negativo, fica por isso mesmo, fica sem saber. A rotina leva. A correria leva e a pessoa nem percebe (23/06/2009).

O que P4 transmitia é que ela e as colegas participantes do grupo de formação eram privilegiadas em relação às demais professoras. Isso porque contavam com um espaço onde podiam olhar a prática de uma forma mais focalizada e dialogar sobre ela com as colegas. A respeito desse processo de formação em contexto no qual os professores aprendem em

comunidade a olhar para suas práticas como comunidades de aprendizagem, Oliveira-Formosinho (2009, p. 269) postula:

O desenvolvimento profissional é, neste contexto teórico, um desenvolvimento que parte da prática existente para, em actividade reflectida e compartilhada, a transformar. A práxis transformada, quando documentada, permite renovação de conhecimento profissional prático. A profissão transforma-se a partir de dentro em diálogo e abertura. Assumindo que o direito de o profissional a aprender é correlativo do direito da criança a aprender.

Através dos vídeos era possível não só retomar as situações vivenciadas, que muitas vezes até passavam despercebidas, como também ampliar a visualização de determinadas cenas, falar sobre elas e aprender com elas. Ao longo das reuniões de formação, chamava a atenção da pesquisadora e da CP a ampliação do entusiasmo manifestado por todas as professoras. É claro que cada uma tinha um modo próprio de demonstrar esse entusiasmo. Algumas, como P4 e P3 (b), manifestavam de forma verbal. P1 e P2 expressavam mais por gestos e atitudes.

P3 (b) complementou a avaliação feita por P4:

[...] eu tenho uma preocupação muito grande com isso. Eu quero mudar, eu quero fazer e fico buscando. Eu acho que é a reunião que mexe com a gente, né? Até 3ª feira, eu saí e já fiz a mesa. Então, aceito opiniões [...] Então eu me cobro, procuro mudar. Então eu acho que é bem enriquecedor (23/06/2009).

Foi muito gratificante perceber que o processo de formação do grupo estava avançando. Que os diálogos, trocas e reflexões realizadas estavam surtindo o efeito desejado, ou seja, provocando a tomada de consciência para o papel do educador da infância. As falas das professoras sinalizavam que elas estavam se apropriando de novos conhecimentos, que estavam despertando para a relação sensível com os bebês, de modo a poder vê-los e ouvi-los melhor. Constatava-se assim, uma possibilidade de impulsionar o movimento e a mudança para que as professoras se enriquecessem mais através dela e acima de tudo se sentissem mais felizes. E sobre isso, P3 (b) transmitiu algo muito significativo para todas do grupo: “Eu tô me sentindo realizada. Feliz”.

5ª Reunião de Formação (30/06/2009) - A organização do espaço e atividades propostas pelo educador

No início da reunião foi mostrado um vídeo captado no período da tarde quando os bebês estavam acordando. Nesse dia as professoras P3 (b) e P4 esperavam que todos os bebês acordassem para organizar a sala para as atividades que haviam programado.



Figura 14 – Bebês acordando e brincando à tarde (02/06/2009)

Após a observação do vídeo, P2 foi quem teceu o primeiro comentário a respeito:

Eu quero comentar assim, Rosária, que esse momento também é difícil assim pra elas. Porque tem que alimentar as crianças, tem que organizar o espaço, recolher as coisas. Tem criança que já tem que ser trocada. Então são muitas ações no mesmo momento, né?

E P4 complementou dizendo que no primeiro momento da tarde as duas professoras não conseguiam estar juntas com o grupo de crianças, pois tinham que se revezar nas trocas de fraldas.

Apesar de não falar de forma direta, o comentário de P2 revelava uma justificativa para os tumultos que haviam ocorrido no período da tarde e socializados nos vídeos. P4 confirmava que ela e P3 (b) viviam uma situação complicada nesse momento do dia e não viam outras possibilidades para lidar com a situação, pois nem sempre podiam contar com ajuda de outra funcionária.

A pesquisadora questionou as professoras sobre como estava sendo o momento de acordar as crianças. P4 explicou que:

Pra não ir diretamente na criança, nós temos a postura de abrir as janelas e tirar as cobertas. Porque a gente não abria a janela, não tirava a coberta e não deixava os acordados fazer muito barulho, pra eles continuarem dormindo. Então nós mudamos isso. Os que acordam circulam livremente. A gente abre a janela, tira a coberta. Automaticamente com aquele movimento, eles vão acordando. Porque eu acho chato ir lá mexer nas crianças, né? Aí a gente já vai falando: Boa tarde! E tal e tal. E aí eles despertam. Nós não deixamos mais eles dormirem.

Esse questionamento sobre o modo de acordar as crianças foi feito porque se observava que o tempo de sono dos bebês se prolongava muito e a espera para que todos acordassem também se tornava longa.

A pesquisadora indagou as professoras sobre o que pensavam da programação das atividades no começo da tarde.

P4 respondeu que costumavam combinar o que iam fazer antes mesmo de as crianças acordarem. “A gente procura combinar antes de eles levantarem. Se o tempo tá bom, daí a L. fala: Vamos lá para fora? Pra areia? Pro gramado? Ou vamos pro solário? Então a gente já se programa antes, né?” E ainda, segundo P4, procuravam sempre variar as propostas do início do dia:

A gente procura estar sempre começando diferente. Isso é bom? Isso é ruim? O que que vocês dizem? Porque no início a gente seguia uma rotina certinha. Daí agora a gente faz assim e eles estão sempre na expectativa de algo diferente, né? O Cawan tá sempre pedindo mais. Aí eu achei legal variar. Pra sair da rotina mesmo. Não sei se é bom.

As falas de P4 demonstravam que ela continuava a esquivar-se da questão principal do vídeo que dizia respeito ao tempo de espera do início da tarde e decorrente situação de conflito que se instalava.

A pesquisadora respondeu que não era necessário e nem era bom adotar uma rotina rígida, inflexível e repetitiva, mas que era importante organizar e disponibilizar os materiais antes de os bebês acordarem para as atividades a serem desenvolvidas por eles, evitando-se o

tempo de espera. Disse que os bebês davam indicações de que não conseguiam ficar muito tempo esperando o que ia acontecer. O vídeo mostrava que o tempo de espera a que foram submetidos para a organização da sala e dos materiais fez com que eles ficassem agitados e passassem a agredir os colegas. A agressão, na verdade, consistia na linguagem possível para transmitir a insatisfação sentida naquele momento.

Barbosa (2006, p. 143), ao estudar os tempos e rotinas na educação infantil, constatou que “o modo de usar o tempo nas instituições educativas não foi reformulado desde sua invenção, no século XIX”. Frequentemente a jornada diária nessas instituições é fragmentada em diversas atividades, havendo um tempo intermediário entre uma e outra, que configura um tempo de espera para as crianças. Segundo Barbosa (2006) essa rotina encontra-se associada a uma tendência autoritária e disciplinadora que não promove a construção da noção de tempo pela criança. Sugere que se deveria sair do tempo da ordem para o da desordem, de passar de uma organização estática para outra, dinâmica, rompendo com a organização puramente burocrática.

Detectava-se uma dificuldade por parte das professoras de comentar sobre aspectos mais negativos observados nas situações ou de olhar de forma objetiva para as próprias práticas. Isso também se constituía em dificuldade ao processo de formação, aos encaminhamentos desse processo.

Ao final da reunião, P4 comentou: “Engraçado como o espaço engloba tudo, né? Porque quando a gente se reúne, não parece que a gente está falando do espaço. É tão completo, pega tanto o todo da situação que não dá pra dizer que o assunto é só o espaço”. E a CP respondeu: “É porque ele interfere, né? Na verdade, é esse olhar que a gente está querendo trabalhar. O quanto esse espaço interfere nessa dinâmica, nas relações”. E a pesquisadora concluiu: “Como ele influencia as relações entre vocês e as crianças, entre as próprias crianças. Como ele pode influenciar o aprendizado das crianças, as descobertas...”.

É bom perceber que as professoras estão ampliando seus conhecimentos acerca do espaço educativo. Estão percebendo que esse espaço não envolve apenas determinada área da unidade, mas acima de tudo deve tornar-se um ambiente privilegiado para a educação da infância. Um ambiente que os educadores de Reggio Emilia comparam a um “*container*”, ou seja, um ambiente capaz de favorecer a interação social, a exploração e a aprendizagem, mas que também contenha mensagens educacionais e seja carregado de estímulos para a experiência interativa e a aprendizagem construtiva (FILLIPINI, 1990 apud GANDINI, 1999).

O processo formativo de professoras dos pequeninhos deve perpassar por todas as situações e temáticas que envolvem a educação infantil. Situações que acontecem em um contexto e em um ambiente que também educa a criança, pois, conforme Gandini (1999, p. 157), o ambiente “é considerado o ‘terceiro educador’, juntamente com a equipe de dois professores.

6ª Reunião de Formação (28/07/2009) - A organização do espaço e atividades propostas pelo educador

Como não se haviam esgotado as propostas relativas à temática abordada na última reunião, retomaram-se os mesmos vídeos do período da tarde focando-se sobre as atividades que a professora propunha diretamente às crianças, que no caso eram a brincadeira cantada e o teatro de fantoches propostos por P3 (b).



Figura 15 – Brincadeira cantada (02/06/2009)



Figura 16 – Teatro de fantoches (02/06/2009)

A pesquisadora perguntou às professoras o que pensavam daquelas atividades. P3 (b) comentou:

Assim, eu percebo que de acordo com as rodas e com as músicas que eu vim trazendo, no caso essa de dançar e fiz uma outra de fazer careta, é interessante ver que no começo eles ficam me observando, depois logo um começa a fazer, o outro também e logo todo mundo já tá participando. Que nem eu fiz uma música de fazer careta. No primeiro dia eu fiz pra mostrar como é que era. Outro dia a Grazi já fez e depois o Douglas. E toda vez que eu tô fazendo, uma nova criança já está participando também. Então tá todo mundo entrando naquela brincadeira. Tá aprendendo mesmo a brincadeira. Aí na dança a mesma coisa. Teve crianças que ficavam de longe e quando eu vou, já vem todo mundo.

P1 disse: “Eles podem ser pequenos, mas o que colocar eles aprendem a fazer”. E a pesquisadora perguntou o que as professoras achavam que os bebês aprendiam com essas brincadeiras. E P4 falou: “Ah, eles aprendem a interagir, a se comunicar. Desenvolve, né?” P3 (b) apontou:

A brincar em grupo, né? Tem criança que brinca individualmente e assim, em rodinha, eles aprendem a lidar com o colega do lado. No caso, como eles ainda não falam, então eu acho muito importante trabalhar a música. A gente cantando junto, eles vão pegando uma palavrinha aqui, outra lá e ajudando a desenvolver a fala deles.

Com essa fala a professora P3(b) demonstrava que começava a ver o que Bruner teoriza. Esse autor aponta a relação entre linguagem e brincadeira, considerando a potencialidade da brincadeira para a descoberta das regras e aquisição da linguagem (BRUNER, 2002). Segundo ele, a partir das brincadeiras iniciais que a criança realiza com a mãe ou mesmo com a professora, passa a compreender as regras relativas à sequência de ações e verbalizações. Essa experiência se repete e se reestrutura nas demais interações com adultos, o que contribui para a aquisição de conhecimentos. Assim, para Bruner, a atividade lúdica consiste no primeiro nível de construção do conhecimento, o nível do pensamento intuitivo que deve evoluir para o pensamento narrativo e lógico-científico.

Provavelmente a professora P3 (b) não domina esses conhecimentos teóricos, mas sua prática revela grande vinculação com as crianças, o que lhe permite atuar buscando atender às suas necessidades.

A pesquisadora salientou a importância das músicas, danças e brincadeiras cantadas enquanto elementos representativos do acervo cultural brasileiro. Comentou que é certo que as crianças do mundo inteiro brincam, porém o modo de brincar, os tipos de brincadeiras, as músicas cantadas são diferentes, são próprias de uma cultura e de uma época. Assim, as brincadeiras refletem determinada cultura e determinado tempo histórico.

Ao conceber a infância como uma categoria social do tipo geracional, Sarmiento (2005) a vê como relações estruturais e simbólicas dos atores sociais de determinada classe etária e de um tempo histórico definido por estatutos, papéis sociais e práticas sociais diferenciadas. Para esse autor a infância compreende um grupo de pessoas nascidas na mesma época, que vive os mesmos acontecimentos sociais e que partilha a mesma experiência histórica, porém que se encontra subordinada a regulamentos, papéis e práticas sociais próprios.

P2 afirmou que a cultura representava um vínculo ou elo da escola com a família. E a pesquisadora complementou que a criança ao chegar ao CEI trazia uma cultura própria que passava a trocar e ampliar através de sua relação com os demais.

E a pesquisadora retomou a discussão já realizada sobre a escolha das músicas a serem veiculadas no CEI. Que era importante partir do que a criança trazia de casa, mas procurar sempre ampliar esse repertório. Assim, o papel do educador não seria o de reproduzir, mas sim o de ampliar.

Aproveitando a temática sobre as questões referentes à cultura, a pesquisadora apresentou às professoras as idéias de Corsaro sobre as características da cultura infantil. Comunicou a elas que, segundo observações desse teórico, as crianças não só imitam as experiências de suas vidas reais, não só reproduzem a cultura adulta através das brincadeiras de faz-de-conta que realizam, mas vão além, pois criam e acrescentam elementos próprios da cultura infantil.

Nas palavras do próprio Corsaro (1994, p. 114):

[...] a produção da cultura de pares não se fica nem por uma questão de simples imitação nem por uma apropriação direta do mundo adulto. As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. Este processo de apropriação criativa pode ser visto como uma reprodução interpretativa [...].

Na sequência, o grupo realizou a leitura do texto: “O direito da criança e do educador à alegria cultural” de Marina Célia Moraes Dias (ANEXO D).

Após a leitura, a pesquisadora perguntou o que haviam achado do texto. P4 afirmou: “Ah, veio ao encontro do que a gente viu e conversou hoje, né?” E P3 (b) confirmou: “Ele veio realmente reforçar qual é o papel de nós adultos, no caso, professores enquanto aqui na escola, né? E quanto a gente é responsável por isso”. E a pesquisadora perguntou se o texto conseguiu mexer com a essência do educador. E P3 (b) respondeu: “Mexe. Aguça mais a responsabilidade. Dá medo”.

A pesquisadora afirmou que o medo é inerente ao educador responsável, que se preocupa, que quer fazer o melhor, mas que esse medo deve impulsionar e não impedir que o educador avance.

O educador precisa ter clareza sobre seu papel de articulador da cultura presente na sociedade; cultura que é produzida para as crianças e pelas crianças, mas para isso é necessário que ele próprio vivencie a experiência da alegria cultural. Nas palavras de Snyders, um “entusiasmo cultural, a confiança de que a cultura que eles ensinam pode dar satisfação a seus alunos”, uma vez que “num certo sentido, ela está destinada a dar satisfação; ensina-se para dar satisfação” (1988, p. 14). Ora, o processo formativo deve favorecer ou propiciar esse entusiasmo cultural aos próprios professores, para que eles também possam conceber a criança como ser cultural.

A leitura dos textos ao final das reuniões constituiu-se em boa estratégia de formação. O texto sempre complementava as discussões realizadas, trazia-lhe mais sentido e a teoria ganhava o seu lugar nos entremeios das diversas práticas, sedimentando os saberes cotidianos.

Na sequência, P2 fez a leitura de um esquema-síntese da influência dos diversos tipos de brincadeiras sobre as instâncias afetivas, cognitivas, motoras e linguísticas para as crianças, “As múltiplas faces das brincadeiras” de Adriana Friedmann, retirado de uma revista de educação. P2 observou que as brincadeiras de fantasia e de faz-de-conta envolvem todas as instâncias do ser humano e afirmou que as crianças do Berçário I estavam começando a desenvolver esse tipo de brincadeira, uma vez que já embalavam e ninavam a boneca e utilizavam as colherinhas para lhe dar comidinha. P4 salientou o fato de que, vez ou outra, dirigiam-se com as crianças à sala de multimeios⁵³ onde elas exploravam os brinquedos relacionados ao faz-de-conta e às fantasias.

No momento da reunião não foi feito nenhum tipo de intervenção com relação ao apontamento de P2 de que as crianças já estavam realizando brincadeiras de faz-de-conta. Mas Vygotsky (2006) afirma que na primeira infância (1 a 3 anos de idade) as crianças não realizam verdadeiramente um jogo, apesar de já manifestarem certo jogo, dando a impressão de um faz-de-conta. Isso porque elas ainda não sabem criar situações fictícias no verdadeiro sentido da palavra.

É importante salientar que uma vez que o desenvolvimento profissional adotado não se apoiava sobre conteúdos teóricos pré-determinados, ou previamente definidos, muitas vezes, tornava-se difícil também para a pesquisadora e a coordenadora pedagógica, no papel de

⁵³ Esse espaço, de uso coletivo, compõe-se de mesinhas e cadeiras onde as crianças realizam suas refeições e também de materiais e brinquedos diversos, tais como pia, fogão, geladeira e armários de cozinha; utensílios de cozinha; cama e carrinhos de boneca; arara de fantasias; caixas com fantoches; caixas com instrumentos variados; módulos psicomotores; armário com TV, DVD e som etc.

supervisoras⁵⁴ de prática conseguirem também refletir de imediato *na ação* para apoiarem devidamente o processo de aprendizagem das professoras. Havia momentos em que as supervisoras também sentiam falta de um parceiro mais experiente que mediasse o processo.

Para ampliar a temática relativa ao brincar, pode-se recorrer a Brougère (2002), que afirma que o brincar não se constitui em dinâmica interna das crianças, mas, enquanto atividade dotada de significação social, necessita ser aprendido. Brougère (2002) concebe que o brincar, enquanto jogo, denota um corte do real, uma representação do mundo que se inscreve em um sistema de significações das atividades humanas ou numa cultura que lhe dá sentido. Salienta a importância do processo de aprendizagem no ato de brincar. Afirma que a criança é iniciada na brincadeira ou aprende a brincar a partir das brincadeiras iniciais que desde bebê realiza com a mãe, onde começa a inserir-se no jogo preexistente da mãe e gradativamente vai tornando-se um parceiro ao assumir o mesmo papel que ela. Ao brincar a criança vai aprendendo as características essenciais do jogo: o aspecto fictício ou o faz-de-conta; a inversão dos papéis; a repetição que mostra que a brincadeira não modifica a realidade; a necessidade de um acordo entre parceiros.

Brougère (2002) salienta que há uma cultura lúdica composta por estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular, as quais a criança aprende antes de utilizá-las em novos contextos, sozinha ou com outras crianças. Ao brincar a criança aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular, e somente posteriormente aplica as competências adquiridas a outros terrenos não lúdicos da vida.

7ª Reunião de Formação (18/08/2009) - Atividade de pintura com bebês

Nessa reunião de formação a CP e a pesquisadora expuseram um vídeo de pintura que havia sido gravado anteriormente no período da manhã.

⁵⁴ A ideia de supervisão é utilizada por Oliveira-Formosinho para designar um “instrumento de formação, inovação e mudança, situando-a na escola como organização em processo de desenvolvimento e de (re)qualificação” (2002b, p. 13).



Figura 17 – Pintura pela manhã (05/05/2009)

Algumas questões previamente pensadas nortearam a problematização dessa prática pedagógica, sendo a primeira delas relativa à organização do espaço para a pintura.

P3 (b) e P4 manifestaram grande preocupação com a questão da “sujeira” provocada pela tinta e a dificuldade posterior com a realização da higiene das crianças. P2 salientou que a dificuldade principal consistira na falta de mais um adulto que as auxiliassem durante e depois da atividade com as crianças. Também avaliou que seria importante que houvesse alguém a coordenar o canto de brinquedos organizado para as crianças que abandonassem a pintura, já que as duas professoras encontravam-se envolvidas na atividade. Mas, nas palavras de P2, “a gente tinha que lidar com o que a gente tinha. Porque eu penso assim, quando você vê a satisfação da maioria [...]” e ainda “Apesar do tumulto, tudo, deu certo, assim, pelo prazer deles, né?”.

