**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

FLAVIANA RODRIGUES VIEIRA

**A formação de professoras em uma creche universitária: o papel
da documentação no processo formativo**

São Paulo

2013

FLAVIANA RODRIGUES VIEIRA

**A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da
documentação no processo formativo**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito à 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

VERSÃO CORRIGIDA

A versão original encontra-se disponível na Biblioteca da Unidade e
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP

São Paulo

2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.13 Vieira, Flaviana Rodrigues
V658f A formação de professoras em uma creche universitária : o papel da documentação no processo formativo / Flaviana Rodrigues Vieira ; orientação Mônica Appezzato Pinazza. São Paulo: s.n, 2013. 247 p.: il, tabs. fotos.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação).
Área de Concentração : Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares –
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Formação continuada de professores 2. Professores de educação infantil 3. Creches 4. Documentação – Educação 5. Educação infantil I. Pinazza, Mônica Appezzato, orient.

Nome: VIEIRA, Flaviana Rodrigues.

Título: A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo

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

Aprovada em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. : _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. : _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. : _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*Aos meus pais que, desde cedo,
me ensinaram a lutar pela realização de grandes sonhos...*

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Mônica Appezzato Pinazza pela interlocução constante e orientação efetiva, ao longo da trajetória da pesquisa, desafiando-me a ser autora da minha própria história.

À Prof^a. Dr^a. Marina Célia Moraes Dias, responsável pela minha entrada no universo da educação infantil, pela sensibilidade e acolhida que sempre se fizeram presentes.

À Prof^a. Dr^a. Elisabeth Gelli Yazle pelas contribuições valiosas na fase de qualificação da pesquisa no sentido de apontar a necessidade de reflexão sobre o papel das creches universitárias.

À Prof^a. Dr^a. Tizuko Morchida Kishimoto pelo diálogo partilhado e discussão pontual sobre os rumos dessa trajetória.

Aos participantes do Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil-FEUSP pelos momentos de reflexão coletiva, contribuindo, sobremaneira, em momentos decisivos do estudo.

À Divisão de Creches da Superintendência de Assistência Social da USP, que construiu, ao longo dos seus 30 anos, um trabalho de qualidade no atendimento às crianças pequenas, propiciando um espaço de formação privilegiada aos seus funcionários.

Às crianças, funcionários e famílias da Creche/Pré-Escola Oeste, pelo aprendizado constante que me proporcionam a cada dia e pela crença compartilhada na força e possibilidade de construção de um trabalho coletivo.

À Prislaine Krodi dos Santos e Rose Mara Gozzi Carnelosso pelo acolhimento das inquietações de uma pesquisadora.

À Mariana Lopes Expósito Frederico pela abertura das portas da Creche/Pré-Escola Saúde para a realização da pesquisa.

À Regina Galvani Cavaleiro pela parceria na construção do processo formativo junto às professoras e pelo diálogo que tanto colaborou para a construção das narrativas de aprendizagens dos adultos.

Às professoras da Creche/Pré-Escola Saúde pela sensibilidade em compartilhar suas experiências, confiando suas vozes, pensamentos e reflexões para a pesquisadora. Esses elementos foram fundamentais para a concretização da pesquisa.

Aos meus irmãos, familiares e amigos que estiveram ao meu lado durante essa jornada, depositando em mim a confiança necessária para lidar com as dificuldades. O apoio e palavras de incentivo puderam ser sentidos em todo o percurso.

Aos meus pais que acompanham cada passo de minha vida, pelo apoio incondicional e pela determinação ensinada que tanto me ajudou na realização de meus sonhos e conquistas.

Ao meu marido, Rafael, companheiro e cúmplice da vida que estamos construindo juntos, pela compreensão e respeito diante de minhas ausências.

Ao meu filho, Lucas, inspirador de sonhos e que tanto me ensina a cada dia.

A todos, meu profundo agradecimento.

A experiência, a possibilidade de algo que nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, 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 ouvidos, falar o que nos acontece, aprender com lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Jorge Larrossa Bondía

RESUMO

VIEIRA, Flaviana Rodrigues. A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo. São Paulo. 2013. 247f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