Soa muito bem aos ouvidos do formador, a fala de professoras sobre a satisfação ou a alegria das crianças diante das propostas. Com certeza, essa é a razão de ser do trabalho educativo em todo e qualquer nível de formação. No transcorrer das reuniões as professoras passaram a manifestar, de diferentes formas – através de palavras ou ações – um maior

envolvimento no processo de formação e a percepção de que se tratava de algo muito mais ativo que passivo, no qual as mudanças envolviam a modificação de valores e atitudes (DAY, 2001). Esse envolvimento provocava uma relação mais harmoniosa e prazerosa entre as participantes, além do que suas atitudes demonstravam que a própria autoestima se elevava.

P1 não estava presente nessa reunião para manifestar seus sentimentos, mas no momento da filmagem era visível sua vibração diante da exploração dos bebês. Mostrava-se sempre aberta a proporcionar novas experiências e experimentações aos pequeninhos, principalmente relacionadas às atividades ligadas às artes plásticas e movimento. A falta de liberdade para brincar que marcou sua infância se converteu em mola propulsora de geração de brincadeiras em seu trabalho.

A discussão pautou-se sobre os pontos positivos e negativos com relação à organização do espaço da atividade e sobre a importância de se refletir sobre isso a fim de poder aprimorar as próximas experiências de pintura.

A segunda questão a ser pontuada foi a postura das professoras no decorrer da atividade. P4 declarou: “Eu achei a atividade totalmente positiva. Eles exploraram bastante. Era novo para eles. Eles gostaram. A gente vê assim. Eu achei total positivo”. A CP pontuou: “Eu achei, por exemplo, que a postura de vocês foi legal, nessa coisa de deixá-los experimentar. De não ter um direcionamento, assim, excessivo, daquela coisa de colocar a marca no papel, entendeu?”.

A postura das professoras foi especial ao permitir que as crianças explorassem livremente os diversos materiais oferecidos e pudessem observar através dos diversos sentidos as características do papel e das tintas, passando as mãozinhas na superfície, na pele, na boca e também observando a textura, o cheiro, o sabor e as cores das tintas. Num clima de paz e tranquilidade, num ambiente especialmente preparado, inclusive com música suave de fundo, as crianças puderam exercitar seus gestos e imprimir suas primeiras marcas de tinta no papel.

A pesquisadora observou com as professoras a importância da vivência de todo o processo pelas crianças e não somente pela pintura propriamente dita. E pontuou sobre o papel do educador:

Observar, dar tempo. Porque, às vezes, nós, enquanto educadores, ficamos muito presos àquilo que a gente programou. Então a gente programou uma atividade de pintura e para nós o ápice de tudo é a atividade de pintura. Só que assim muitas coisas interessantes aconteceram no decorrer de todo esse processo. Teve todo um processo.

A respeito desse tempo que o educador precisa disponibilizar a fim de propiciar experiências e conhecimentos significativos às crianças, Moreira (2004) declara:

Para poder expressar suas idéias e emoções com traços, cores e formas, as crianças precisam ter experiências com materiais variados para que adquiram habilidades no uso de diferentes meios de comunicação. Para isso precisam de **muito tempo e muitas oportunidades** para desenharem, pintarem, modelarem, construírem objetos, conquistando, assim, um domínio sempre crescente sobre os instrumentos de criação (Grifos da autora).

A experimentação da tinta pelos bebês, através dos diversos sentidos, foi outra questão discutida. P3 (b) e P4 demonstraram preocupação com as falas das mães. O grupo discutiu então sobre outras possibilidades, como a produção de tintas com produtos alimentícios, de modo a eliminar os problemas relativos à degustação e ingestão de tintas. A CP disponibilizou um livro para as professoras poderem pesquisar esses tipos de tinta.

8ª Reunião de Formação (25/08/2009) - Atividade de pintura com bebês

Uma vez que ainda havia pontos a serem discutidos sobre a atividade de pintura, o assunto foi retomado nessa reunião. A CP lembrou os pontos problematizados e refletidos e, a seguir, foi feita a leitura de excertos do livro “O espaço do desenho: a educação do educador” de Ana Angélica Albano Moreira (ANEXO E).

Após a leitura, a pesquisadora perguntou às professoras o que mais chamava atenção no texto, que não se tratava especificamente de pintura, mas da linguagem através da qual a criança representava sua própria marca.

P3 (b) afirmou:

Ah, acho assim, que o educador tem que dar a devida importância para esse momento. Porque até então, quem é leigo no assunto vai olhar um rabisco e pra ele não significa nada, mas tem um significado pra criança. Pra ela tem um significado. E a gente tem que estar atenta pra isso. É importante pra eles. Esse movimento. Pegar os riscos e rabiscos. Bater. Na hora que tá fincando o giz assim, tá fazendo um barulho. Tá tendo um conhecimento. Tá tendo um sentido. Tá tendo uma marca. Dependendo da criança, tem uns que fazem círculo, outros batem. Outros fazem zig-zag. Pra eles tem importância.

A pesquisadora perguntou sobre a importância de desenvolver aquele tipo de atividade e P4 respondeu: “Eu acho que só assim é que eles vão amadurecendo para chegar nessa fase de conseguir passar pra gente o sentimento, o desejo, a insatisfação no desenho. É o início da coisa. E é o prazer de deixar a marca. Eu acho isso”.

A fala de P3 (b) e de P4 demonstrava que elas compreendiam na prática o que Vygotsky teorizou. E, naquele momento, a pesquisadora ressaltou que, de acordo com Vygotsky, quanto maior a riqueza da experiência com materiais e objetos, maior será a apropriação pelos seres humanos, por isso a importância de se favorecer e ampliar a experiência dos pequenos com inúmeras possibilidades. É papel do educador possibilitar o acesso às condições concretas pertencentes à cultura acumulada, representada pelos diversos materiais e objetos, para que a partir disso a criança possa recriar e ampliar essa cultura.

Também chamou a atenção das professoras sobre a relação que a autora do texto lido estabelece entre as linguagens expressivas do desenho, da pintura e o brincar. É ver a arte como linguagem, como brincadeira, como espaço de brincadeira. E também da relação existente entre o adulto criativo, o artista e a criança. Assim, o adulto artista não perdeu, ou, na verdade, conseguiu resgatar o seu lado criança.

A pesquisadora refez o questionamento sobre o porquê de se utilizar a tinta com as crianças pequenas. P1 respondeu: “Eu pra mim é pra ver o prazer, a alegria deles de estarem mexendo com a tinta, manuseando, colocando na boca, o prazer de tudo. O gosto que eles têm de mexer na tinta, espalhar, passar na cara, na boca. Você percebe, assim, a alegria no rostinho deles”.

De acordo com Richter (2009), a criança, ao investigar o mundo, e para que possa se apropriar dele, utiliza o corpo todo nessa experimentação. São experiências de tocar o mundo, marcar, produzir outras relações, outros espaços. É sempre o corpo que está investigando e através dele a criança irá interagir com tudo o que há no mundo e gradativamente construir conhecimentos (informação verbal)⁵⁵.

E P1 complementou que o bom é deixar que as crianças explorem livremente a tinta, sem nenhum tipo de controle.

A partir dessa fala, a discussão enveredou para a tendência tradicional da escola em ocupar-se do controle, da ordem, das regras, dos limites. E logo se pensou em Foucault com “Vigiar e punir”. E o grupo discutiu sobre o corpo aprisionado e determinado a submeter-se a um controle excessivo, onde as expressões deliberadas não são aceitas, pois infringem a ordem.

⁵⁵ Informação fornecida por RICHTER, S. na Conferência “Tempos, espaços, relações e atividades na infância” do V Congresso Paulista de Educação Infantil (V COPEDI) realizado na cidade de São Paulo, em 2009.

Com relação a essa questão de corpo, a pesquisadora falou sobre a percepção que tinha quando, ao entrar na sala, via as professoras em pé ou sentadas junto às crianças. Essas posições produziam grande diferença em suas ações pedagógicas. A própria professora P4 sinalizou que ao ficarem em outra posição, que não junto das crianças: “A gente parece estar fora da situação”. Ora, se o educador estiver fora da situação como poderá viver a inteireza da relação pedagógica com a criança?

A ação pedagógica também implica e requisita o corpo em sua completude. Corpo e mente integrados estão presentes na prática do professor, uma vez que as percepções chegam pelas vias sensoriais e se transformam em pensamento e linguagem. O educador consciente deve desenvolver uma “escuta” atenta e envolvida às diferentes mensagens que a criança emite, pois é essa sensibilidade que estabelecerá a riqueza da experiência educativa. A criança ensina o adulto a desacelerar os tempos e tocar de modo sensível os espaços. Através dela é possível apreender os detalhes, basta parar, olhar e escutar (RICHTER, 2009, informação verbal)⁵⁶.

A oportunidade nessas reuniões de formação de discutir todo tipo de assunto cria uma proximidade e uma intimidade entre a equipe constituída por formadoras e professoras através da qual se torna possível realizar comentários que não sejam percebidos como negativos. Assim, se estabelece naturalmente uma quebra dos papéis hierárquicos em prol de um objetivo comum que é a melhoria do trabalho pedagógico. Isso foi sendo construído gradativamente no decorrer do processo de formação.

9ª Reunião de Formação (01/09/2009) - Brincadeiras em sala à tarde

O foco de análise dessa reunião foi a atitude demonstrada pelos bebês no período da tarde. Após a exposição de dois vídeos curtos captados no dia 21/08/09, a pesquisadora questionou as professoras sobre o que haviam achado da situação.

⁵⁶ Informação fornecida por RICHTER, S. na Conferência “Tempos, espaços, relações e atividades na infância” do V Congresso Paulista de Educação Infantil (V COPEDI) realizado na cidade de São Paulo, em 2009.

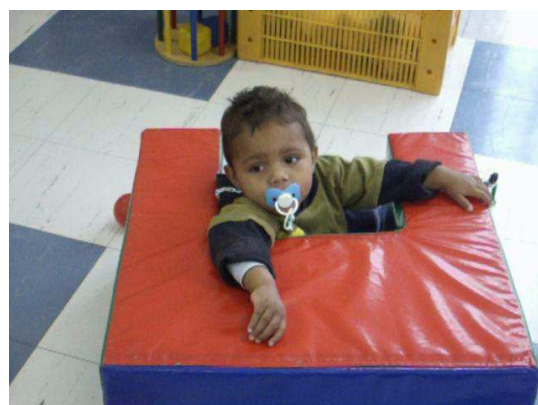
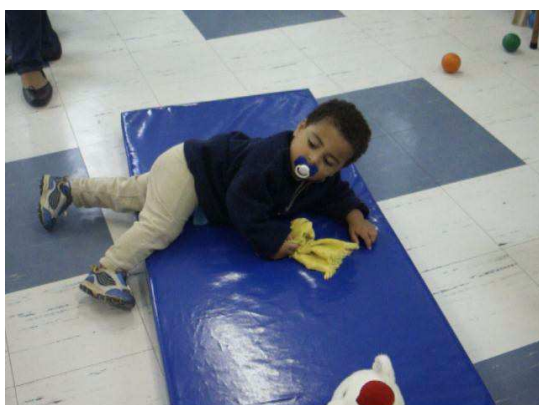


Figura 18 – Brincadeiras à tarde (21/08/2009)

P4 comentou: “Olhando assim, eu achei que estavam muito dispersas as crianças, cada um para um lado e estava um pouco cheio demais de brinquedos no chão, né? Apesar de serem os brinquedos grandes”. P3 (B) discordou de P4 e comentou que apesar de estarem envolvidos em atividades individuais, os bebês estavam tranquilos.

P4 ao rever a cena foi capaz de ter uma visão mais acurada da situação, contudo P3 (b) demonstrava certa resistência em analisar a realidade observada.

Ao se questionar as professoras do período da manhã, P2 afirmou que percebia que Caroline se encontrava tranquila, visto que havia demorado um tempo a adaptar-se no grupo. “Eu observei assim, que a Caroline, né? Ela estava tranquila, porque ela costuma... Agora ela tá melhor, mas ela costumava chorar bastante de manhã. Ela estava tranquila. Estava observando, né? No espelho”.

Observou-se que nas diversas reuniões P4 evitava fazer qualquer tipo de comentário que fosse contrário à prática desenvolvida pelas colegas do período da manhã. Já P1, mais direta na emissão de suas opiniões, comentou que observava que Cawan chorava muito e que o choro era indicativo de alguma necessidade.

Nesse momento o foco da conversa recaiu sobre Cawan. P3 (b) comentou que sentia que ele queria atenção, mas que desconhecia um meio mais adequado de obtê-la. P4 disse que sempre que Cawan era alertado sobre algo que estava fazendo, tendia a repeti-lo ou a incidir sobre ele a fim de contrariar. P1 afirmou que Cawan sempre necessitava estar desenvolvendo alguma atividade e que gostava quando os adultos solicitavam que cumprisse algumas tarefas, tais como guardar a mochila ou a touca, pegar os tênis dos colegas etc. Além disso, outra coisa que o deixava bem era a brincadeira com bola, que adorava. P1 demonstrava ter um vínculo forte com Cawan, o que possibilitava que descobrisse formas de lidar com seus comportamentos.

A pesquisadora reforçou a fala de P1 de que Cawan transmitia mensagens através de suas atitudes que precisavam ser decifradas a fim de que se desse o devido encaminhamento. Mas como o foco da reunião era outro, perguntou às professoras da tarde sobre a intenção que tiveram ao organizar o espaço da sala naquele dia. P3 (b) respondeu que procurou organizar no centro da sala um circuito com os módulos psicomotores, além de oferecer outras opções, como o canto da toca de bolinhas, bolas maiores para jogar e música no aparelho de CD. A pesquisadora então perguntou se todas as crianças estavam envolvidas na proposta. P3 (b) respondeu que como havia várias opções na sala, cada criança desenvolvia uma atividade diferente.

A CP indagou: “E vocês acham que, por exemplo, essas outras opções estavam ligadas a que campos de experiência, assim, das crianças? Por exemplo, os módulos, a bola, a música? [...] Predominantemente o que é que aparece? P4 respondeu que era o de movimento e a seguir refletiu se o espaço não deveria ter sido organizado com brinquedos e materiais de diferentes tipos. A CP sugeriu que as professoras organizassem o espaço com base na observação das próprias crianças, ou de acordo com o que elas lhes transmitiam. “Na verdade, na leitura das crianças, o que é que a gente poderia propor? Acho que nesse sentido”. A pesquisadora complementou dizendo que as crianças demonstravam seu envolvimento nas atividades através de seus corpos, de seus olhares e de seus movimentos e que cabia aos educadores realizarem essas “leituras”.

Essa situação evidenciou que falta às professoras maior discernimento a fim de planejar a organização do espaço e a disponibilização dos materiais de forma refletida e de acordo com o interesse e necessidade das próprias crianças.

Ao perguntar-se novamente às professoras se todas as crianças estavam envolvidas, P4 respondeu que só Cawan não estava. P1, contradizendo P3 (b), afirmou que Bruno também

não estava. E, nesse momento, a pesquisadora provocou as professoras a refletirem se o fato de a criança se encontrar parada significava que ela estava tranquila. P4, numa tentativa de justificar suas ações e as da colega, afirmou que as crianças tinham a liberdade de escolher e pegar qualquer brinquedo que desejassem nas caixas dispostas nas prateleiras e para brincar não dependiam apenas do que as professoras disponibilizavam diariamente.

Mas deixa eu fazer uma colocação também. Às vezes a gente deixa de fazer essa observação, com esse olhar. Por quê? Os caixotes estão dispostos no lugar. Tudo o que eles querem, eles buscam. Eles têm um domínio da sala, né? Eles fazem o que querem e a hora que querem. Se o Cawan quer uma bola, ele não tem a menor dificuldade em abrir o estoque, virar aquele cesto e pegar quantas ele quiser. Então a gente, pelo menos eu, acredito que eles estão à vontade. Que eles podem buscar uma bola ou qualquer outra opção de brinquedo que tá ali no caixote. Entendeu? Pra mim não fica assim que o que ele tem é aquilo que a L. dispôs. Não, ele tem o todo da sala. Se ele não quer o que ela colocou, ele tem a liberdade de ir no caixote e buscar o que ele quer. Ou ir na prateleira e pegar um jogo daquele, entendeu? Porque a partir do momento que tá tudo lá, a impressão que dá é que ele tá livre pra fazer o que ele achar melhor.

Com essa fala P4 demonstrou que a formação estava promovendo a mobilização de algo que ainda não estava presente para a professora, ou seja, a compreensão do papel mediador do educador dos pequeninhos. Ora, se sua mediação se resume exclusivamente em deixá-los livres para pegar o que quiserem, o que significa então ser educador nesse grupo? Qual o papel do educador? Como seria mediar as interações dos bebês com os outros bebês e com os materiais?

As teorizações indicam que a mediação do educador, parceiro mais experiente da criança, tem início na ação de observar. Mello (2003) afirma que ao observar as crianças, compreende-se que cada idade distingue-se por uma sensibilidade seletiva frente a diferentes propostas educativas ou influência dos adultos. O educador precisa detectar qual é a atividade principal da criança em cada momento, haja vista que no decurso entre o primeiro e segundo ano de vida seu interesse altera-se e amplia-se com muita rapidez e intensidade. A atividade que realiza cria nela novas necessidades, que a impulsiona a realizar novas atividades. E sucessivamente as experiências da criança vão se ampliando a cada dia e o educador deve ampliar sua atenção e iniciativa antecipadora para respaldar todo esse desenvolvimento.

A mediação do educador tem continuidade quando ele planeja, propõe, organiza um espaço rico em possibilidades de exploração às crianças e as acompanha e colabora em suas explorações. O papel do educador é o de mediar as relações da criança com os elementos culturais. De acordo com Mello (2003, p. 2), “[...] é no processo em que aprende a utilizar os objetos da cultura que a criança se apropria das qualidades humanas historicamente criadas e

se desenvolve [...]”. Se o educador não se antecipa, ou não favorece experiências no nível ou na Zona de Desenvolvimento Próximo – aquelas as quais as crianças ainda não são capazes de realizar sozinhas, mas com a colaboração de um parceiro mais experiente – elas não se sentem motivadas, podem se sentir entediadas, descontentes e então reagir através de comportamentos diversos – imobilidade, birra, agressividade etc.

Na situação vivenciada, percebeu-se que as professoras não têm clareza sobre a mediação a desenvolver com relação à organização do espaço e acompanhamento das interações que as crianças realizam. Assim, podem perceber duas situações diferentes como sendo iguais. Por exemplo, numa primeira situação a professora organiza o espaço de forma acolhedora, atrativa e desafiadora às crianças. Não propõe atividades o tempo todo às crianças, mas lhes oferece possibilidades de escolha e de exploração de materiais e se coloca próxima para acompanhar suas ações e mediar suas diversas interações. Numa segunda situação a professora simplesmente deixa que as crianças explorem livremente os materiais, sem qualquer intervenção. Os materiais já estão ali armazenados em caixas à altura e disposição das crianças, contudo não há uma organização ou reorganização desses materiais. A professora não se posiciona junto às crianças e fica a movimentar-se de um lado para outro a fim de dar conta de seus afazeres. É notório que há uma diferença essencial na postura e na ação do educador nas duas situações. Basicamente, na primeira situação há um educador que medeia a relação da criança com o mundo e na segunda situação, um educador que não realiza essa mediação. Mas uma professora sem clareza do que seja essa mediação não percebe a diferença entre essas duas situações, entre esses dois tipos de ação. Ora, apesar de os bebês serem deveras criativos, independentes e mesmo “empreendedores”, eles necessitam da ação do adulto para criar espaços e propostas atrativas, capazes de despertar seus interesses. Caso isso não aconteça, eles podem manifestar reações diversas, tais como agressividade, irritação, choro frequente, apatia, melancolia etc.

Para provocar uma reflexão sobre a necessidade de envolvimento das professoras, a pesquisadora indagou se as professoras na situação estavam totalmente envolvidas. P1 respondeu:

Não. É isso que eu ia falar. Se você não for sentar e brincar com eles... Com o Cawan que não adianta. Ele vai pegar a bola e sair chutando. Se você não brincar com ele, ele se desliga. Ele para. [...] Então, essa é a observação... Pelo menos que eu observo assim. Deixar a criança sozinha brincando... Então eu marco, registro e torno a ficar observando eles. Eu sento lá no chão, eu brinco, eu jogo bola... (01/09/2009).

Diante da percepção de que o clima da conversa ficou mais tenso em função da crítica levantada por P1, a pesquisadora retomou o objetivo do grupo que era de discutir todo tipo de situação vivenciada pelas professoras da manhã e da tarde, mesmo aquelas que não tinham sido bem sucedidas. Enfatizou ainda que o mais importante seria fazer avançar a observação das crianças e aprender com elas as especificidades do cuidar e do educar. E a pesquisadora salientou o fato de que se observava uma falta de envolvimento tanto das crianças como das professoras e questionou até que ponto os comportamentos de birra de Cawan não representavam uma denúncia de que o ambiente da sala não lhe era favorável.

A professora P4 permaneceu justificando o fato observado, dizendo que durante o tempo de ação com as crianças há momentos de maior envolvimento, mas há momentos de distanciamentos necessários da professora para poder organizar o jantar, escrever as agendas etc. P3 (b) também procurou justificar suas ações e as de P4, mas salientou a importância de o educador estar próximo às crianças e da importância de estarem lembrando isso. A CP comentou sobre o valor da retomada da situação através do vídeo: “Toda retomada te faz, numa próxima situação, ter um olhar assim mais aprofundado da questão”.

Ao final da reunião P4 admitiu que graças ao vídeo e às reflexões, tinha oportunidade de rever as situações sob outra ótica e que, a partir daquele momento, passaria a ficar mais atenta.

10ª Reunião de Formação (17/09/2009) - Brincadeiras em sala pela manhã

A proposta inicial dessa reunião consistia na visualização de dois vídeos curtos captados no período da manhã, cujo foco de reflexão mantinha certa semelhança com a discussão da reunião anterior, ou seja, o nível de envolvimento das crianças e professoras da sala. Foi solicitado que as professoras, ao assistir aos vídeos, observassem principalmente a atividade, a organização do espaço, as crianças e as professoras.



Figura 19 – Bebês folheando revistas e livros pela manhã (24/06/2009)

P2 iniciou a fala esclarecendo que haviam criado um canto com livros e revistas sobre a mesinha da sala, mas que as crianças os foram levando para o chão e ali foram formando uma roda em torno da professora. Segundo ela, no espaço também estava disposta a rampa de plástico, os brinquedos de encaixe de madeira e as bolas.

A pesquisadora indagou se era possível perceber envolvimento por parte das crianças. P4 respondeu que sim e a pesquisadora continuou questionando o que a fazia perceber esse envolvimento. P4 comentou: “O que me faz afirmar que havia envolvimento deles na atividade? Ah, porque estavam folheando. Porque eles buscavam na R. algumas informações”. Foi perguntado, então, se as professoras achavam que as crianças estavam aprendendo algo com a atividade. P2 respondeu: “Eu penso que eles tinham estímulo visual, né? E eu mostrava e também falava”. Observou-se que a própria ação de folhear o livro, para os bebês, já consistia em aprendizado.

P2 comentou sobre a dúvida em repreender Cawan por estar chutando o livro como se fosse bola. A pesquisadora disse ser importante sinalizar aos bebês sobre o que seria certo ou

errado. O que a CP complementou: “A diferença é como, né? Essa é a diferença que às vezes confunde. Não é que você não vai falar nada. Mas como que vai ser falado isso”.

Propôs-se que elaborassem uma lista de aprendizados proporcionados pela leitura dos livros e as professoras levantaram: desenvolvimento do gosto pela leitura, desenvolvimento da linguagem oral, ampliação do vocabulário, motricidade fina de folhear, cuidado com o livro, socialização, interação e troca de materiais.

A pesquisadora salientou o fato de as professoras se encontrarem inteiras na situação com as crianças, de estarem sentadas junto delas. E essa atitude, conforme já haviam comentado, proporcionava diferença substancial nas relações entre professoras e crianças e no envolvimento com a atividade. Questionada sobre os indícios de envolvimento, P4 assinalou: “Do movimento corporal”. E a CP complementou a idéia: “O corpo fala. Às vezes não é uma linguagem verbal, mas é uma linguagem do corpo, né?”.

Na sequência, partiu-se para a leitura dos textos e P2 leu o primeiro excerto, que é um recorte do texto “Espaço apropriado para diferentes idades e níveis de desenvolvimento”, do livro *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, de Edwards; Gandini; Forman (ANEXO F).

Após a leitura, a pesquisadora solicitou que as professoras levantassem palavras e ações que chamavam atenção no texto. As professoras apontaram: *envolvimento, intimidade, aconchegaram-se e explorações*. A pesquisadora afirmou que se tratava de palavras-chave sobre o ambiente, termos que qualificavam o ambiente, ou que lhe concediam uma qualidade positiva. Questionou ainda se consideravam que todo ambiente deveria conter essas características, ou se constituíam apenas em privilégio das creches e escolas da infância da Itália. A CP respondeu que não e a pesquisadora complementou que em qualquer lugar do mundo o ambiente educativo devia apresentar tais características: “O ambiente acolhedor, envolvente, seguro, que proporciona explorações para as crianças, que tem essa intimidade, que seja gostoso, aconchegante. Acho que em qualquer lugar do mundo o ambiente deve ter essas características”.

E P2 refletiu que o gramado do parque também poderia constituir-se em ambiente acolhedor. E a CP complementou afirmando que qualquer ambiente, interno ou externo, deveria ter como característica fundamental o envolvimento. A pesquisadora questionou sobre os elementos indispensáveis na composição de um bom ambiente ou em um espaço transformado em lugar. E afirmou:

O espaço, por si só, ele não dá conta. Ele pode ser só um espaço. Agora, para ser um lugar, para se transformar em lugar, de fato, ele precisa agregar outras qualidades. Ele precisa incorporar as pessoas que estão ali. Ele precisa se tornar acolhedor. Essa é uma qualidade fundamental. As pessoas precisam se sentir pertencentes ali. As crianças precisam se sentir pertencendo àquela situação. Precisam estar bem ali e não querendo sair dali (17/09/2009).

E então P4 leu o segundo excerto do texto “Como as crianças brincam: a interação em cantos temáticos”, retirado do livro “Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil”, de Horn, M. G. S. (ANEXO G).

A pesquisadora comentou que o texto trazia questões sobre a teoria de Vygotsky, as quais as professoras já vinham discutindo nos encontros de formação com a professora Suely Amaral Mello e solicitou que destacassem trechinhos do texto para refletirem. P2 destacou o seguinte trecho: “*São possíveis escolhas individuais e coletivas, as quais certamente favorecem a autonomia das crianças, estimulando-lhes a zona de desenvolvimento proximal*” e comentou sobre a importância da autonomia. A pesquisadora perguntou sobre o que vinha a ser o desenvolvimento proximal ou próximo tratado por Vygotsky. P4 ensaiou uma definição e a pesquisadora complementou, afirmando que é aquele que a criança atinge através da mediação e do auxílio do adulto nas diversas interações que realiza.

Para complementar a ideia com as teorizações de Vygotsky, pode-se afirmar que é o fato de o adulto encontrar-se próximo à criança que vai garantindo uma ampliação de sua confiança e crescente autonomia para lançar-se em seu processo de apropriação (VYGOTSKY, 1998, 2001).

A pesquisadora questionou o que mais poderia ser destacado de interessante no texto. P2 destacou a *exploração ativa*. A pesquisadora salientou que uma vez que as crianças aprendem através da própria ação com os objetos e interação com os demais, ao organizar espaços na educação infantil seria importante pensar em materiais que favorecessem a brincadeira individual e coletiva. E a pesquisadora destacou a frase: “*Este é um fazer pedagógico que possibilita o descentramento da figura do adulto, levando em consideração as necessidades básicas e as potencialidades das crianças. [...]*” e comentou que descentrar não significava sair de cena ou ausentar-se. E P2 colocou: “É importante que ele não seja o centro das atenções, mas que ele esteja presente para atender às necessidades da criança. Que ele não tome a atenção para ele. Que ele não seja o centro dela, porém esteja presente”. E a pesquisadora comentou que isso parecia algo simples, mas que havia uma sutileza nessa ação. O educador precisa perceber qual é o seu lugar e qual é o lugar da criança na situação e para

isso ele precisa estar presente, estar próximo, observando atentamente para saber qual é o momento e a maneira correta de intervir.

E a pesquisadora afirmou que é essa proximidade que provoca o encantamento e o prazer da experiência da relação educativa. A reunião finalizou-se com a leitura de um trecho de um texto de Larrosa (2004, p. 160) sobre a experiência:

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, 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 os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

P4 comentou ao final da leitura: “É de uma grandeza!”. Esse comentário demonstra que há uma confluência entre as percepções da professora e as teorizações. Na verdade o texto faz sentido para a professora, à medida que vem ao encontro das discussões relativas às práticas.

11ª Reunião de Formação (23/09/2009) - A questão do envolvimento

A pesquisadora iniciou comentando que a reunião daquele dia teria uma configuração diferente. Uma vez que a temática que havia emergido nas últimas reuniões se relacionava ao envolvimento, fariam inicialmente uma leitura do texto “O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação” da professora Júlia Oliveira-Formosinho e de Sara Barros Araújo (ANEXO H), que trazia uma lista de sinais indicadores de envolvimento. Explicou que o texto serviria para subsidiar a observação do vídeo a ser socializado na sequência. P4 iniciou a leitura do texto e foram sendo feitas paradas para algumas reflexões.

Primeiramente refletiu-se sobre o conceito de envolvimento. O envolvimento como uma qualidade da atividade humana, que abrange concentração e persistência. É ainda caracterizado pela motivação, atração, entrega à situação, abertura aos estímulos, intensidade da experiência, tanto em nível físico, como cognitivo. O envolvimento relaciona-se a uma profunda satisfação e energia, determinadas pelo impulso exploratório. E o envolvimento é um indicador de desenvolvimento, por isso o envolvimento tem que funcionar na zona de desenvolvimento próximo, ou seja, as atividades devem estar no nível de compreensão e

interesse das crianças, não podem ser muito fáceis e nem muito difíceis, para não provocar desinteresse.

Na sequência, a pesquisadora solicitou à P4 que fizesse uma pausa na leitura para que se comentasse outro trecho do texto. Refletiu-se sobre a concentração, que se relaciona com uma focagem na atividade e não com dispersão. Sobre os indícios corporais que denotam envolvimento, como, por exemplo, morder a língua, jogar o corpo para frente, ficar vesgo. Sobre a importância do envolvimento para a criatividade. Que não é possível criar, se não houver envolvimento e concentração.

Nova paralisação e a pesquisadora comentou que o corpo fala, ele dá sinais de envolvimento ou de falta de envolvimento na atividade. E a CP complementou dizendo que, por exemplo, os olhos “brilhantes” e os olhos “perdidos”, são bons termômetros para aferição de envolvimento. Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), ao estudarem os níveis de envolvimento das crianças, com base na *Escala de Envolvimento da Criança*⁵⁷, afirmam que “olhos brilhantes” são indicadores de envolvimento e quando concentrada a criança persiste na atividade e dirige toda sua atenção e energia para determinado ponto.

Outro aspecto discutido foi a questão da persistência, que varia de acordo com a idade. O tempo de persistência dos bebês na atividade é menor do que, por exemplo, o de uma criança de 3 anos. Em função disso, o educador deve estar atento para alterar com mais frequência a atividade proposta aos bebês.

As crianças que falam demonstram envolvimento através de comentários verbais realizados no decorrer de suas ações. Os bebês, apesar de não falarem, emitem balbucios e gritinhos quando estão satisfeitos ou envolvidos em alguma atividade.

Ao final da leitura a pesquisadora questionou como seria possível detectarem todos esses sinais. P4 respondeu que através da observação atenta. E a CP comentou:

Eu acho que à medida que a gente vai discutindo e vai conhecendo, por exemplo, esses pontos que são colocados, o nosso foco de observação também evolui, né? A gente começa a ter uma observação... Acho que direciona mais o seu foco de observação, né? Que às vezes quando você não tem conhecimento ou não tem uma referência teórica e tal, a gente se perde um pouco. O que é que eu tenho que observar? (23/09/2009).

⁵⁷ Escala traduzida e adaptada da escala original *The Leuven Involvement Scale for Young Children (LIS-YC)*, (LAERVERS, 1994).

P3 (b) apresentou alguns exemplos sobre os encaminhamentos dados às atividades propostas às crianças após a observação dos comportamentos delas e a CP falou sobre a importância de registrar essas situações para poder revisitá-las em outro momento.

Após a leitura e reflexão sobre o texto, as professoras assistiram aos vídeos selecionados que mostravam uma situação em que os catorze bebês se encontravam junto à P1 a manusear e folhear livrinhos de história.



Figura 20 – Bebês vendo livrinhos pela manhã (21/09/2009)

P4 comentou que “poucos não estavam entretidos na atividade”. A pesquisadora indagou se os bebês estavam envolvidos e P4 respondeu que sim. P3 (b) apontou que eles demonstravam satisfação com a atividade, persistindo nela por um tempo razoável e demonstrando concentração.

A pesquisadora afirmou que assim que P1 pegou a caixa de livrinhos, todos os bebês já se posicionaram a sua volta, como se soubessem o que ia acontecer, demonstrando energia, esforço e movimento. Os olhinhos brilhantes demonstravam satisfação com a atividade e ao manusear o livrinho alguns emitiam balbucios tentando comunicar seus sentimentos. Declarou ainda ter admirado a atitude de P1, pois diante do comportamento dos bebês demonstrando perda de interesse pela atividade, a professora guardou os livrinhos e dirigiu-se com eles para o solário onde teve início uma nova brincadeira.

12ª Reunião de Formação (30/09/2009) - Conflitos à Tarde

A pesquisadora iniciou a reunião dizendo às professoras que havia escolhido socializar com elas dois vídeos captados há poucos dias no período da tarde que tinham como foco a questão das interações e disputa de brinquedos pelas crianças.



Figura 21 – Conflitos à tarde (28/09/2009)

P4, professora protagonista dos vídeos, começou a explicar sobre a situação ocorrida. Segundo ela, a sala estava um pouco desorganizada quando a pesquisadora chegou e ao perceberem que queria realizar uma filmagem, começaram a pensar em uma atividade a ser desenvolvida.

As professoras da tarde ainda não se sentem à vontade para agirem naturalmente diante da presença da pesquisadora. Ainda procuram criar uma situação que não compreende a rotina normal.

P4 relatou que a atividade escolhida foi de encaixe com os brinquedos de madeira, o que causou grande agitação, disputa e brigas entre os bebês, principalmente por parte de Cawan, com quem não sabia ao certo como lidar.

A pesquisadora declarou que a idéia era de discutirem principalmente sobre o comportamento de Cawan e sobre como agirem com ele.

P3 (b) comentou sobre os comportamentos de Cawan:

Só de olhar o filme já dá cansaço de ver a canseira que ele dá na gente. Porque ele não para um minuto de pegar o brinquedo da mão do outro. Pode ser o que for. E ele joga, e ele agride e ele grita. É complicado agradar ele. A gente tenta ao máximo falar com calma. Levar pro lado afetivo. Mas é muito difícil. Ele causa muito conflito no grupo. Ele não consegue. Ele não pega um brinquedo e brinca. Ele tem prazer de pegar sempre o que não tá na mão dele, o que tá na mão do outro.

E isso torna muito complicado. A gente não sabe o que fazer para agradar. Porque não é certo também só os outros ficarem abrindo mão de um brinquedo pra agradar o Cawan, porque ele grita mais alto que os outros. Isso é difícil. Todo mundo é igual ali. Tem que ter um tratamento... Todo mundo tem que ter os seus direitos. E tumultua o ambiente. Tumultua. Fica tumultuado. Aí um chora. O outro chora. Tudo porque um tá causando isso.

Depois desse desabafo de P3 (b), a pesquisadora perguntou às professoras da manhã, P1 e P2, como viam a situação. P2 afirmou que ela e P1 tentavam se relacionar com Cawan puxando pela afetividade, concedendo uma atenção especial a ele. Mas que essa tática funcionava por pouco tempo, uma vez que Cawan sempre queria o brinquedo ou o objeto que estava com a outra criança e aí reiniciavam os conflitos. Disse que Cawan respeitava mais a professora P1.

A pesquisadora pediu a P1 que explicasse o porquê disso e P1 disse:

Ah, eu falo sério com ele. Eu olho nos olhos dele e falo: “Não estou brincando. E não ri”. Porque ele entende se você fala sério. Aí eu dou uma bronca nele e falo: “Senta aí um pouquinho”. Aí ele fica me olhando pra mandar ele levantar. Aí eu mando ele levantar e falo: “Agora você vai brincar”. Pois é o que eu faço com ele. Dou a bronca nele como dou nos outros também. Não é só nele. Sei lá, porque a criança, ela percebe quando o adulto é fraco (30/09/2009).

P1, na relação com as crianças, sempre demonstrou um lado muito afetivo e outro muito rígido, provavelmente resultante da educação severa que recebeu do pai.

As professoras P1 e P2 relataram que muitas vezes procuravam desviar o foco da situação conflituosa e chamavam Cawan para fazer outra atividade em outro lugar, procurando distanciá-lo do grupo. Mas, segundo elas, logo ele se cansava dessa atividade e queria retomar o que fazia.

A pesquisadora pontuou que o tempo de concentração de Cawan e de permanência em uma atividade era ainda mais curto do que o dos outros bebês. As quatro professoras concordaram e P4 apontou que acreditava que se não fosse um caso de hiperatividade, talvez a causa dos comportamentos de Cawan estivessem relacionados a uma falta de afetividade, a uma falta de atenção e de carinho por parte da família. Para P4, Cawan, ao agir de forma inadequada, estava pedindo atenção e socorro e ao perceber isso, ela e P3 (b) procuravam suprir essa carência, concedendo-lhe uma atenção especial.

Os diálogos entre as professoras favoreceram a ampliação de suas percepções sobre o modo de ser de cada criança e também sobre o modo de lidar com elas. Ao refletirem conjuntamente sobre o comportamento de Cawan, as professoras perceberam que a via da relação com ele e mesmo com as outras crianças é a da afetividade. Conforme verificado na

“pedagogia das interações”, preconizada pelas creches e escolas da infância do Norte da Itália, é importante que o processo educativo componha-se por diversos elementos veiculados pela afetividade de modo a propiciar o conhecimento da criança sobre si e sobre o mundo (GHEDINI, 1998).

A pesquisadora salientou o aspecto positivo da troca que acontece no grupo e ainda que não teriam receitas prontas, uma vez que cada situação era única e as relações de cada professora com cada uma das crianças também. Contudo, através das conversas poderiam dar um melhor encaminhamento aos conflitos que surgiam, poderiam tentar encontrar soluções conjuntas.

A CP disse às professoras que a afetividade era importante, mas o problema é que Cawan estava tendo atenção exclusiva e em tempo integral, mesmo quando fazia algo errado. Propôs que as professoras observassem suas atitudes para com ele e que pensassem em uma nova forma de agir. A pesquisadora complementou dizendo que provavelmente Cawan já havia aprendido que ao apresentar qualquer comportamento inadequado, tinha atenção das professoras e aí repetia sempre esses comportamentos para continuar garantindo essa atenção.

As quatro professoras discutiram formas de lidar com a situação. P4 refletiu se lidariam melhor caso concedessem atenção somente à criança que fosse prejudicada na situação de conflito com Cawan.

Finalizando a reunião, P3 (b) fez a leitura do texto preparado para a reunião, mas não houve tempo hábil para maiores discussões. Texto: “O Adulto, um parceiro especial” de Alma Helena A. Silva e Elaine F. Costa, retirado do livro “Os fazeres na Educação Infantil” (ANEXO I).

13ª Reunião de Formação (04/11/2009) - Conflitos pela Manhã

Nessa reunião foram socializados quatro vídeos curtos, tendo como tema conflitos envolvendo Cawan e outras crianças. Inicialmente foi mostrado o primeiro vídeo e indagado às professoras sobre o que acontecia.



Figura 22 – Conflitos pela manhã – Vídeo 1 (29/10/2009)

P1 respondeu que as crianças estavam livres e P2 comentou que elas já tinham realizado diversas brincadeiras momentos antes da filmagem e que naquele instante, devido à chuva, andavam com as motocas dentro da sala.

A pesquisadora perguntou sobre o que mais chamava atenção na situação e P2 respondeu que era a interação das crianças na sala, uma vez que nem brigavam por causa das motocas. P3 (b) reafirmou o que P2 havia dito e afirmou que “o ambiente era muito amigável nesse dia”.