Este trabalho de pesquisa teve, como objeto de estudo, a formação de professores, pensada na relação com a prática de *documentação pedagógica*- expressão que designa um conjunto de registros, constituindo-se como um material investigativo mediante a materialização das narrativas de aprendizagens de adultos e crianças. Partiu-se da seguinte questão: em que medida a documentação pode apoiar o desenvolvimento profissional dos professores no âmbito da educação infantil? A investigação, de caráter qualitativo, configurou-se como um estudo de caso, envolvendo oito professoras e a coordenadora pedagógica no contexto de uma creche universitária. Como fonte primordial de dados, considerou-se a documentação de um processo formativo realizado durante os encontros de formação continuada mensal no contexto do trabalho, no ano de 2011. Os registros dos diários de campo, registros escritos dos professores, registros fotográficos e os relatos de cada encontro transformaram-se em um instrumento de avaliação investigativa do próprio percurso da formação contribuindo, dessa forma, para o estudo em questão. Também os diários, planejamentos, relatórios, materiais de exposição e portfólios, que compõem o conjunto de realizações docentes das professoras, constaram da análise do presente estudo, de modo a buscar uma compreensão de como esses elementos podem ser transformados em instrumentos de ação, reflexão e reformulação das práticas. O aporte teórico da investigação, que dialogou com os dados coletados, envolveu as contribuições de autores como Nóvoa (1992, 1995), Oliveira-Formosinho (2002, 2007) Tardif (1991, 2002), Zeichner (1993, 2008) para refletir sobre os elementos da formação em uma perspectiva de transformação, desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, que, na pesquisa, assumiram o lugar de sujeitos da experiência. No que tange à *documentação pedagógica*, houve interlocução com as pesquisas e produções inspiradas na abordagem de Reggio Emilia, situada na perspectiva de uma Pedagogia da Infância. Algumas ações decorrentes das discussões assinalaram alguns passos na construção de um planejamento coletivo pautado no diálogo entre adultos e crianças no processo de apropriação/recriação do conhecimento, bem como na visibilidade dos registros das diversas histórias que fazem parte do dia a dia de uma creche, construindo um cenário de narrativas diversas apresentadas à comunidade. A análise dos dados reafirma a importância de uma política voltada para a formação continuada dos professores na educação infantil e aponta a *documentação pedagógica* como um elemento imprescindível nas propostas que se inspiram em uma pedagogia da escuta, da visibilidade e da comunicação entre crianças, professores e famílias. Desta forma, acredita-se que as discussões e ações desencadeadas nos encontros de formação puderam contribuir para se pensar em um processo formativo, em que os profissionais tenham condições de atuar como pesquisadores de suas práticas, a partir das suas próprias produções e também das criações infantis.

Palavras-chave: Formação de Professores, Formação Continuada, Documentação Pedagógica e Educação Infantil.

ABSTRACT

VIEIRA, Flaviana Rodrigues. **The teacher's training in the day care center in a university: the role of documentation in the training process.** São Paulo. 2013.247f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

The aim of this research was to study the teacher training, designed in relation to the practice of *pedagogical documentation* – a expression that designates a set of records, becoming as investigative material through the materialization of the narratives of adults and children learning. We started from the following question: to what extent can this documentation support the professional development of teachers in the early childhood education? The qualitative research turned out to be a case study, involving eight teachers and the educational coordinator within day care center in a university. As a primary source of data, we considered the documentation of a teacher training process conducted during the monthly meetings of continuing education in the workplace in the year 2011. Field notes, teachers' written records, photographic records and reports of each meeting turned into a tool for investigative evaluation of teacher's own learning route and thereby contributing to the study in question. Also diaries, the planning, reports, exhibition materials and portfolios, comprising the set of the teachers' achievements, consisted of analysis of this study in order to get an understanding of how these elements can be transformed into instruments of action, reflection and rethinking of practices. The theoretical investigation, which had dialogue with the collected data, involved the contributions of authors like Nóvoa (1992, 1995), Oliveira-Formosinho (2002, 2007) Tardif (1991, 2002), Zeichner (1993, 2008) to reflect on elements of teacher training in a transformation perspective, personal and professional development of teachers, which played the experience main role in this research. Regarding the pedagogical documentation, it had dialogue with the research and productions inspired by the Reggio Emilia's approach, from the perspective of child pedagogy. Some actions resulting from discussions indicated some steps in building a collective planning guided dialogue between adults and children in the process of acquirement / re-creation of knowledge as well as the visibility of the records of the various stories that are part of everyday life of a day care center, constructing a scenario of several narratives presented to the community. Data analysis reaffirms the importance of a policy for the continuing education of teachers in early childhood education and pedagogical documentation is presented as an essential element in the proposals which are based on the pedagogy of listening, visibility and communication between children, teachers and families. Thus, we believe that discussions and actions triggered in the teacher training meetings might be useful to think in a teacher training process, in which professionals can act as researchers of their own productions and the production of their children.

Keywords: Teacher Education. Continuing Education. Pedagogical Documentation. Early Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Espaço destinado às atividades dirigidas das crianças.....	40
Figura 2	Espaço destinado às atividades dirigidas das crianças.....	40
Figura 3	Espaço da biblioteca e pesquisa.....	40
Figura 4	Espaço do jogo simbólico.....	40
Figura 5	Imagem geral das antigas instalações da Creche/ Pré-Escola Saúde na década de 1990.....	40
Figura 6	Propaganda das reivindicações da Comissão de Pais.....	41
Figura 7	Propaganda das reivindicações da Comissão de Pais.....	41
Figura 8	Imagem publicada na matéria do Jornal da USP de 31 de out a 06 de nov. de 2005.....	42
Figura 9	Imagem publicada na matéria do Jornal da USP de 31 de out a 06 de Nov. de 2005.....	42
Figura 10	Entrada da Creche/Pré-Escola Saúde com o mural de aviso às famílias..	43
Figura 11	Hall de entrada.....	43
Figura 12	Mural de comunicação com a comunidade sobre os conteúdos tratados na Formação Continuada.....	43
Figura 13	Mural de comunicação com a comunidade sobre os conteúdos tratados na Formação Continuada.....	43
Figura 14	Corredor de acesso às salas dos grupos.....	43
Figura 15	Refeitório das crianças.....	44
Figura 16	Espaço da biblioteca e pesquisa.....	44
Figura 17	Imagem do espaço externo.....	44
Figura 18	Imagem do espaço externo.....	44
Figura 19	Imagem do espaço externo.....	44
Figura 20	Imagem do espaço externo.....	44
Figura 21	Painel das salas das crianças.....	86
Figura 22	Painel das salas das crianças.....	86
Figura 23	Painel das salas das crianças.....	86
Figura 24	Encontro da Formação Continuada- 27/06/2011.....	121
Figura 25	Encontro da Formação Continuada- 27/06/2011.....	121
Figura 26	Encontro da Formação Continuada- 27/06/2011.....	121