Uma vez que as professoras não falavam sobre as situações de conflitos ocorridos e mostrados no vídeo, a pesquisadora perguntou se elas perceberam o que havia acontecido entre Cawan e Gabriel Morais. P1 respondeu que eles estavam tendendo nos últimos dias a realizar brincadeiras de luta. Essa resposta confirmava que elas não tinham observado o que realmente tinha acontecido. Na verdade Cawan havia se jogado sobre Gabriel Morais para tomar uma capinha da câmera fotográfica que ele havia pegado. A pesquisadora repetiu a exposição da cena e só então as professoras observaram a ocorrência. P4 procurou justificar que são tantos fatos a observar que acabavam perdendo certos detalhes.

A pesquisadora mostrou o segundo vídeo e perguntou o que tinha acontecido. P1 respondeu com suas palavras que Douglas tinha “ido para cima” de Cawan.



Figura 23 – Conflitos pela manhã – Vídeo 2 (29/10/2009)

P3 (b) comentou que Cawan sempre tentava passar a imagem de vítima e ao mesmo tempo queria ter o domínio da situação. P4 complementou dizendo que sempre que ele se encontrava em desvantagem chorava, até alguém fazer alguma coisa, tomar uma providência ou interceder por ele.

A pesquisadora questionou o que é que tinha acontecido com Douglas. P2 comentou que ele ficou sem entender a situação, uma vez que ele é que tinha pegado a motoca primeiro e acabou ficando sem ela. A pesquisadora perguntou se Douglas havia sido acolhido em sua frustração. E P4 respondeu que não. E afirmou: “Eu acho que a intenção da gente é tanta de neutralizar o Cawan, que a gente acaba não sendo justa com os outros, para evitar o choro, a briga. Todas aquelas coisas que o Cawan faz, entendeu?”. P4 explicou que uma vez que as reações de Cawan eram muito maiores do que as de Douglas, elas acabavam tomando seu partido em detrimento dos outros.

Questionou se agindo dessa forma o educador lidava adequadamente com os conflitos e se ajudava as crianças a aprenderem a lidar. Afirmou que o educador precisava compreender os fatos, mediar os conflitos e colaborar para que as crianças pudessem gradativamente aprender a lidar com eles da melhor forma, ou seja, os enfrentando, fazendo negociações e buscando soluções amigáveis. Afinal, o educador era o parceiro mais experiente da situação.

P1 manifestou inquietação diante dessa fala e argumentou que elas, enquanto educadoras, lidavam com os conflitos que surgiam. A pesquisadora explicou que estavam tratando dessa situação em particular e não de todas. Que o trabalho sempre ia nessa direção. Em focar uma cena ou situação e analisá-la com o intuito de repensar a ação do educador.

A CP complementou:

Na verdade é um problema que a gente tá trazendo à tona por causa da dificuldade que vocês mesmas apontaram, né? Então, assim, a gente tá colocando uma lupa, uma lente de aumento nesse foco pra gente tentar puxar esse foco, né? Na verdade é pra detectar o que é que tá acontecendo. Sem juízo de valor (04/11/2009).

P4 novamente tentou justificar a atitude de P1 de “fazer vista grossa” para o conflito instaurado entre Cawan e Douglas, de modo a evitar maiores problemas. A pesquisadora comentou que, na verdade, P1 não tinha feito “vista grossa”, mas que não tinha tomado conhecimento do conflito por não se encontrar totalmente presente na situação.

P4 declarou que todas as crianças da sala estavam batendo porque tinham aprendido com Cawan. A CP questionou se essa era a melhor forma de resolver conflitos. Como seria a forma civilizada e educada de resolvê-los e ainda se os bebês teriam a capacidade de solucioná-los sozinhos. P4 respondeu que não, que era necessário intermediar. E a CP perguntou: “E aí? Será que a gente tem algum papel nesse processo de ajudá-los a resolver o conflito de outra forma que não seja batendo?”. P3 (b) disse: “Ah! a gente tem que ter umas regras assim... que a gente vai intervindo e eles vão adquirindo”.

A pesquisadora salientou que o papel do educador é o de mediar as relações e interações das crianças. A CP complementou dizendo que através das diversas situações vivenciadas as crianças vão começando a entender o mundo e seu funcionamento. E a pesquisadora prosseguiu dizendo que as primeiras reações aprendidas pelo ser humano começam nas relações que trava com os outros. Dependendo das relações que estabelece, ele pode aprender a ser apático, a ser submisso, a ser assertivo, a ser agressivo, a ser injusto etc.

P1 questionou o fato de a criança aprender que o adulto sempre irá resolver as coisas por ela. A pesquisadora argumentou que, enquanto criança, se ela não tiver alguém que

interceda por ela, que colabore com ela na resolução dos conflitos, ela irá aprender que não pode contar com ninguém e então estabelecer um tipo de relação de desconfiança com o mundo. Provavelmente P1, por ter tido pouco acompanhamento e mediação do adulto quando criança, tendo sido obrigada a aprender a se defender sozinha dos problemas enfrentados, apresente mais dificuldade em compreender esse papel mediador do adulto, onde ele não resolve para a criança, mas mantém-se em contato com ela, colaborando para que possa aprender a resolver os diversos impasses que forem ocorrendo.

Pelo impasse da reunião, pesquisadora e CP detectaram que era difícil para as professoras compreenderem que deveriam cumprir o papel de mediadoras durante todo o tempo que estivessem em contato com as crianças, auxiliando-as a se posicionarem, a lidarem com as dificuldades e a agirem de forma respeitosa uns com os outros. Essa constatação também provocou a reflexão de que o processo de desenvolvimento profissional das professoras não é um processo linear, mas um processo complexo, que por vezes avança e por vezes retrocede.

A complexidade do desenvolvimento profissional explica-se pelo fato de que a atividade humana desenvolve e transforma não só o mundo objetivo, mas também o mundo subjetivo constituído por desejos, intenções etc. (VYGOTSKY, 1998). Oliveira-Formosinho (2002a, 2002b, 2009) e Sarmiento, T. (2009) explicam essa complexidade com base na perspectiva de Bronfenbrenner (1996), segundo a qual, a ação reflexiva que o professor-pessoa realiza sobre suas práticas estabelece interações nos diversos contextos (formais e informais) dos quais participa.

A pesquisadora perguntou o que é que faltou na situação. P4 disse que faltou reparar a injustiça contra o Douglas. E indagou o que era preciso para reparar a injustiça contra o Douglas e P2 respondeu que era necessário observar. E mais uma vez a pesquisadora perguntou o que era preciso para poder observar e P2 respondeu que era preciso estar junto das crianças.

Na sequência foi mostrado o vídeo 3 das crianças brincando no solário.



Figura 24 – Brincadeiras no solário – Vídeo 3 (29/10/2009)

A pesquisadora perguntou qual era a atitude de P1 na situação. P2 respondeu que era de observação, de interferência. P3 (b) disse que era de participação.

Finalizando, foi mostrado o quarto vídeo, onde P2 permaneceu sozinha com todas as crianças e a situação ficou muito caótica.



Figura 25 – Conflitos pela manhã – Vídeo 4 (29/10/2009)

Perguntou à professora P2 como ela se sentia naquela situação. P2 respondeu que era uma situação tumultuosa, pois o almoço já estava atrasado, as crianças com fome e sono, já tinham realizado várias atividades e, além disso, tinha visto P1 sair da sala, uma pessoa que lhes transmitia segurança. P1 argumentou que ela tinha que aprender a dominar o tumulto. P2 desviou a conversa para o problema do atraso na alimentação e depois ela e P1 despediram-se e saíram da sala, pois estava no horário de ir embora.

Nessa reunião P1 teve dificuldade em assumir suas ações e omissões, mostrando-se irritada com as evidências mostradas nos vídeos.

Diante da postura intransigente de P1 frente à crítica, P4 afirmou que procurava admitir suas falhas. “[...] Eu sinceramente quando eu vejo as minhas falhas, eu procuro admitir. Porque faz parte, né?”. E disse ainda que a cada reunião fazia a seguinte reflexão:

Nossa! Como eu não tinha percebido isso antes? Mas agora eu aprendi. Aí, a sensação que dá é que eu aprendi tudo o que eu tinha que aprender. Aí vem a próxima reunião, me dá outra... A reunião de hoje foi forte para mim. E como eu te disse ontem, eu nunca vou sentar e falar: ‘Já sei tudo!’ Porque nunca ninguém sabe tudo.

A fala de P4 demonstra a aquisição de um aprendizado essencial ao educador. O de que o educador, como profissional de uma atividade relacional, requisita o professor e a pessoa (NÓVOA, 2000) e, como formador, necessita ele próprio ser formado continuamente (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002b). Segundo Oliveira-Formosinho “este conceito de formador apela à dimensão profissional, mas também à pessoal, numa perspectiva de aprendiz que forma e de formador que aprende, que é a essência do conceito de *life long learning*” (2002b, p. 10).

E a pesquisadora concluiu:

A gente tem que pensar que educar dá trabalho. Se eu escolhi a profissão de educador, eu tenho que ter clareza de que eu assumi um trabalho que dá trabalho. Se não, é melhor fazer outra coisa. A responsabilidade é muito grande, por isso a gente se assusta. Porque quanto mais a gente descobre, quanto mais a gente conhece, mais a gente se dá conta dessa responsabilidade (04/11/2009).

14ª Reunião de Formação (11/11/2009) - Reflexões finais e encerramento

Por se tratar da última reunião de formação, pesquisadora e CP decidiram realizar a leitura do texto “O espaço da escola da infância e a imagem da criança”, da professora Suely Amaral Mello (ANEXO J), na íntegra, uma vez que o texto contém uma síntese relacionada às diversas questões sobre espaço que foram sendo discutidas ao longo das reuniões de formação.

P2 iniciou a leitura do texto e foram feitas algumas paradas para reflexões. Após a leitura do primeiro parágrafo a pesquisadora solicitou à P2 que fizesse uma pausa e retomou com as professoras a temática inicial relativa ao espaço, ou seja, à organização do espaço da

sala de referência, dos materiais e dos brinquedos. A seguir solicitou que avaliassem esse aspecto, e indagou: “Vocês acham que mudou alguma coisa na organização do espaço da sala de referência do Berçário I?”.

P2 respondeu:

Bem, eu acho que sim, porque apesar de que quando olho pro centro não tem nada de enfeite, nada de tão diferente, eu penso assim... Que nem hoje, eu fui lá e busquei os blocos de espuma. Cada dia que toma café vai pondo a mesinha de um jeito e isso é uma vantagem também (11/11/2009).

P4 complementou a idéia afirmando:

Eu acho que apesar de parecer que está do mesmo jeito, a gente aprendeu a otimizar. Um dia pega os brinquedos lá de fora, outro dia pega a cabaninha, outro dia pega no multiuso, outro dia pega fantoche... Então, a gente traz opções para dentro da sala (11/11/2009).

As duas professoras procuraram transmitir a ideia de que apesar de as mudanças não serem perceptíveis, apesar de não haver modificações tão visíveis na sala, havia transformações nas ações, nas práticas e nas posturas educativas.

P2 completou dizendo que as caixas de brinquedos, a partir do conhecimento que tiveram sobre a “cesta do tesouro”, viraram todas cestas do tesouro, ou seja, todos objetos e materiais contidos em seu interior serviam às explorações dos bebês.

Entretanto, ao adentrar na sala e olhar para as caixas de brinquedos não se percebia ainda uma ação intencional por parte das professoras em organizar o espaço e materiais de modo a promover a exploração e a aprendizagem das crianças. Assim, a fala de P2 de que as caixas apinhadas de materiais se constituíam em “cestas de tesouro” era uma fala equivocada e não condizente com a realidade observada.

A pesquisadora encaminhou a conversa para fazê-las refletir se a organização das cestas de tesouro era visível para qualquer pessoa que visitasse a sala, considerando que a autora afirmava que o espaço sempre era revelador das concepções educativas existentes. P4 respondeu que não e justificou dizendo:

Eu acho que nós mudamos o nosso lugar com todo esse trabalho e começamos a perceber essas coisas na criança. Mas eu acho que quem vem de fora não vai perceber (11/11/2009).

Com essa fala P4 quis transmitir a ideia de que houve mudança, muito embora não fosse perceptível. Talvez pelo fato de ser uma mudança interna, relativa a um primeiro nível de ampliação da consciência profissional. Mello (1996), referendada na Teoria Histórico-

Cultural de Vygotsky e de seus colaboradores, explica que o processo de apropriação dos elementos constitutivos da atividade ou profissão de professor segue mesmo esse curso. Ou seja, através das interações dialéticas que realizam no contexto cultural e social, mediadas pela linguagem, as professoras podem apropriar-se, através de um processo reflexivo, do conjunto de saberes que envolvem a prática profissional e assim transformar não só a prática, mas as próprias crenças e atitudes.

Questionou ainda o que seria preciso para que o educador que viesse de fora tivesse clareza do trabalho e da concepção existente ali. P1 respondeu que era preciso haver mais organização. “E o que mais?”, questionou a pesquisadora. E P4 respondeu: “Fazer uma exposição mais estratégica. Separar os conteúdos das caixas. Deixar mais atrativo para que as crianças tenham mais interesse”.

As professoras foram lembradas sobre a exigência de que o ambiente fosse legível, ou seja, que ele por si só fosse capaz de informar às crianças, às pessoas que ali se encontrassem e que ali chegassem sobre a organização existente, sobre o que estivesse disponível em cada canto para que se pudesse escolher o que pegar. E fez uma analogia com uma exposição de arte, que é sempre auto-explicativa, independentemente de contar ou não com um monitor para ampliar as informações relativas às obras, ao pintor etc.

Sobre o ambiente legível, Horn (2004, p. 84) afirma:

É importante considerar que o modo de organizar os materiais e colocá-los em locais ‘convitativos e acolhedores’ no espaço da sala de aula incita as crianças à interação, motivando o protagonismo infantil nas ações que se desenvolvem na sala de aula. Musatti (2002) denomina de ambiente legível aquele que se torna compreensível e significativo para as crianças, com materiais que as auxiliam a identificar as suas diferentes funções.

E P2 lançou novo desafio à discussão ao afirmar que para muitas pessoas se o espaço não tivesse enfeite infantil não poderia ser considerado um ambiente infantil. E a pesquisadora respondeu que para muitas pessoas que não fossem educadoras e que a discussão realizada pelo grupo se pautava em teorias consistentes de educação infantil. Além disso, o educador que se preocupava em decorar as paredes da sala com Mickey, Pateta e Pato Donald, por exemplo, não era um educador dotado de uma intencionalidade educativa, mas dotado de uma visão deturpada de educação.

A CP complementou afirmando que as discussões realizadas se pautavam na teoria científica, que todo olhar se pautava na ciência da educação. E P2 argumentou que se baseava

apenas em uma teoria, uma vez que em seu curso de Pedagogia de Normal Superior uma professora havia questionado a Teoria Histórico-Cultural na qual o grupo se baseava.

Argumentou que, de fato, havia muitas linhas teóricas, mas que no caso a formação se pautava basicamente na Teoria Histórico-Cultural. Que era preciso optar por um caminho para não se cair no “achismo”. Que até se poderiam discutir outras teorias, mas não seria possível naquele momento. Que o espaço para discutir teorias da educação teria que ser outro.

A pesquisadora reiterou sua fala de que o educador que quer decorar as paredes da sala com personagens infantis, que não fazem sentido para as crianças, não se encontra embasado por uma teoria científica, mas por uma teoria popular. E informou que o autor que havia tratado das teorias populares ou das teorias leigas, advindas dos saberes populares, era Bruner. Mas que esses saberes, apesar de não poderem ser desprezados, não poderiam ser valorizados, porque se não qualquer mãe, ou pessoa cuidadora de crianças, com suas teorias leigas, poderia ocupar o lugar das professoras. E reforçou que os educadores devem se instrumentalizar, sair do senso comum, conhecer as teorias científicas para poder desenvolver uma intencionalidade educativa fundamentada.

Sobre essa questão levantada por P2, que é observada nas ações dos educadores e que interfere no processo de ensino aprendizagem, Bruner (2001, p. 54) postulou:

[...] ao se elaborar teorias sobre a prática da educação na sala de aula (ou em qualquer outro contexto, se for o caso) seria melhor levar em consideração as teorias populares que aqueles que participam do processo de ensino e aprendizagem já possuem. Qualquer inovação que você, como um “autêntico”, um teórico da pedagogia, possa querer introduzir terá que concorrer com as teorias populares que já guiam professores e alunos, substituí-las ou modificá-las. [...] Sendo assim, se você quiser introduzir sua inovação no ensino, isto necessariamente envolverá mudar as teorias da psicologia e da pedagogia populares dos professores – e, a um ponto surpreendente, também a dos alunos.

A fala de P2 demonstra claramente uma resistência em abandonar a teoria popular para assumir um modo científico de educar crianças, ou de organizar o espaço da sala. Além disso, observou-se da parte de P2 grande resistência na aceitação da CP ocupando o lugar de formadora, em conjunto com a pesquisadora. Esta posição ocupada momentaneamente pela CP provocou um sentimento de rivalidade em P2, visto que detinha o cargo de Professora assim como ela. Essa resistência apareceu em alguns momentos das reuniões de formação. Sabia-se que não adiantava tentar alterar o modo de pensar da professora através de palavras, a mudança é interna e implica alterações de dentro para fora.

A pesquisadora afirmou que a intencionalidade educativa vai se evidenciar na organização do espaço. Ao organizar o espaço da sala, o educador estará demonstrando sua intencionalidade e já estará realizando uma mediação pedagógica. Segundo Malaguzzi, o espaço nunca será neutro, sempre funcionará como um aquário capaz de espelhar as concepções das pessoas que nele se encontram. *“Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as idéias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (MALAGUZZI, 1984 apud GANDINI, 1999, p, 157).*

P2 prosseguiu a leitura do texto e a pesquisadora solicitou que fizesse uma parada para refletirem sobre o significado da palavra *protegido* na frase: *“É preciso que o espaço da creche e da escola infantil seja estruturado para expressar essa relação com a criança não apenas como alguém a ser protegido, mas como alguém capaz de conviver com os outros, de exprimir seus sentimentos em relação ao mundo e de fazer teoria sobre esse mundo que ela passa a conhecer”*. E indagou: *“O que seria para vocês proteger a criança?”*

P1 deu a seguinte resposta:

Não deixar ela fazer nada, fazer tudo por ela. Não deixar a criança brincar, porque tem medo dela cair. Não deixar ela desenhar e fazer no lugar dela. Estar protegendo a criança de tudo. É não deixar ela fazer nada (11/11/2009).

A pesquisadora indagou se as outras professoras tinham a mesma opinião de P1. P2 disse que pensou nesse protegido como receber cuidados para se sentir seguro. P4 afirmou que para ela proteger significava defender na hora certa, buscando justiça. Não de privá-los de fazer as coisas, mas de educar corretamente.

A pesquisadora comentou que parecia que P1 estava fazendo certa confusão entre proteção e super proteção. Superproteger implicava tolher, privar a criança, colocar-se diante dela e não lhe dar liberdade para se mover, locomover, explorar livremente. Por outro lado, proteger consistia em dar a segurança necessária para que ela pudesse ir. E P1 completou: *“Para que ela se desenvolva, porque se ela não tiver segurança, ela não se desenvolve”*.

Disse:

Isso! O ser humano, de todos os mamíferos, é o que mais tempo precisa de proteção para poder ganhar autonomia. [...] O ser humano precisa desse tempo, precisa dessa proteção, precisa desse cuidado para poder ir. Precisa dessa continência. Ele precisa garantir essa condição de confiança no mundo. Entendeu? Para poder ir. E quem é que faz? Quem é que dá isso para ele? Nessa relação da criança com o mundo, quem é que faz esse papel? De dar essa segurança, de dar essa continência? De garantir que ele possa ter confiança de ir em frente? (11/11/2009)

A respeito disso Vygotsky (2006) afirma que, ao nascer, o bebê é um ser biologicamente dependente em suas funções vitais principais, sendo suas primeiras relações com a mãe reveladoras de uma existência fundida, havendo uma objetividade insuficiente de suas impressões sobre o mundo e os objetos que o compõem. Mas, através da mediação da mãe e/ou dos outros adultos a criança vai adquirindo autonomia gradativa em seus relacionamentos sociais.

E P1 respondeu que era o adulto. E a pesquisadora salientou o papel e a responsabilidade do adulto, no caso, dos educadores, de realizar a mediação da criança com o mundo.

P4 deu continuidade à leitura do texto. A pesquisadora solicitou mais uma interrupção na parte em que a autora afirma: “*Nesse sentido, todos os espaços da creche e da escola infantil são importantes, não há uma hierarquia de espaço em que a sala de atividades é mais importante que o espaço da alimentação ou da higiene: os espaços devem ser caracterizados de acordo com as atividades diferenciadas que ali se desenvolvem...*”. E lembrou que a primeira reunião de formação que realizaram havia tratado do espaço de alimentação e que assim todos os espaços eram importantes; o espaço do refeitório, da sala, do parque etc. e o que ia qualificar a relação da criança com o espaço era a mediação realizada pelo educador. Segundo a pesquisadora, a criança é a protagonista do espaço, mas além dela, o educador, visto que sozinha, sem a mediação do educador a criança teria mais dificuldades em avançar em suas explorações.

A pesquisadora comentou ainda sobre uma fala recorrente das professoras sempre que ela chegava na sala para observar e filmar. Era que já haviam realizado várias atividades anteriormente. E a pesquisadora ponderou que na educação infantil as atividades não têm hora certa para acontecer; que na realidade acontecem ininterruptamente uma vez que os pequeninhos não deixam de se movimentar e agir durante todo o tempo no espaço. E cabe ao educador mediar constantemente as relações da criança com as outras crianças e com os objetos.

Numa nova interrupção diante da frase: “*Essa identidade começa com o nome do espaço que pode ser dado pelas crianças frequentadoras da creche, se fortalece com a participação da criança na própria organização desse espaço e com as marcas que ela vai deixando nesse espaço – que vai se tornando, assim, cada vez mais um espaço da criança*”, a pesquisadora comentou sobre a questão de que o espaço na educação infantil é da criança e que o educador precisa focar a criança para compreender suas necessidades.

Cabe salientar que esse comentário é frequente nos CEIs da rede pública: deparar-se com a organização e com a estruturação do espaço voltadas para o adulto e não para a criança. Assim, é comum o educador expor no espaço imagens e objetos de que ele gosta e não que façam sentido para as crianças; escolher músicas que de ele goste de ouvir, sem pensar na criança; conversar com o colega sobre suas questões de vida, sem se importar com a criança que ali se encontra e que exige atenção.

Diante da frase: *“Assim, entre a creche com cara de casa e a creche com cara de escola, entendemos que, ainda que a creche não deva ser uma cópia da casa, ela deve ter mais a aparência de casa do que de instituição (hospital ou escola)”*, a pesquisadora comentou que ao vivenciar a experiência de conhecer de perto o trabalho das escolas italianas essa questão tinha se tornado mais significativa para ela. Isso porque a organização do ambiente das creches e escolas da infância do norte da Itália reflete a ideia de ambientes de vida em contexto educativo (FARIA, 1997). São ambientes que contemplam os modos de vida das crianças e privilegiam a cultura da infância, sem, contudo perder o enfoque educativo. Esses ambientes não evidenciam qualquer indício de tendências médico-higienistas, próprias das creches iniciais e/ou indícios reveladores de tendências orientadas ao ensino preparatório.

Assim, a escola não é, absolutamente, a casa da criança, mas as ações travadas nesse espaço devem ser o menos institucionais possíveis a fim de garantir-se um ambiente acolhedor. As relações devem ser mais parecidas com as relações familiares, em termos de afeto, de carinho e de atenção. Relações que não são distanciadas, onde as crianças são números. Relações que não se baseiam em ações repetitivas, onde todos façam a mesma coisa, do mesmo jeito e ao mesmo tempo. Ao contrário, relações onde cada criança seja vista como sujeito e cada um de acordo com sua individualidade, com suas necessidades próprias, em todos os momentos da rotina diária.

A pesquisadora exemplificou, dizendo que o refeitório de um CEI com visão institucional reflete exatamente essa concepção. À medida que as relações são impessoais, as crianças sentam-se todas juntas e recebem os pratos prontos. O ambiente é barulhento e tumultuado, as crianças não são vistas individualmente, mas como um todo, como uma turma que está a realizar suas refeições em um tempo controlado. A pesquisadora relatou que, ao contrário, ao observar o horário de almoço numa creche italiana, teve a sensação de que as crianças estavam se alimentando na própria casa. O ambiente era tranquilo, a mesa encontrava-se arrumada com toalha de tecido. Os alimentos eram mostrados e oferecidos a

cada criança para que elas escolhessem o que queriam comer. As professoras permaneciam sentadas junto às crianças e davam tempo para que elas saboreassem os alimentos e conversassem como se estivessem ao redor de uma mesa familiar. À medida que cada criança terminava sua refeição e manifestava o desejo de dormir, era encaminhada à área do sono, sem ter que esperar que todos terminassem a refeição.

A CP comentou que era bom falar sobre a possibilidade de construir um ambiente tranquilo de maneira intencional:

Não é por acaso. Porque às vezes a gente ouve: “Ah, esse grupo, não sei o que é que acontece. Ele é ótimo e daí dá tudo certo”. Tem uma intencionalidade aí, entendeu? Sempre que você observa que as crianças estão bem, estão satisfeitas, é porque houve uma intencionalidade das pessoas que trabalham ali. E a gente pode conseguir isso também. A partir dessas reflexões, desse olhar sobre a prática. Que é o que a gente tá tentando fazer, né? Porque vocês já observam que muita coisa mudou, principalmente na questão da refeição, né? (11/11/2009).

A pesquisadora complementou dizendo que toda organização de espaço demanda uma ação intencional do educador que depende de suas concepções e de seus conhecimentos. E afirmou que “A prática do educador tem que ser uma prática intencional. Não pode ser uma prática casual”.

Durante a parte da leitura realizada por P3 (b), a pesquisadora solicitou que fizesse uma parada para refletirem sobre a frase: “*O adulto é o mediador da relação da criança com o mundo, no entanto essa mediação não precisa ser sempre direta e presencial: quando o adulto pensa o espaço como um estímulo ao desenvolvimento da criança, já estará fazendo essa mediação, e não precisará estar presente imediatamente na atividade que a criança desenvolve*”. Comentou que esse seria o principal papel do educador, o de mediar a relação da criança com o mundo. E isso consistiria na diferença entre ser um educador na completude da função, ou de ser apenas um cuidador. A pessoa que se ocupa dos cuidados não tem, necessariamente, a intencionalidade de mediar a relação da criança com o mundo. Ela simplesmente cuida. Mas o educador medeia, porque tem uma intencionalidade, sabe o que está fazendo e por que está fazendo. E organizar o espaço já diz respeito à primeira mediação educativa. A segunda efetiva-se na proximidade, no acompanhamento, na “leitura” das necessidades individuais. E acrescentou que quando a autora afirma que o educador não precisa estar o tempo todo junto, na verdade não quer dizer que ele deva estar distanciado, separado. Assim, não precisa estar colado à criança, superprotegendo-a, mas precisa estar presente, próximo, à vista da criança. Os bebês necessitam da presença do educador para se sentirem seguros no ambiente e se tornarem autônomos em seus movimentos, em suas

explorações. E a pesquisadora assinalou que já haviam conversado anteriormente sobre a importância de as professoras estarem sentadas junto às crianças.

P3 (b) concordou que já havia percebido que quando transitavam pela sala as crianças ficavam agitadas, mas quando sentavam junto delas, elas ficavam mais tranquilas e seguras e o ambiente mais harmonioso. E comentou:

Eu já percebi. Às vezes a gente tá transitando. Quando você para e senta, aquele momento já melhora tudo. Muitos se aproximam e outros ficam bem calmos. Então é outra coisa. É bem diferente mesmo. Assim, não só a organização deixa eles tranquilos porque têm o que fazer e têm opções, mas a gente estar perto também dá outra harmonia, segurança (11/11/2009).

Uma nova paralisação na leitura foi feita diante do trecho: *“Por autonomia ou independência da criança pequena, entendemos a capacidade da criança ‘tomar e conduzir iniciativas próprias para aquilo que diz respeito tanto ao controle do próprio corpo (comer, ir ao banheiro, vestir-se, adormecer), quanto às atividades motoras, cognitivas e lúdicas. Neste sentido, autonomia é sinal de bem-estar psico-físico e se acompanha de uma relação tranquila entre adulto e criança. Autonomia não significa separação, significa, pelo contrário, segurança da relação e capacidade de modular, por parte da criança, as suas exigências de contato ou de controle a distância do adulto, não sendo distraída pelo medo de ser abandonada, ou pelo temor de ser interrompida, podendo, assim, dedicar-se com concentração e determinação às várias atividades’”*. E a pesquisadora comentou que como já tinham falado no início da reunião, conceder autonomia à criança não significava deixá-la solta, sozinha, por ela mesma. Para a criança ser autônoma, ela precisa, antes de tudo, ter confiança nas pessoas que cuidam dela, sentir-se segura. Assim, ela só vai ser autônoma quando primeiramente estiver segura. Por isso é que ela ao se locomover pelo espaço, sempre para e verifica se o adulto se encontra no ambiente.

P1 comentou que Caroline, última criança a entrar na sala, ainda não se sentia segura, ao contrário de Felipe, que já se movimentava pelo espaço com total desenvoltura, demonstrando segurança.

Diante do encerramento da leitura do texto por P3 (b), a pesquisadora comentou que o educador pode aprender e pode ensaiar a produção de alguma teoria. Isso só acontece a partir da observação atenta de sua prática, da reflexão, da ação, do planejamento e do replanejamento. Essa afirmação encontra respaldo principalmente na teoria de Dewey, que aponta o valor das experiências elaboradas mediante o processo de abstração. Esse, por sua vez, garantido pelo distanciamento da prática (PINAZZA, 2007).

P3 (b) citou exemplos relacionados à importância da observação e do olhar voltado para as crianças no desenvolvimento da ação educativa. Disse que ela e P4 ao observar que as crianças gostavam de olhar pelas janelas criaram degraus para que elas subissem e pudessem visualizar a área externa. Também permitiam que as crianças ficassem descalças, uma vez que elas – professoras – também gostavam de ficar descalças.

A CP comentou que às vezes o educador impede determinadas ações das crianças e não sabe nem o porquê disso. Por isso é importante refletir sempre sobre as diversas ações e não simplesmente determinar algo que muitas vezes nem tem razão de ser.

A reunião terminou com um agradecimento, por parte da pesquisadora, pela participação das professoras e pela parceria que se travou entre todas.

5.7 Revelações da pesquisa empírica: alguns destaques

O distanciamento necessário do campo ao se realizar a triangulação dos dados obtidos durante a pesquisa – dados sistematizados através de entrevista e relatos escritos das professoras, da observação direta e participante na sala de berçário, das notas de campo, dos registros fotográficos e dos registros em áudio e vídeo – propiciou a análise das experiências e a constatação de alguns saberes que antes se encontravam em um nível mais teórico.

Tal como se espera num processo de investigação-ação, é possível afirmar que o projeto de formação em contexto, que adotou o caráter investigativo das práticas, tornou-se significativo para todos os participantes envolvidos – pesquisadora, coordenadora pedagógica, professoras e crianças e aproximou-se da perspectiva de desenvolvimento profissional defendida por autores como Day (2001) e Oliveira-Formosinho (2002a, 2002b, 2009).

As entrevistas e relatos escritos possibilitaram às professoras lembrarem suas histórias pessoais e profissionais e, conforme já explicitado, esse exercício possibilita novas apropriações ou reconstruções que implicam novos aprendizados. Assim, pôde-se detectar que as concepções e práticas influenciadas pelas experiências particulares da infância, pela constituição das histórias de vida das professoras, podiam de certa forma ser redimensionadas através da própria visitação dessas histórias. Isso potencializa a relevância dos contextos de vida pessoal na construção do perfil profissional do professor (SARMENTO, T., 2009) e o

valor da metodologia de histórias de vida e autobiografia no processo de formação, que apesar de considerada, não foi adotada nesse estudo.

Durante as observações participantes realizadas pela pesquisadora, as professoras se mantinham mais atentas à própria prática, o que as levava a reconsiderar algumas ações, mesmo antes de serem retomadas nas reuniões de formação.

O espaço favorável da formação em contexto possibilitou às professoras a reflexão sobre as próprias experiências, reencontrando-se com as teorizações e ensaiando a produção de teorias próprias. O que a princípio percebia-se de forma mais tímida, ao longo dos encontros formativos passou a se evidenciar com mais veemência. Trata-se do entusiasmo das professoras na possibilidade de interagir e refletir em conjunto sobre suas práticas, confirmando o que Moita (2000) defende como um processo de formação. Com o tempo algumas professoras foram emitindo comentários positivos com relação ao projeto de desenvolvimento profissional vivenciado, manifestando as oportunidades de crescimento profissional e pessoal que estavam tendo.

As avaliações que faziam demonstravam que as reuniões de professoras, realizadas em primeira instância com parceiras do mesmo agrupamento, a fim de dialogar sobre questões presentes na rotina diária, era produtiva, uma vez que tinham problemas semelhantes que podiam ser compartilhados. As interações entre as seis participantes – pesquisadora, coordenadora pedagógica e quatro professoras, foram sendo construídas e se sedimentando no espaço relacional e assim as características pessoais foram se misturando e proporcionando gradativamente uma identidade grupal. É na relação atravessada pela linguagem que as identidades pessoais e grupais vão se estabelecendo (ROSSETTI-FERREIRA, 2004).

A dinâmica grupal, a princípio, mostrava-se mais contida, sendo que as professoras do período da manhã demonstravam maiores resistências na participação. Com o passar do tempo houve uma ampliação do envolvimento e quebra parcial das resistências. As reuniões propiciavam maior aproximação e ampliação do vínculo profissional entre a equipe educativa, considerando, principalmente, a contingência relativa às duplas de professoras atuarem em horários diversos, o que dificultava a interação necessária entre elas para o desenvolvimento do processo educativo junto às crianças.

A ampliação do vínculo favoreceu as atitudes colaborativas entre as professoras envolvidas, o estabelecimento de relações mais equitativas, minimizando a tendência frequente à competição e insegurança. Assim, provocou um aumento de autoconfiança

necessária ao posicionamento profissional, o que veio contribuir para a instalação de um clima próprio da formação em contexto centrada na escola, uma formação centrada nas práticas, em que aprender e ensinar são componentes inseparáveis, predominando a colegialidade e a colaboração entre os participantes em prol da melhoria do trabalho com as crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Os assuntos mais densos não deixaram de ser abordados, mesmo com menor fluidez, denotando uma dificuldade por parte das professoras de olhar para a própria prática. Mas o entusiasmo pela participação constituiu-se em boa evidência da ampliação do envolvimento.

A possibilidade de contar com um espaço de reflexão na amplitude do contexto educativo foi relatada como um privilégio pelas professoras participantes, mesmo sendo este um tempo curto de apenas uma hora semanal, com exceção das semanas em que coincidiam outros compromissos. O fato de não ter um tema determinado, mas poder discorrer sobre diversos assuntos de interesse, de acordo com a emergência de cada momento, constituiu-se em diferencial importante.

As vivências captadas pelas vídeo-gravações transformaram-se em fios condutores na tessitura da malha formativa. Os vídeos foram instrumentos desencadeadores das reflexões, das revisões de práticas e de um repensar sobre elas, muito embora também causassem por vezes certo desconforto nas professoras que os protagonizaram juntamente com as crianças. Os vídeos, enquanto representação do real, provocavam interpretações diversas e por vezes contraditórias dos fenômenos observados. Isso porque os sentidos concedidos são múltiplos e diversificados.

Diante dos vídeos percebiam-se movimentos dúbios por parte das professoras de querer ver e, ao mesmo tempo, querer fechar os olhos para muitas evidências. Esse se constitui em movimento próprio dos processos de conhecimento pela reflexão. De acordo com Day (2001, p. 154), “os processos de mudança irão contemplar, inevitavelmente, elementos de incerteza e de tensão e a necessidade de apoio [...]”. Essa contradição também pôde ser constatada na vivência do processo de abertura para o conhecimento. Ao mesmo tempo em que o processo formativo instigava o conhecimento e o fazia avançar, assustava e fazia retroceder. Portanto, o processo formativo não se constitui em processo linear, mas complexo, à medida que há progressos e retrocessos constantes. Além disso, os avanços da formação não incidem sobre todos os participantes de uma vez, mas individualmente e em diferentes medidas.

As leituras de textos, tomadas entre as reflexões sobre as práticas, mostraram-se eficientes na ampliação dos conhecimentos, na possibilidade de acessar elementos da esfera não-cotidiana e poder avançar nas objetivações mais complexas e intencionais. Contudo, não é possível afirmar que isso veio a se concretizar, mas pôde ser desencadeado, sobretudo concatenando-se a outro espaço de formação do qual as professoras participavam e cujo aporte teórico seguia o mesmo referencial.

A experiência favoreceu reflexões e aprendizados não só das professoras, mas também da pesquisadora e coordenadora pedagógica também envolvidas no processo formativo. Na verdade ambas aprenderam que na formação em contexto não se trabalha para o professor, ou a serviço de sua formação, mas se trabalha em um processo formativo junto com ele, partindo-se de sua prática e estabelecendo um contexto de reflexão sobre ela. Constatou-se, assim, o que alguns autores e principalmente Oliveira-Formosinho (2002a, 2002b, 2009) vem relatando sobre formação contínua, ou seja, que dificilmente uma mudança de perspectiva ou inovação da prática pode se estruturar sem que se considere o próprio contexto onde acontecem as ações educativas. São essas as bases da perspectiva ecológica, difundida por Bronfenbrenner (1996), sobre o desenvolvimento profissional das professoras, na qual o desenvolvimento do ser humano depende de seus contextos vivenciais. E desses contextos de prática emanam e retornam as reflexões em forma de novos conhecimentos e possibilidades de inovações.

Em síntese, ao término do processo, o grupo avaliou que as mudanças não foram visíveis e quantificáveis, ou seja, não se observaram modificações significativas, por exemplo, na organização do espaço físico da sala de referência do Berçário I. Talvez essa mudança não tenha ocorrido em função de que não compreendia um objetivo das próprias professoras, mas a princípio da pesquisadora. Elas não viam, pelo menos em um primeiro momento, a necessidade de organizar os materiais e objetos que compunham o espaço da sala de referência de modo mais atrativo e desafiador às crianças. Todavia, é possível afirmar que as professoras passaram a se preocupar mais com a diversificação das propostas não só na sala de referência como em atividades desenvolvidas em outros espaços da unidade, tais como o solário, a sala de multiusos e o parque. Além disso, a observarem mais atentamente as crianças nesses espaços.

As professoras ampliaram a concepção que tinham do ambiente educativo. Ao verbalizarem que o ambiente engloba muito mais do que o espaço físico, deram-se conta de que o ambiente se constitui principalmente das relações estabelecidas entre as pessoas que

nele convivem. E se foram perceptíveis as mudanças na relação das professoras com os bebês e na mediação realizada, pode-se dizer que, de um modo geral, houve mudanças no ambiente educativo.

Apesar das dificuldades observadas, considerando os aspectos favoráveis e a criação de sentido provocada pela formação em contexto desenvolvida, avalia-se que seria interessante que esse tipo de processo formativo tivesse continuidade estendendo-se a outros agrupamentos da unidade educacional.

Assim, diante da pergunta formulada inicialmente e que mobilizou as ações da pesquisa – *É possível promover mudanças efetivas nas práticas educativas de professoras de um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, através de um processo de formação contínua em contexto, com base em reflexões sobre a constituição do ambiente de berçário, sobre as diversas relações que nele acontecem e sobre as mediações realizadas pelo educador?* – pode-se afirmar que é possível, não em curto prazo, mas ao longo do processo.

O tempo é um fator relevante na formação em contexto, considerando sua complexidade. Complexidade que se explica pelo fato de que envolve desenvolvimento profissional e a atividade humana desenvolve e transforma não só o mundo objetivo, mas também o mundo subjetivo constituído por desejos, intenções etc. (VYGOTSKY, 1998). O desenvolvimento profissional implica, sobretudo, a pessoa do professor, dotada de crenças, valores, concepções, atitudes que estabeleceram sua identidade pessoal e profissional; implica seus contextos vivenciais e seu processo de aprendizagem/crescimento ao longo da vida. Mudanças paradigmáticas profundas não acontecem de imediato, demandam formação composta por aprendizagens conceituais e experienciais que não se esgotam, que acontecem continuamente (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Com base na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1998), acredita-se que através de uma interação dialética e influências do contexto sócio-histórico mais ampliado, estabeleceram-se características que produziram determinada identidade profissional às professoras e às creches. Como foi constatado, na atualidade ainda persistem resquícios de concepções predominantes em épocas passadas que precisam ser superadas, pois não têm lugar nesse momento. À medida que, segundo Dubar (2006), a identidade não implica essências eternas, mas encontra-se sujeita a ser modificada, é possível desenvolver mudanças. Para isso, é essencial que se crie espaço relacional e de reflexão através de uma formação no

contexto da escola, que parta da prática e possibilite a apropriação de elementos constitutivos da atividade ou profissão de professor.

Refletir em contexto sobre o contexto propício aos pequeninhos, sem dúvida, é a janela que se abre para a mudança que se pretende realizar. Uma mudança que envolve ampliação da visibilidade da criança no espaço que foi criado para ela e que deve, portanto, contemplar suas necessidades e desejos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo buscou-se compreender a possibilidade de promover mudanças de práticas através de um processo de formação em contexto centrada na escola, pautado em reflexões sobre a constituição do ambiente de berçário, sobre as diversas relações que nele acontecem e sobre as mediações realizadas pelo educador. O estudo mostrou-se relevante em função de que se observava na ação com bebês uma predominância dos cuidados e uma dificuldade na percepção da importância da organização do espaço físico e do ambiente educativo na viabilização da proposta pedagógica.

Partiu-se do pressuposto de que essa dificuldade advinha de concepções e representações particulares de infância e educação de crianças pequenas que influenciaram a constituição do trabalho de creche em seus primórdios. Através da revisão da literatura, procurou-se rever a construção do conceito de criança e infância, bem como o contexto sócio-histórico de creches no Brasil, elucidando a formulação de um modo específico de ver e pensar a infância e a ação institucional resultante dessa concepção. Discorreu-se sobre os encontros e desencontros relativos à formação do profissional de creche e sobre a necessidade de construção de uma identidade profissional e produção de sentidos que se faz, segundo Vygotsky (1998), na interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural.

A revisão da literatura também proporcionou o contato com a teoria de Heller (1987, 2004) e a compreensão de que a mudança de prática implica aos profissionais da educação a compreensão da função educativa como pertencente à esfera não-cotidiana, compreendendo as objetivações mais complexas da sociedade e demandando uma atitude intencional, consciente e motivada.

Em função de a formação direcionar-se para a questão do espaço educativo, tornou-se imprescindível abordar aspectos relacionados aos espaços de educação infantil, às influências resultantes do modo de pensar de autores clássicos e as características dos ambientes educativos voltados para as crianças, dentre eles a organização do espaço nas creches e escolas da infância do Norte da Itália, além das determinações das legislações básicas no Brasil.

A investigação pretendida requisitou um traçado metodológico capaz de orientar coerentemente a fase empírica da pesquisa. Sabia-se de antemão que não havia a pretensão de quantificar dados, mas de realizar uma pesquisa *com* professoras de um Centro de Educação

Infantil. Definiu-se, dessa forma, um estudo de caso único – a situação educativa no contexto do berçário – adotando-se o modelo de formação em contexto centrada na escola com características de investigação-ação, ou seja, investigação sistemática coletiva, colaborativa, auto-reflexiva e crítica, em que a pesquisadora envolveu-se no processo de formação, participando na intervenção e no acompanhamento de possíveis mudanças da prática (MÁXIMO-ESTEVEZ, 2008).

Cabe ressaltar que a metodologia adotada, na presente pesquisa, contribuiu de modo considerável para o desenvolvimento profissional de todas as pessoas envolvidas, tal como se espera num processo de investigação-ação. Ademais, há que se ressaltar a relevância do estudo ao processo de formação da pesquisadora, especialmente, no que tange à prática de investigação. Os conhecimentos sobre a formação em contexto centrada na escola e a investigação-ação, presentes nas teorizações dos autores considerados no estudo, puderam ser transformados e ressignificados pela experiência vivenciada no contexto formativo. Reforça-se o valor da experiência no processo realizado pelo sujeito – pessoa e profissional – de se apropriar de conhecimentos, ao longo da vida, nos diversos contextos de que participa.

Com vistas nos resultados obtidos neste estudo, algumas indicações e recomendações podem ser destacadas.

Confirma-se a importância da realização de pesquisas de formação em contexto, nos moldes de investigação-ação, através de parceria entre universidade e escolas, com vistas à transformação dos contextos e desenvolvimento profissional dos professores. Nesse processo, é fundamental partir das necessidades dos professores envolvidos, de uma dificuldade sentida, de um problema identificado, individualmente ou em grupo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002a, 2002b, 2009).

A formação no próprio contexto de trabalho, realizada a partir de um enfoque sobre a prática particular das professoras envolvidas⁵⁸, apresenta uma vantagem sobre outros tipos de formação, aqueles que se realizam em outros contextos ou que são impostas por peritos exteriores à escola. Isso porque o nível de envolvimento amplia-se à medida que os participantes se sentem pertencentes ao núcleo de formação e percebem que as questões fundamentais acerca de seu trabalho estão sendo contempladas. A ampliação do envolvimento mobiliza a consciência e a atitude intencional e responsável pelo processo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002a, 2002b, 2009).

⁵⁸ No caso, professoras do agrupamento de Berçário I.

O recurso de vídeo-gravação, apesar de no início desencadear certa persecutoriedade, no decorrer do processo mostrou-se eficaz para motivar um olhar sobre a própria prática e motivar uma reflexão sobre ela, em prol da melhoria do trabalho (REYNA, 2009).

A pesquisa de formação em contexto, nos moldes de investigação-ação, apresenta resultados de alterações de práticas ao longo do processo, requisitando tempo para se implantar e desenvolver (MÁXIMO-ESTEVES, 2008), contudo pode propiciar mudança profunda, interiorizada e duradoura (DAY, 2001).

À medida que as professoras percebem-se como capazes de analisar, refletir e alterar suas práticas, elas constroem identidade pessoal e profissional e se fortalecem como pessoas e profissionais (VYGOTSKY, 1998; MOITA, 2000; ROSSETTI-FERREIRA, 2004).

Com relação ao ponto de vista político-institucional, a pesquisa mostrou a dificuldade de estabelecer um horário de formação para reunir as professoras dos dois turnos de trabalho, o que foi avaliado como imprescindível para a melhoria da ação com crianças que permanecem na unidade por um período de até dez horas diárias. O horário coletivo do CEI, incluído na jornada dos professores e relativo aos momentos de formação coletiva, se não focalizar as necessidades particulares de cada agrupamento assumirá uma perspectiva meramente burocrática, destituída de sentido para todos os envolvidos, principalmente os professores e será incapaz de promover o aperfeiçoamento profissional.

O trabalho indica uma possibilidade de caminho a ser trilhado pelas políticas de formação oficiais, em que deveria haver mais investimento em parcerias das escolas com as universidades, como forma de unir esforços para a melhoria do trabalho educacional, em seus diferentes níveis. É importante que se criem espaços de diálogos entre os atores envolvidos nas instituições escolares a fim de que busquem soluções de interesse comum. O que acontece normalmente é que a definição do processo formativo fica subordinada aos projetos dos órgãos centrais, de acordo com a política implantada pelo governo em curso. Essa definição não se dá pela avaliação do tipo de formação que obteve melhor resultado anteriormente e sim pelo que é viável na administração vigente.

O que se observa no serviço público escolar é a formulação de modelos burocráticos impostos através de relações de cunho autoritário e hierarquizados que não proporcionam o atendimento dos objetivos reais. No âmbito mais elevado da hierarquia funcional implementa-se uma formação distanciada, pré-determinada, executada por perito distanciados das questões que envolvem a unidade educacional e que não incide diretamente sobre os professores e

demais profissionais que se encontram na base e que especialmente no CEI também são importantes elementos do processo educativo – no caso os Auxiliares Técnicos Educacionais (A.T.E.s).

Nos CEIs esses auxiliares também assumem ações educativas de apoio às professoras, mas não está previsto nenhum tipo de espaço de formação para eles, pois os horários de formação individual e coletiva estão previstos somente para os professores. As paradas mensais, que anteriormente eram onze durante o ano para encontros de formação, foram reduzidas para quatro. Em quatro reuniões anuais é impossível estabelecer um coletivo significativo e realizar uma formação com profissionais que também se ocupam da educação de crianças pequenas, considerando suas singularidades.

Portanto, é preciso valorizar e implementar a formação em contexto, capaz de transformar a cultura escolar através de uma gestão democrática dentro e fora dos muros da escola, garantindo, sobretudo, a criação de ambientes capazes de acolher aqueles a quem os professores se dedicam – as crianças e suas famílias.

A formação em contexto amplia as possibilidades de uma consciência crítica, à medida que promove o processo e a ligação do desenvolvimento profissional ao desenvolvimento humano (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002b). Através do desenvolvimento da consciência crítica torna-se possível compreender a educação e seus problemas de modo intencional, consciente e motivado e assim poder refletir sobre eles (MELLO, 1996).

De acordo com Brookfield⁵⁹ (1987 apud DAY, 2001, p. 61):

Quando nos tornamos pensadores críticos, tomamos consciência dos pressupostos em função dos quais nós (e os outros) pensamos e agimos. Parecemos dar atenção ao contexto em que são geradas as nossas ações e ideias. Tornamo-nos cépticos perante soluções rápidas, perante respostas únicas para os problemas e perante reivindicações de verdades universais. Também nos tornamos abertos a formas alternativas de observar e de nos comportarmos no mundo... Quando pensamos criticamente, formulamos os nossos próprios juízos, escolhas e decisões, em vez de deixar que outros o façam por nós. Recusamo-nos a renunciar à responsabilidade de fazer escolhas que determinam o nosso futuro individual e colectivo para aqueles que presumem saber o que é melhor para nós. Empenhamo-nos activamente na criação do nosso mundo pessoal e social. Em suma, encaramos seriamente a realidade da democracia.

⁵⁹ BROOKFIELD, S. **Developing critical thinkers**: challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting. New York: Teachers college Press, 1987.

De modo a finalizar este estudo, conclui-se que através da criação de contextos coletivos e colaborativos na unidade educacional, capazes de abrir espaço para reflexões que partam da prática e a ela retornem, será possível contribuir efetivamente para a concessão de sentido e decorrente inovação na prática educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁶⁰

⁶⁰ As referências bibliográficas estão organizadas em ordem alfabética.

ANGOTTI, M. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ARAÚJO, A. F.; ARAÚJO, J. Célestin Freinet: trabalho, cooperação e aprendizagem. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ARAÚJO, A. F.; ARAÚJO, J. M. Maria Montessori: infância, educação e paz. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BACHELARD, G. **O direito de sonhar**. 2. ed. São Paulo: Difusão Editorial, 1986.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I**: Magia e técnica, arte e política. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1994.

BRASIL, CNE, CEB. **Parecer nº 22/98**, de 17 de dezembro de 1998. Discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Senado, 1998c.

BRASIL, CNE, CEB. **Parecer nº 4/2000**, de 16 de fevereiro de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Senado, 2000.

BRASIL, CNE, CEB. Resolução CEB nº 1/99, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Senado, 1999. Seção 1, p. 18.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei Federal nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Senado, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado, 1996.

BRASIL. **Lei Federal 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: Senado, 2005.

BRASIL. **Lei Federal 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Senado, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Maria Malta Campos e Fulvia Rosemberg. Brasília, DF: MEC, SEF, DPEF, COEDI, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEF, 1998b. 3 v.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEF, DPEF, COEDI, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006c. 2v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006a.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Senado, 2001.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2003.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A cultura da educação**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **Realidade mental, mundos possíveis**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CAMPOS, M. M. A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (orgs) **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos chagas, 1995.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

CARVALHO, M. I. C. O porquê da preocupação com o ambiente físico. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. (org.). **Os fazeres na educação infantil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, M. I. C.; MENEGHINI, R. Estruturando a sala. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. (org.). **Os fazeres na educação infantil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. O. **Educação Infantil: muitos olhares**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças. In: **Educação, Sociedade e Culturas**. Porto: Afrontamento, 1994. p. 113-134.

_____. **The sociology of childhood**. London: Pine Forge, 1997.

CORSARO, W. A. Entrevista concedida a MULLER, F. em 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000100014&script=sci_arttext. Acesso em: 24 nov. 2007.

CURY, C. R. J. A educação infantil como direito. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1997.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Tradução de Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001.

DEMARTINI, Z. B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

DIAS, M. C. M. O direito da criança e do educador à alegria cultural. In: NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. M. (orgs.). **Oficinas de sonho e realidade - na formação do educador da infância.** Campinas/SP: Papyrus, 2003.

DUBAR, C. Construção e crises da identidade pessoal. In: DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação.** Porto: Afrontamento, 2006.

ELIAS, M. D. C.; SANCHES, E. C. Freinet e a pedagogia – uma velha idéia muito atual. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M.A. (orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

FARIA, A. L. G. O espaço físico nas instituições de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1997.

FERREIRA, M. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no Jardim-de-Infância. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto: Edições ASA, 2004.

FILGUEIRAS, I. P. A criança e o movimento: questões para pensar a prática pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. In: **Revista do Instituto Avisa lá: formação de educadores.** São Paulo, p. 11-19, jul. 2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 2000.

FRAGO, A.V. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, A.V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 9. ed., Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2003.

FREYBERGER, A. **A construção do ambiente educativo: uma pesquisa-ação colaborativa em um Centro de Educação Infantil.** 2005. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN G. **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GHEDINI, P. O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (orgs.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1998.

GOBBI, M.; PRADO, P. D. O que você aprendeu com as crianças hoje? In: Congresso Paulista de Educação Infantil, 3, 2003, Águas de Lindóia. **Pedagogia da Infância: exigências de um novo tempo**. Programa Geral e Resumos. Águas de Lindóia, 2003, p. 30.

GOLDSCHMIED, E. A cesta dos tesouros. Tradução de Suely Amaral Mello. In: **Revista Infância e Educar de 0 a 6 anys**, Associação de professores Rosa Sensat, v. 110, set./out. 1999.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. 2. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1987.

_____. **O cotidiano e a história**. 7. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Tradução de Roberto Castal da Costa. Porto alegre: Artmed, 2004.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto alegre: Artmed, 2004.

HOUAISS, Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em:
<<http://www.pr3.mpt.gov.br/houaiss/>. Acesso em: 10 maio 2008.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

JENKS, C. Constituindo a criança. In: **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 17, p. 185-216, 2002,

KISHIMOTO, T. M. **Pré-escola em São Paulo**: das origens a 1940. 1986. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

_____. (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M.A. (orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

- KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. (org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- KUHLMANN, J. M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LARROSA, J. Experiência e paixão. In: **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LIMA, M. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.
- MACHADO, M. L. de A. (org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARX, K. O conceito marxista de homem. In: FROMM, E. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.
- MAXIMO-ESTEVEZ, L. **Visão panorâmica da Investigação-ação**. Porto: Porto, 2008.
- MELLO, S. A. **A obviedade como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica**. 1996. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.
- _____. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Revista Pro-posições**. Campinas, v. 10, n. 1 (28), mar. 1999.
- _____. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. **Revista Teoria e prática na Educação**. Maringá, v. 6, n. 12, p. 29-48, 2003.
- _____. **O espaço da escola da infância e a imagem da criança**. Texto elaborado para uso em cursos de formação. (s/d)
- MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.
- MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho**: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 1984.
- MOREIRA, A. A. A. **A Arte como base epistemológica para uma pedagogia da infância**. In: **Caderno Temático de Formação 2 – Educação Infantil: Construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo**. São Paulo, p.31-36, 2004.
- MÜLLER, F. Entrevista com Willian Corsaro, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000100014&script=sci_arttext. Acesso em: 24 nov. 2007.

NICOLAU, M. L. M.; KRASILCHIK, M. **Uma experiência de formação de professores na USP: PEC – Programa de Educação Continuada**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Editora, 1991.

_____. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (orgs.) **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002a.

_____. (org.). **A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola**. Porto: Porto Editora, 2002b.

_____. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. **Revista Análise Psicológica**, Lisboa, n. 1 (XXII), p. 81-83, 2004.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; AQUINO, J. G. Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. **Revista Pro-posições**, Campinas, v. 17, n. 2 (50), maio/ago. 2006

OLIVEIRA, Z. M. R. Estrutura e funcionamento de instituições de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1997.

OLIVEIRA, Z. M. R.; FERREIRA, M. C. R. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo-Histórico de uma realidade. In: ROSEMBERG, F. (org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.) **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PINAZZA, M. A. **A pré-escola paulista à luz das idéias de Pestalozzi e Froebel: memória reconstituída a partir de periódicos oficiais**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. A educação infantil em suas especificidades, 2003. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. (Orgs.). **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004. p. 371-385.

_____. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIOLA, F. **Trent'anni di nido a Parma**. Il presente viene da lontano. Comune di Parma, 2006.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

PRADO, P. D. **Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninhas em um CEMEI de Campinas/SP**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas/SP, 1998.

QVORTRUP, J. **Crescer na Europa: horizontes atuais dos estudos sobre a infância e a juventude**, 1995. Disponível em: http://www.cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/jensqvortrup.pdf. Acesso em: 24 nov. 2007.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre infância como um fenômeno social. Tradução de Maria Letícia Nascimento. **Eurosocial Report**, n. 47, p. 11-18, 1993.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

REYNA, C. P. **Vídeo & pesquisa antropológica: encontros & desencontros**. UNICAMP, 2009. Disponível em: <http://www.Bocc.ubi.pt/pag/reyna-carlos-video-pesquisa.html>. Acesso em: 13 ago. 2009.

RICHTER, S. Tempos, espaços, relações e atividades na infância. In: Congresso Paulista de Educação Infantil, 5, 2009, São Paulo. **Educação Infantil: balanço de uma década**. Caderno de Resumos e Programa. São Paulo: USP, 2009. p. 10.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 16. Campinas/SP: Autores Associados, 2001, p. 27-34.

ROSEMBERG, F. (org.) **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (orgs.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1998.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (org.). **Os fazeres na educação infantil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANCHES, E. C. **Creche: realidade e ambigüidades**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.
SÃO PAULO (Município). Lei Municipal nº 10.430/1988 de 29 de fevereiro de 1988. Dispõe sobre a Reorganização dos Quadros de Pessoal da Prefeitura. **Diário Oficial do Município**. São Paulo, 1988.

SÃO PAULO (Município). Lei Municipal nº 13.326/2002, de 13 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre os requisitos necessários para que o programa de integração das creches no sistema municipal de ensino atenda ao Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial do Município**. São Paulo, 2002.

SÃO PAULO (Município). Lei Municipal nº 13.574/ 2003, de 12 de maio de 2003. Dispõe sobre a transformação e inclusão no Quadro do Magistério Municipal, do Quadro dos Profissionais de Educação dos cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, Pedagogo e Diretor de Equipamento Social. **Diário Oficial do Município**. São Paulo, 2003.

SÃO PAULO (Município). Lei Municipal nº 14.660/2007, de 26 de dezembro de 2007. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação. **Diário Oficial do Município**. São Paulo, 2003.

SÃO PAULO (Município). Lei Municipal nº 13.695/2003, de 19 de dezembro de 2003, Dispõe sobre a revalorização salarial e a transferência, para o Quadro dos Profissionais de Educação, dos cargos providos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil; transforma cargos vagos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil que especifica em cargos de Professor de Desenvolvimento Infantil; e concede abono aos atuais titulares de cargos de Diretor de Equipamento Social lotados nos Centros de Educação Infantil. **Diário Oficial do Município**. São Paulo, 2003.

SÃO PAULO (Município). A importância da educação nutricional. In: PMSP/SMG/SME/DME/DOT. **Nutrir e Educar: alimentando idéias**. PMSP/SMG/SME/DME/DOT. São Paulo, 2005.

SÃO PAULO (Município). Portaria nº 70/1993. Dispõe sobre as Diretrizes Pedagógicas Básicas para as creches do Município de São Paulo. São Paulo, 1993a. **Diário Oficial do Município**. São Paulo, 1993.

SÃO PAULO (Município). Portaria nº 71/1993. Dispõe sobre as Normas básicas para o funcionamento de creches municipais. São Paulo, 1993b. **Diário Oficial do Município**. São Paulo, 1993.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da cidade de São Paulo**. São Paulo: SME/DOT, 2006.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. PEC formação universitária. **Manual do aluno**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Programa especial de formação inicial em serviço na modalidade normal em nível médio, para auxiliares de desenvolvimento infantil que atuam nos centros de educação infantil –Adi-magistério: concepção e especificação metodológica curricular**. PMSP/SME. São Paulo, 2002.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal do Bem Estar Social (SEBES). **Revista: Cidadania para quem precisa: A assistência social na cidade de São Paulo de 1989 a 1992.** São Paulo: SEBES, nov. 1992.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação & Sociedade**. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. Campinas/SP: CEDES v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (orgs.). **Infância (in) visível**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2007.

SARMENTO, Teresa. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

SILVA, A. H. A.; COSTA, E. F. O Adulto, um parceiro especial. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. (org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido; uma contribuição à proposta da Rede de Significações. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. et al. (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. Tradução de Bertha Halpern Guzovitz e Maria Cristina Caponero. São Paulo: Manole, 1998.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Tradução de Roc Filella. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas da USP. FUNARO, V. M. B. de O. (coord.) et al. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: documento eletrônico e impresso Parte I (ABNT) / Sistema Integrado de Bibliotecas da USP; 2. ed.**, São Paulo: Sistema Integrado de Bibliotecas da USP, 2009. 102 p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michael Cole et al. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Obras Escogidas IV: Psicología infantil**. Tradução de Lydia Kuper. 2. ed. Madrid: A. Machado Libros, 2006.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A

Comunicação sobre a pesquisa

Prezada Professora de Educação Infantil

Venho comunicar-lhe sobre uma pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Pós-Graduação do Programa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em nível de Mestrado, sob a orientação da Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza.

O objetivo da pesquisa é analisar o possível impacto de um processo de formação de professores a ser realizado no Centro de Educação Infantil O Pequeno Seareiro, pertencente à Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, no período compreendido entre 2008 a 2009. Desse modo, sua contribuição será determinante para a coleta de elementos a serem investigados e sistematizados.

O estudo está se realizando a partir da análise do conjunto de dados obtidos, tornando-se desnecessária, portanto, sua identificação.

Agradeço antecipadamente sua colaboração e coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Muito obrigada,

Maria Rosária S. Callil

rocallil@hotmail.com

março/2009

Termo de Consentimento

() Concordo () Não concordo em participar do estudo conduzido por Maria Rosária Silva Callil no CEI O Pequeno Seareiro.

Entendo que a pesquisa incluirá registros fotográficos e em vídeos de meus alunos e de minha atuação em sala de aula. Entendo também que minha identidade não será revelada e autorizo a transcrição, leitura, análise e divulgação dos dados.

Assinatura: _____

Nome: _____

Data: _____

DADOS DA PROFESSORA

Nome:.....Sexo:.....

Nacionalidade:.....Naturalidade:.....Estado:.....

D. Nasc.:.....Idade:.....

Estado Civil:.....Nº de filhos:.....

Cursos de Formação:

 E. Fundamental comum Supletivo – Ano de conclusão:..... E. Médio comum Supletivo – Ano de conclusão:..... Magistério comum ADI Magistério – Ano de conclusão:..... Superior Em:.....Pós-graduação em Nível.....Ano de conclusão:.....

Data de ingresso na PMSP:.....Tempo:.....

Nome das escolas da PMSP onde atuou:.....

.....

Data de início no magistério:.....Tempo:.....

Nome das escolas (públicas ou particulares) onde atuou:.....

Data de início no magistério de Ed. Infantil:.....Tempo:.....

ENTREVISTA COM PROFESSORAS

1. Conte-me sobre sua infância.
 - Como você era vista quando criança;
 - O que você fazia;
 - O que os adultos lhe propunham;
 - Como você era tratada.
2. Conte-me sobre os espaços de sua infância.
 - Quais eram esses espaços;
 - De que se constituíam;
 - Como se organizavam.
3. Fale-me sobre como vê a criança e a infância.
4. Fale-me sobre o que pensa dos espaços de educação infantil.

**RELATO ESCRITO SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Escreva sobre o que pensa a respeito do papel do Professor de Educação Infantil.

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Eu, abaixo assinado e identificado, autorizo o uso da imagem (fotos, dados biográficos, sons e/ou documentos) de _____, aluno(a) regularmente matriculado (a) no _____ do _____, pertencente à Diretoria Regional de Educação de _____, para compor o material institucional que venha a ser planejado, criado e/ou produzido pelo CEI _____, com sede à Rua _____, n. _____, Bairro _____, na cidade de São Paulo-SP, destinado à divulgação ao público em geral e/ou para formação de acervo.

A presente autorização abrange os usos acima indicados tanto em mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros) como eletrônica: Documentários, vídeos, banco de dados informatizado, multimídia, “home video”, DVD (digital video disc), suportes de computação gráfica em geral e/ou divulgação científica de pesquisas e relatórios para arquivamento e formação de acervo da U.E., sem qualquer ônus à U.E..

As obras que utilizarem as imagens, sons, nomes e dados biográficos objetos da presente autorização, poderão ser disponibilizadas a exclusivo critério do CEI _____.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem (fotos, dados biográficos, sons e/ou documentos) e assino a presente autorização.

Nome do representante legal _____
 Grau de parentesco _____
 Nome do aluno(a) _____
 Endereço _____
 Cidade _____ UF _____ CEP _____
 RG _____ CPF _____
 Telefone residencial _____ Celular _____
 E-mail _____
 Escola _____ ano _____
 Endereço _____
 Cidade _____
 E-mail _____
 DRE _____
 Telefone _____ E-mail _____

São Paulo, _____ de _____ de _____

Assinatura - representante legal

ANEXO B

Texto: PMSP/SMG/SME/DME/DOT. **A importância da educação nutricional.** In: PMSP/SMG/SME/DOT. Nutrir e educar: alimentando idéias. São Paulo, 2005.

A alimentação é um dos componentes da vida cotidiana de qualquer grupo social. Está presente na rede de relações sociais, participando de determinados padrões de comportamento e não somente como uma necessidade básica de sobrevivência.

O ato de se alimentar talvez seja uma das formas mais concretas para a criança estabelecer contato com o mundo, isto é, descobrir necessidades, texturas, temperaturas, sabores, aromas e, principalmente, as emoções que envolvem a alimentação.

É necessário que a alimentação seja compreendida não apenas sob seu aspecto físico de satisfação da fome em função das necessidades de preservação da saúde e da vida, mas seja encarada também frente aos seus aspectos educacionais, afetivos e sociais.

A alimentação deve ocorrer em ambiente agradável, tranquilo e estimulante, onde se criem condições para que a criança participe, respeitando-se suas características, habilidades, desenvolvimento e também seu interesse. A hora da alimentação deve ser, acima de tudo, um momento de prazer.

Sabe-se que o estabelecimento dos hábitos alimentares está diretamente relacionado com as vivências alimentares da infância, motivo este da importância de assegurarmos a oferta da maior variedade possível de alimentos sob diversificadas formas de preparo. No entanto, mesmo se dispusermos dessa oferta rica e variada, se a postura do educador no momento da refeição for inadequada, não estimuladora ou coerciva, o ato de se alimentar poderá estar seriamente comprometido.

ANEXO C

Texto: FILGUEIRAS, I. P. A criança e o movimento: questões para pensar a prática pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. In: **Revista do Instituto Avisa lá: formação de educadores**. São Paulo, p. 11-19, jul. 2002.

O sujeito se constrói na interação com o meio, e o movimento é uma das formas que temos para interagir com esse meio. Pela exploração a criança vai construindo conhecimentos sobre as propriedades físicas dos objetos e inicia a compreensão de quais relações pode estabelecer com eles. Aprende sobre seus limites; como puxar, empurrar, chegar perto, se afastar, etc. Através de ações motoras a criança interage com a cultura, seja para dominar o uso dos diferentes objetos (instrumentos) que a espécie humana desenvolveu, seja para usufruir atividades lúdicas e de lazer, como jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas, danças e artes marciais. Pelo movimento a criança conhece mais sobre si mesma e sobre o outro, aprendendo a se relacionar. O movimento é parte integrante da construção da autonomia e identidade, uma vez que contribui para o domínio das habilidades motoras que a criança desenvolve ao longo da primeira infância. Quando uma criança, por exemplo, quer falar de si, é comum que fale do que consegue fazer: “Eu já sei amarrar meu sapato”, “Eu subo a escada sozinho”. Saber quem ela é, o que consegue fazer, num primeiro momento, pode ser marcado pela gestualidade.

ANEXO D

Texto: BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

As rotinas são dispositivos espaço-temporais e podem, quando ativamente discutidas, elaboradas e criadas por todos os interlocutores envolvidos na sua execução, facilitar a construção das categorias de tempo e espaço. A regularidade auxilia a construir as referências, mas ela não pode ser rígida, pois as relações de tempo e espaço não são a priori nem únicas, sendo preciso construir relações espaço-temporais diversas.

Isso leva a perceber que é preciso refletir e planejar as atividades cotidianas, dar-se conta do que há de educativo, de cuidados e de socialização nas atividades, nas conversas, nos atos que são realizados com as crianças, ver e escutar o que há de alegre, de imprevisto, de inusitado, de animado no convívio cotidiano, saber um pouco mais sobre o que se está realmente fazendo quando se organiza o ambiente de certa maneira, quando se solicita certa atividade, se demandam certos comportamentos e se oferece determinado tipo de material.

A distribuição das atividades durante a jornada, priorizando-se determinados aspectos e definindo-se os tempos atribuídos a cada tipo de ação pedagógica, acaba por caracterizar um determinado tipo de currículo. Assim, as rotinas são os filtros curriculares, porque podem efetivar o currículo, ou constituir-se no empecilho para a sua execução.

As rotinas nas escolas infantis também são rituais, que foram empobrecidos, banalizados. Ressignificar as ritualizações presentes nas rotinas, considerando o seu importante conteúdo simbólico para as formações grupais e para a estruturação subjetiva, é um desafio que se coloca aos educadores infantis.

Redescrever as rotinas, criar novas narrativas para situar o seu fazer cotidiano e poder contar e recontar seu dia-a-dia é um dos meios para apreender a rotina e dar a ela uma nova configuração, um novo significado.

ANEXO E

Texto: DIAS, M. C. M. O direito da criança e do educador à alegria cultural. In: NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. M. (orgs.). **Oficinas de sonho e realidade** - na formação do educador da infância. Campinas: Papirus, 2003.

“Os rascunhos de nossa infância são provavelmente os mais importantes. Serão um dia os labirintos de nossa memória e os caminhos de nossa história” (Etienne Samain, apud Dias).

A flor é uma flor, a rosa é uma rosa, mas o menino não é ninguém”, nos diz o poeta⁶¹. O menino existe em potencial. Depende de nós, adultos, iniciá-lo na vida humana. O ser humano é geneticamente social, ensina-nos Wallon; ele precisa do olhar e do calor do outro para se realizar. A mãe empresta seu corpo e todo o seu ser para que o bebê possa nascer. E empresta seu colo, seu peito e sua voz para que a criança, rompendo o cordão umbilical, possa crescer e transformá-lo em vínculo simbólico amoroso com a vida, permitindo o encorajamento para a exploração e a ampliação do mundo: mundo dos afetos, das pessoas, das relações interpessoais, que vão significando a realidade; mundo das sensações e percepções das cores, dos cheiros, dos sons, das texturas; mundo da imaginação material, que convida à exploração e à ressignificação por meio do brincar; mundo como provocação e resistência a solicitar a intervenção ativa e modificadora do homem. Mundo da imaginação em ação, que possibilita à criança segurá-lo na mão e transformá-lo em pensamento. Mundo da cultura, dos valores, dos costumes, das tradições, das comidas, das músicas, das danças, das histórias, das canções, dos rituais de celebração que nos ensinam que, apesar de tudo, a vida é bela e merece ser celebrada. Cultura que alimenta a curiosidade, mola propulsora da busca do conhecimento. Cultura que é nutrição, alimento para o corpo, a alma e o coração. Cultura que nos possibilita a alegria de ser. Cultura que possibilita a metamorfose da criança, filha da natureza, em ser cultural, num processo de humanização. Cultura que lhe permite ter memória e história.

ANEXO F

⁶¹ “Olha o menino”, Jorge Benjor e Caetano Veloso.

Texto: MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho**: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 1984.

“Ao artista é indispensável a coragem de ver a vida inteira como no tempo em que se era criança, pois a perda dessa condição nos priva da possibilidade de uma maneira de expressão original, isto é, pessoal” . Henri Matisse

Para melhor conhecer a criança é preciso aprender a vê-la. Observá-la enquanto brinca: o brilho dos olhos, a mudança de expressão do rosto, a movimentação do corpo. Estar atento à maneira como desenha o seu espaço, aprender a ler a maneira como escreve a sua história.

“O que é preciso considerar diante de uma criança que desenha é aquilo que ela pretende fazer: contar-nos uma história e nada melhor que uma história, mas devemos também reconhecer, nesta intenção, os múltiplos caminhos de que ela se serve para exprimir aos outros a marcha dos seus desejos, de seus conflitos e receios”.

Porque o desenho é para a criança uma linguagem como o gesto ou a fala.

A criança desenha para falar e poder registrar a sua fala. Para escrever.

O desenho é sua primeira escrita.

Para deixar sua marca, antes de aprender a escrever a criança se serve do desenho.

“O desenho fala, chega mesmo a ser uma espécie de escritura, uma caligrafia” dizia Mário de Andrade.

A criança desenha para falar de seus medos, suas descobertas, suas alegrias e tristezas. (p. 20)

A criança pequena desenha pelo prazer do gesto, pelo prazer de produzir uma marca. É um jogo de exercício que a criança repete muitas vezes para certificar-se do seu domínio sobre aquele movimento (p. 28).

A inteireza, a certeza, a densidade do momento de criação estão presentes no adulto que cria e na criança que brinca. É visível a concentração, o corpo inteiro presente no ato de brincar de uma criança. É a sensação de estar inteiro no que está realizando o que une o artista à criança. A criança brinca porque não poderia viver de outra forma. Por isto desenha, por isto cria: porque brinca. (p. 37)

ANEXO G

Texto: GANDINI, L. Espaço apropriado para diferentes idades e níveis de desenvolvimento.
In: EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Nas creches a atenção dada ao ambiente físico possui uma qualidade particular que me lembra da necessidade por intimidade e envolvimento que as crianças mais novas têm. Bem na entrada, confortáveis cadeiras de vime convidam os pais a fazerem uma pausa com seus bebês, encontrar uns aos outros ou conversar com os professores. Existem salas cobertas com carpetes e travesseiros, onde as crianças podem engatinhar seguramente ou aconchegarem-se com uma professora para olhar um livro de figuras ou ouvir uma história. Existe um grande espaço com equipamentos apropriados para o movimento. Mas existe também um atelier onde as crianças fazem explorações com tintas, marcadores, farinha, argila e muito mais (p. 154).

ANEXO H

Texto: HORN, M.G.S. Como as crianças brincam: a interação em cantos temáticos. In: **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto alegre: Artmed, 2004.

Neste trabalho, já afirmei que o meio social desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento (Vygotsky, 1984). Nessa perspectiva, a interação social é entendida como um ingrediente básico dessa construção. Se acreditamos em tal premissa, a consequente implicação pedagógica que emerge é a de que a forma como organizamos o espaço nas salas de aula e nos demais espaços coletivos da escola possibilita ou inibe interações sociais.

Igualmente afirmei que a organização do espaço em cantos temáticos, como o da boneca, o da biblioteca, o das diferentes linguagens, entre outros, possibilita um entendimento de uso compartilhado do espaço, onde, ao mesmo tempo, são possíveis escolhas individuais e coletivas, as quais certamente favorecem a autonomia das crianças, estimulando-lhes a zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1984). Os procedimentos e as técnicas de ensino se tornam mais flexíveis, abertos e dinâmicos, favorecendo a exploração ativa do ambiente escolar, promovendo a possibilidade da criança manipular, jogar, experimentar sem a constante intervenção direta do educador. Este é um fazer pedagógico que possibilita o descentramento da figura do adulto, levando em consideração as necessidades básicas e as potencialidades das crianças. [...].

É importante considerar que o modo de organizar os materiais e colocá-los em locais ‘convitativos e acolhedores’ no espaço da sala de aula incita as crianças à interação, motivando o protagonismo infantil nas ações que se desenvolvem na sala de aula. Musatti (2002) denomina de ambiente legível aquele que se torna compreensível e significativo para as crianças, com materiais que as auxiliam a identificar as suas diferentes funções (p. 84).

ANEXO I

Texto: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. **Revista Análise Psicológica**, 1 (XXII), p. 81-83, 2004.

“O envolvimento é concebido como uma qualidade da actividade humana, que é: a) reconhecido pela concentração e persistência; b) caracterizado pela motivação, atracção e entrega à situação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência (quer ao nível físico, quer ao nível cognitivo) e por uma profunda satisfação e energia; c) determinado pelo impulso exploratório e pelo padrão individual de necessidades ao nível desenvolvimental; e, d) indicador de que o desenvolvimento está a ter lugar (Laevers, 1994a).

O envolvimento não ocorre quando as actividades são demasiado fáceis ou demasiado exigentes. Para haver envolvimento, a criança tem de funcionar no limite de suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1995). Há dados que sugerem que uma criança envolvida está a ter uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura (Laevers, 1994b).

A lista de sinais de envolvimento da criança compreende:

Concentração. A criança focaliza a sua atenção ao círculo limitado da sua actividade. Apenas estímulos intensos podem distraí-la. Um ponto importante de referência para o observador são os movimentos oculares da criança, ou seja, os olhos estão fixos no material, nas mãos ou vagueiam ocasional ou permanentemente?

*** Se refere à atenção orientada para a actividade.**

Energia. A energia física está envolvida nas actividades motoras. Podemos mesmo observar o nível de transpiração como uma medida do envolvimento. Noutras actividades, outros componentes físicos podem reter a nossa atenção como falar alto ou pressionar algum material com força. A energia mental pode tornar-se evidente no zelo colocado na acção ou, mais abstratamente, no esforço (mental) evidenciado na face. Isto pode ser acompanhado por sinais de ruborização ou transpiração.

*** Diz respeito ao esforço investido pela criança na actividade.**

Complexidade e criatividade. A criança aplica livremente e num grau acentuado capacidades cognitivas e outras. Como resultado, o seu comportamento ultrapassa a noção de comportamento rotineiro – a criança envolvida encontra-se a realizar no seu máximo. A complexidade envolve com muita frequência a criatividade: a criança adiciona um toque

individual à actividade, produz algo de novo, mostra algo não inteiramente predizível, algo de pessoal, sendo que aquilo que realiza promove o desenvolvimento da sua criatividade.

*** São observáveis quando a criança mobiliza espontaneamente suas capacidades cognitivas, dando um toque individual ao que realiza.**

Expressão facial e postura. Os sinais não-verbais são uma grande ajuda quando se avalia o nível de desenvolvimento. Por exemplo, é possível distinguir entre olhos que “vagueiam de um ponto para o outro” de um “olhar intenso”. Quando histórias são contadas, sentimentos e humor podem ser inferidos a partir da face da criança. A postura global pode revelar alta concentração ou aborrecimento. Mesmo quando as crianças são observadas apenas por trás, pode avaliar-se o nível de (não) envolvimento.

*** São importantes indicadores não verbais de envolvimento; olhos “perdidos” ou “brilhantes” e a postura da criança podem revelar concentração ou tédio.**

Persistência. Quando concentrada, a criança dirige toda a sua atenção e energia para um ponto. A persistência refere-se à extensão dessa concentração. A criança que se envolve não abandona facilmente a actividade. Ela pretende obter uma sensação de satisfação experienciada com uma actividade intensa e está preparada para realizar todos os esforços necessários a fim de manter essa actividade. As actividades que suscitam envolvimento tendem a estender-se (de acordo com a idade e níveis de desenvolvimento) e a serem revisitadas.

*** Diz respeito à durabilidade da concentração, o que pode variar com a idade e conforme o desenvolvimento da criança.**

Precisão. A criança envolvida dá especial atenção ao seu trabalho, é susceptível aos detalhes e mostra precisão nas suas acções. As crianças não envolvidas tendem a realizar o seu trabalho “à pressa”, sendo negligentes. Nas actividades verbalmente orientadas como contar histórias, comunicações em actividades de grupo como o tempo de círculo, os detalhes escapam ao seu conhecimento (ex.: palavras casuais, gestos).

Tempo de reacção. A criança envolvida está alerta e rapidamente responde a estímulos (ela “salta” para a acção), demonstrando motivação. O envolvimento é mais do que uma reacção inicial; de facto, a criança reage a novos estímulos que surgem no decurso da acção.

*** Se refere ao fato de as crianças estarem atentas e reagirem ou não com rapidez a estímulos.**

Comentários verbais. As crianças explicitam, por vezes, o seu envolvimento nas actividades através de comentários espontâneos (ex.: “Eu gosto disto! Posso fazer outra vez?”). Elas podem ainda indicar mais implicitamente que as actividades lhes interessam, fazendo

descrições entusiastas acerca do que estão/estiveram a fazer; elas não conseguem reprimir a sua necessidade de por em palavras o que estão a experimentar, a descobrir.

*** Diz respeito aos comentários feitos pela criança durante a atividade, demonstrando a importância que esta tem para ela.**

Satisfação. As actividades que possuem a qualidade de envolvimento induzem, a maior parte das vezes, um sentimento de “satisfação”. A fonte deste sentimento pode variar, mas deve sempre implicar uma resposta a estímulos e exploração. Este sentimento de satisfação é com frequência implícito, mas, por vezes, podemos reconhecê-lo quando uma criança olha com grande satisfação para o seu trabalho, tocando-o, mostrando-o, etc.

*** É percebida quando as crianças demonstram grande prazer com os resultados alcançados”.**

Texto: SILVA, A. H. A.; COSTA, E. F. O Adulto, um parceiro especial. In: ROSSETI-FERREIRA, M.C. (org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.

Nos primeiros anos de vida de uma criança, mesmo tendo a oportunidade de conviver com outras crianças e adultos, ela ainda não tem noção de que é uma pessoa e que as demais crianças são outras pessoas. Por isso, acredita que o mundo gira em torno dela e de suas necessidades.

Aos poucos, conforme vai interagindo com o ambiente em que vive e com outras pessoas, adultos ou crianças, ela vai percebendo que nesse mesmo espaço existe o outro. Esse outro pode disputar o mesmo brinquedo, o mesmo espaço e até o mesmo colo do adulto.

Muitas vezes a luta por aquilo que a criança acredita ser seu acaba em choros, mordidas ou simplesmente em perdas de um para o outro.

É no confronto com esse mundo que ora causa alegrias, ora causa frustrações, que a criança percebe no adulto um parceiro que pode auxiliá-la.

Ela passa a solicitar a ajuda ao adulto para superar as dificuldades que vão aparecendo, como por exemplo, o tombo de um barranco, a perda de um brinquedo para o amiguinho. Ou passa a compartilhar com ele algo que representa uma conquista, como, por exemplo, conseguir subir os degraus de uma escada.

O papel do adulto enquanto parceiro mais experiente é fundamental nessa primeira fase de reconhecimento e exploração do ambiente pela qual a criança passa. Ele deve procurar perceber a dinâmica das relações que estão sendo construídas. E contribuir para que elas se dêem da melhor forma possível, sugerindo trocas ou empréstimos no caso da disputa por brinquedos, incentivando a criança a enfrentar desafios e assim por diante.

O educador constrói uma relação com o grupo. Nesse grupo ele constrói também uma relação com cada criança em particular, pois cada um é um. Cada ação do adulto para com uma criança gera uma certa reação; a mesma ação para com outra criança poderá gerar uma reação totalmente diferente.

Isso nos leva a perceber que o choro de um não se tranquiliza da mesma forma que o do outro. Uma estratégia de conquista que foi eficiente no caso de uma criança pode não ser com outra. Assim, o adulto e a criança passam a estabelecer uma relação que é única, embora tenha a presença e a influência de outras relações. Essa relação é sujeita a mudanças, à medida que eles descobrem a necessidade disso acontecer.

Na convivência diária, o adulto pode ser uma pessoa que transmite segurança para a criança. Alguém capaz de parar para ouvi-la, valorizar suas perguntas, suas produções, seu potencial. Alguém que seja sincero, autêntico e que respeite suas opiniões. Dessa forma, ele se torna um parceiro com o qual ela pode contar na busca do conhecimento de um mundo grande, novo e interessante.

Conforme o tempo passa, a relação que essa criança construiu com o adulto, com outras crianças e com o ambiente certamente contribuirá para a construção de uma autonomia maior. Ou seja, para que a criança enfrente situações que antes lhe causavam insegurança e para que tome decisões e iniciativas, podendo expressar sem medo aquilo que ela é e o que ela pensa”.

ANEXO L

Texto: MELLO, S. A. **O espaço da escola da infância e a imagem da criança.**

A organização do espaço da creche – ou da escola infantil – é o resultado dos nossos saberes sobre a infância, por isso, reflete a cultura de quem o organiza, expressa o que se pensa sobre a criança e a infância. É por isso que, ao observar o espaço das escolas infantis e creches que visitamos, podemos conhecer as concepções das pessoas que trabalham nesses espaços: a concepção de criança, de processo de conhecimento, a importância que a criança tem nesse espaço, a importância que os pais merecem nessa instituição... tudo isso é perceptível a partir do olhar ao espaço da creche e da escola da infância.

O espaço pobre de estímulos, de brinquedos, de materiais que podem ser explorados pelas crianças em suas atividades com objetos expressa a concepção de criança como alguém incapaz de aprender. O espaço com prateleiras altas, brinquedos inacessíveis às crianças, decoração no alto das paredes e feita pelos adultos, ganchos para as sacolas das crianças inacessíveis para as crianças expressam a concepção que os adultos têm das crianças como incapazes de aprender e dos próprios adultos como incapazes de ensinar. Trabalhos de crianças todos iguais pendurados nos varais das salas (desenhos mimeografados) são outro indicador da concepção de criança que orienta o trabalho pedagógico ali realizado, da ausência de formação continuada dos educadores e da qualidade suspeita do trabalho pedagógico ali desenvolvido mesmo quando o material utilizado é chamativo e o resultado final é bonito. O trabalho mimeografado expressa uma concepção, em primeiro lugar, já superada dos objetivos da educação infantil, pois reporta-se a um tempo em que se pensava que a função da educação dos pequenos era preparar a criança para o ensino fundamental (hoje já sabemos que a melhor forma de preparar a criança para o ensino fundamental é o brincar, pois esta é a forma por meio da qual a criança melhor se relaciona com o mundo que a rodeia, a forma como melhor se expressa, pensa, forma sua inteligência e sua personalidade). Em segundo lugar, o desenho mimeografado é proposta equivocada por exercitar apenas a coordenação motora da mão. Com o desenho livre, a criança exercita a expressão, a memória, a atenção, a observação, a escolha, a tomada de decisões, o uso do espaço, a imaginação, a função simbólica e também a coordenação motora (que é, na verdade um objetivo menor perto de do desenvolvimento de outras habilidades, capacidades e funções da inteligência que a criança precisa exercitar e formar na educação infantil). Além disso, com o desenho – seja o desenho livre, seja o desenho como forma de registro – a criança forma

uma imagem positiva de si mesma, vai formando sua autonomia e formando um cuidado com o produto final do seu trabalho (que também costumamos chamar de capricho).

O desenho mimeografado é, em síntese, uma das formas mais explícitas do educador expressar sua crença na incapacidade das crianças de se expressarem.

No entanto, os estudos realizados considerando as crianças nos primeiros anos de vida têm demonstrado que a criança é competente, capaz de interagir com os objetos, capaz de estabelecer relações com outras crianças e com os adultos, capaz de interpretar as coisas que vê e experimenta e de fazer teorias sobre elas.

É preciso que o espaço da creche e da escola infantil seja estruturado para expressar essa relação com a criança não apenas como alguém a ser protegido, mas como alguém capaz de conviver com os outros, de exprimir seus sentimentos em relação ao mundo e de fazer teoria sobre esse mundo que ela passa a conhecer.

É importante lembrar que cada criança, ao entrar na creche e na escola da infância, tem a sua história a partir daquilo que ela já viveu e vive. Por isso, o espaço da creche deve, por um lado, respeitar a história da criança, fortalecendo sua identidade e, por outro lado, permitir uma nova história da criança no novo ambiente que ela passa a frequentar. Assim, não se trata de ignorar ou tentar mudar a história de cada criança, mas de conhecê-la e compreendê-la criticamente. Em outras palavras, no espaço tem que caber a criança, sua história e as oportunidades de desenvolvimento tanto no plano físico como no plano cognitivo. Nesse sentido, todos os espaços da creche e da escola infantil são importantes, não há uma hierarquia de espaço em que a sala de atividades é mais importante que o espaço da alimentação ou da higiene: os espaços devem ser caracterizados de acordo com as atividades diferenciadas que ali se desenvolvem e – importante – no lugar do espaço anônimo, asséptico e que lembra um hospital, devemos criar um espaço com identidade: todos os espaços podem ser bonitos... da entrada ao banheiro, passando pelos corredores. Essa identidade começa com o nome do espaço que pode ser dado pelas crianças frequentadoras da creche, se fortalece com a participação da criança na própria organização desse espaço e com as marcas que ela vai deixando nesse espaço - que vai se tornando, assim, cada vez mais um espaço da criança.

A entrada da creche é um espaço de transição entre a casa e a creche: deve ser um espaço que capture o interesse da criança, que chame a atenção da criança para uma experiência positiva frente à separação com a mãe ou pai e enfatize o direito da criança de viver em outro espaço seu. Para a formação e o desenvolvimento da vida interna da criança, ela precisa chegar num ambiente que está aberto para conter a sua história e a história de sua família: que não é um lugar dos adultos que ali trabalham, mas que contém marcas suas, que valoriza sua história e

onde ela reconhece as coisas que ela e seus colegas fazem na creche. Se logo na entrada da creche, a criança encontra um painel com fotos das crianças e onde ela se encontra também, ela já se sente parte do lugar. É claro que só isso não basta: estamos falando de um projeto pedagógico que considera a necessidade da criança de sentir bem estar e serenidade para conhecer o mundo que a rodeia e, nesse processo, criar aptidões, desenvolver sua inteligência e iniciar o processo de formação de sua personalidade para ser solidária, curiosa, de bem com a vida.

Se quisermos que as crianças se sintam como alguém que tem importância na creche – e isso hoje sabemos que é essencial para o desenvolvimento de sua auto-estima e de seu sucesso escolar -, devemos organizar os espaços e seus cantos para dizer para as crianças que o espaço é delas.

Há várias maneiras como isso pode ser dito:

1. uma caixa de papelão com uma foto da criança (um xerox de uma foto ou mesmo um desenho feito por ela para identificar sua caixa) define um lugar onde ela pode guardar as coisas que ela quiser à medida que ela vai se movimentando com mais autonomia pelo espaço (seus desenhos, sua coleção de tampinhas, suas coisinhas...),
2. a exposição de seus desenhos e de outras coisas produzidas por elas,
3. os brinquedos e materiais em estantes da altura das crianças para que elas tenham acesso ao material,
4. os ganchos para pendurar suas sacolas ao alcance de suas mãos.

Além disso, a criança está construindo sua identidade e o espaço é um elemento que deve favorecer essa construção. O acesso da criança aos materiais, ao oportunizar múltiplas experiências, favorece o desenvolvimento da auto-estima e o desenvolvimento da identidade da criança como alguém capaz de aprender e de fazer coisas por livre iniciativa. O espelho também é instrumento importante no conhecimento de si mesmo: favorece a formação pela criança de uma imagem de si mesma o que possibilita o cuidado consigo mesma, o gostar e o respeitar a si mesma... condição para ela gostar dos outros e respeitar e respeitá-los também.

Assim, entre a creche com cara de casa e a creche com cara de escola, entendemos que, ainda que a creche não deva ser uma cópia da casa, ela deve ter mais a aparência de casa do que de instituição (hospital ou escola). Mas, deve ter também um canto com aparência de atelier de pintura, de camarim de teatro, de marcenaria... O espaço da escola infantil pode se compor de espaços privados e coletivos: a criança gosta de lugares onde ela possa estar só, assim como de espaços onde esteja com crianças da mesma idade, precisa ter espaços para encontrar

crianças de idades diferentes, espaços para estar com e sem a educadora. Os esconderijos, como as caixas de papelão, as casinhas de madeira, os espaços criados com panos, as tocas ou espaços fechados improvisados por cortinas embaixo das bancadas onde a educadora troca as crianças pequeninhas, casinhas com cobertores e mesas... são lugares onde todos os que se lembram da infância não de se lembrar que as crianças gostam de estar.

O adulto é o mediador da relação da criança com o mundo, no entanto essa mediação não precisa ser sempre direta e presencial: quando o adulto pensa o espaço como um estímulo ao desenvolvimento da criança, já estará fazendo essa mediação, e não precisará estar presente imediatamente na atividade que a criança desenvolve. Se os materiais estão acessíveis às crianças (bancadas na altura das crianças) e organizados em caixas ou cestas de onde as crianças retiram o material de que necessitam e depois guardam, o trabalho da educadora se torna mais tranquilo, pois as crianças passam a depender menos dela para realizar atividades de tato e de exploração que enriquecem sua experiência na creche e seu conhecimento do mundo. As crianças que têm seu tempo ocupado de forma interessante e livre são mais felizes, choram e adoecem menos do que as crianças que não vivem experiências de tato e de experimentação livre. Ocupar o tempo da criança na creche com atividades (individuais ou não) que ela escolhe dentre muitas que chamam sua atenção, com momentos de cuidado e atenção individual, com momentos em que a educadora dirige uma atividade para os interessados em pequenos grupos é garantir o desenvolvimento de uma vida interior feliz para a criança.

Outro aspecto importante a considerar é que à medida que aprende a usar os objetos e os instrumentos, a criança vai formando aptidões, capacidades e habilidades. Deste ponto de vista, o espaço da creche, ao favorecer o contato com a cultura, está garantindo a formação dessas aptidões e habilidades. Sendo assim, se a creche puder oferecer o melhor da cultura, estará contribuindo para formar as melhores aptidões nas crianças. Essa compreensão merece uma reflexão. De um modo geral, os educadores decoraram as paredes da creche, e isso é muito saudável, pois as crianças aprendem a achar bonito aquilo que vêem e desenvolvem seu senso estético a partir da experiência que têm. É preciso tomar cuidado com reproduções (como do Mickey, Pato Donald e etc.) que têm atrás de si uma carga forte de idéias que não conhecemos e se conhecêssemos não compartilharíamos. Precisamos superar este tipo de “arte” que não é arte. Da mesma forma, os desenhos que o adulto faz para as crianças imitando as crianças ou apenas reproduzindo personagens, situações que nada têm nem de artístico, nem de expressão da criança. Historicamente o ser humano pinta para expressar sentimentos, para registrar fatos que se destacam em sua história e sua pintura tem sempre o

caráter de despertar o senso estético, as emoções, os sentimentos humanos. É também com esse caráter, com a perspectiva de educação estética das crianças que expomos pinturas feitas por pintores reconhecidos. Portanto, podemos ocupar o espaço das paredes com desenhos e pinturas feitas pelas crianças e, também, com obras de arte. Os desenhos dos adultos feitos para crianças, do tipo “branca de neve e sete anões” pintados em isopor, podem ser substituídos pelos trabalhos feitos pelas crianças –do começo ao fim, sem precisar da mão do adulto para o trabalho ficar “bonito”. Além disso, o espaço das paredes pode ser sempre ocupado de forma temporária com cartazes e não com a pintura definitiva das paredes. E sempre na altura das crianças... é importante lembrar que na creche, a maioria é de baixinhos e, portanto, as coisas para as crianças verem devem ser colocadas na altura delas, o que envolverá um trabalho de aprender a respeitar os trabalhos expostos.

A organização das estantes facilita também o trabalho do educador que não precisa ficar sempre propondo atividades: as próprias crianças acharão atividades de interesse no espaço que for atrativo. Não há necessidade de alguém dizendo o tempo todo o que fazer. Hoje descobrimos cada vez mais que o fracasso escolar está ligado com a perda da auto-estima e da autoconfiança da criança. E isso é tão sério que o papel da escola, hoje, em relação aos alunos que fracassam é interromper essa falta de autoconfiança. Se o adulto tem confiança na criança, esse é o caminho para provocar na criança o desenvolvimento da autoconfiança. O tateio livre das crianças pequenas no ambiente onde se encontram (e mais ainda se esse ambiente é intencionalmente preparado para provocar nas crianças o desejo de experimentar, conhecer os objetos que ali se encontram), além de ser um procedimento que ativa a reflexão e o conhecimento (em todas as idades), é também elemento essencial na construção desta tão necessária autoconfiança.

A boa organização do espaço oportuniza também uma relação mais positiva não só entre as crianças e o educador, mas também entre as próprias crianças. Se pudermos projetar espaços livres de acesso com tempo para as crianças explorarem livremente, como caixas grandes de papelão, ou barracas, espaços divididos por panos, papel celofane, espelhos e estantes com material atraente para brincar, certamente as crianças não terão grandes razões para brigas ou desentendimentos.

Para isso, os armários ou as estantes têm que ter uma ordem estável, ou seja, é preciso obedecer a critérios na hora da arrumação das estantes:

- o espaço deve ser legível, ou seja, de fácil localização dos materiais,
- deve permitir o acesso das crianças, estar na altura das crianças,

- deve ser visível enquanto oportunidades de oferta de material, jogos, etc, ou seja, deve ser atrativo.

As estantes podem ser organizadas de modo temático: os diferentes tipos de sucata, material de desenho e pintura, material de montagem, massinha... coisas que coletamos nos nossos passeios (folhas secas de todo tipo, pedrinhas, sementes de todo tipo), plantas vivas, coisas do nosso museu....

Quando organizamos o espaço da creche, temos como resultado a autonomia e a organização das crianças.

Por autonomia ou independência da criança pequena, entendemos a capacidade da criança “tomar e conduzir iniciativas próprias para aquilo que diz respeito tanto ao controle do próprio corpo (comer, ir ao banheiro, vestir-se, adormecer), quanto às atividades motoras, cognitivas e lúdicas. Neste sentido, autonomia é sinal de bem-estar psico-físico e se acompanha de uma relação tranqüila entre adulto e criança. Autonomia não significa separação, significa, pelo contrário, segurança da relação e capacidade de modular, por parte da criança, as suas exigências de contato ou de controle a distância do adulto, não sendo distraída pelo medo de ser abandonada, ou pelo temor de ser interrompida, podendo, assim, dedicar-se com concentração e determinação às várias atividades.”⁶² Permitir que as crianças tomem iniciativas autônomas e que as conduzam até o fim e que procurem o adulto quando tenham necessidade, favorece um comportamento mais tranqüilo e mais estável em que a concentração e o interesse da criança por aquilo que ela faz são reforçados.

A organização do espaço tem também um sentido estético que vai sendo desenvolvido nas crianças: elas começam a gostar do espaço organizado e com uma certa arrumação e ordem. A organização do ambiente convida a criança a respeitar a organização, deixando, ela também, as coisas em ordem. O respeito que o adulto demonstra quando organiza o espaço para a criança, ela vai aprendendo a devolver no final da atividade, aprendendo a colocar as coisas de volta em seus lugares.

Se o espaço das salas permite, podemos ter algumas divisórias baixas que permitam ao educador e às crianças se verem durante a realização de diferentes atividades em pequenos grupos e em espaços diferentes. Se forem leves, essas divisórias poderão ajudar a formar cantos diferentes a cada dia. Se o educador organiza os cantos como uma surpresa na chegada das crianças, elas vão gostar muito; se elas puderem usar essas divisórias para organizar – elas próprias – novos cantos, as crianças igualmente se encantarão.

⁶² MANTOVANI, S e BONDIOLI, A - Manual de Educação Infantil, Artmed, 1998

Pensado dessa forma e organizado com este pensamento, o espaço se torna um segundo educador no trabalho com as crianças... condição para a educadora ter tempo para dar uma atenção individual para as crianças, para observar, registrar e aprender com suas crianças.