Figura 27	Encontro da Formação Continuada- 27/06/2011.....	121
Figura 28	Encontro da Formação Continuada- 25/11/2011.....	124
Figura 29	Encontro da Formação Continuada- 25/11/2011.....	124
Figura 30	Apresentação do material coletado para compor a exposição.....	125
Figura 31	Apresentação do material coletado para compor a exposição.....	125
Figura 32	Abertura da exposição e convite para apreciação.....	126
Figura 33	Abertura da exposição e convite para apreciação.....	126
Figura 34	Imagem geral do espaço destinado à exposição.....	127
Figura 35	Imagem geral do espaço destinado à exposição.....	127
Figura 36	Imagem geral do espaço destinado à exposição.....	127
Figura 37	Instalação das silhuetas dos movimentos da capoeira.....	127
Figura 38	Instalação das silhuetas dos movimentos da capoeira.....	127
Figura 39	Espaço organizado pelo Grupo 4 (Estrela do Mar).....	128
Figura 40	Espaço organizado pelo Grupo 4 (Estrela do Mar).....	128
Figura 41	Espaço organizado pelo Grupo 4 (Estrela do Mar).....	128
Figura 42	Espaço organizado pelo Grupo 4 (Estrela do Mar).....	128
Figura 43	O Saci e os dinossauros.....	130
Figura 44	Espaço destinado ao Grupo 2 e a história do Jacaré Boio	131
Figura 45	Espaço destinado ao Grupo 2 e a história do Jacaré Boio.....	131
Figura 46	Espaço destinado ao Grupo 2 e a história do Jacaré Boio.....	131
Figura 47	Espaço destinado às narrativas do Grupo 1.....	132
Figura 48	Espaço destinado às narrativas do Grupo 1.....	132
Figura 49	Espaço destinado às narrativas do Grupo 1.....	132
Figura 50	Espaço destinado às narrativas do Grupo 1.....	132
Figura 51	Painéis com os momentos coletivos de adultos e crianças.....	132
Figura 52	Painéis com os momentos coletivos de adultos e crianças.....	132
Figura 53	Painéis com os momentos coletivos de adultos e crianças.....	132
Figura 54	Encontro da Formação Continuada- 30/01/2012.....	134
Figura 55	Encontro da Formação Continuada- 30/01/2012.....	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Creches da USP: número de capacidade de atendimento.....	37
Tabela 2- Funcionários da Creche/Pré-Escola Saúde	46
Tabela 3- Organização dos grupos e proporção adulto/criança (2011)	46
Tabela 4- Formação de professores participantes da pesquisa	47
Tabela 5- Vínculo empregatício e tempo de experiência na instituição	48
Tabela 6- Cronologia da realização da pesquisa.....	93
Tabela 7- Gestão de tempo e espaço para documentação.....	102

LISTA DE SIGLAS

AFRUSP	Associação dos Funcionários da Reitoria da USP
COSEAS	Coordenadoria de Assistência Social
ISSU	Instituto de Saúde e Serviço Social da Universidade
FFM	Fundação da Faculdade de Medicina
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MADS	Momento de atividade diversificada e simultânea
MEC	Ministério da Educação
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
SAS	Superintendência de Assistência Social
UNESP	Universidade Paulista “Júlio de Mesquita”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
 2. O PROGRAMA DE CRECHES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: UM CAPÍTULO NA HISTÓRIA DAS CRECHES BRASILEIRAS.....	 25
2.1- A implementação das creches nas universidades estaduais paulistas	30
2.2 Estrutura e funcionamento da Divisão de Creches da USP	35
 3. A CRECHE/PRÉ-ESCOLA SAÚDE: UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA PECULIAR	 39
3.1 A cronologia de uma conquista.....	39
3.2 A relação entre Creche e Fundação da Faculdade de Medicina: prenúncio de novos tempos	44
3.3 Quadro de professores e os impasses políticos	47
3.4 Luta pela nomenclatura: <i>Professor sim, técnico de apoio educativo, não</i>	48
3.5 O entrelaçamento das histórias de vida profissional	49
 4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O DESAFIO COTIDIANO DE UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA	 55
4.1 A formação dos profissionais da educação infantil: raízes do passado.....	58
4.2 A pluralidade de nomenclaturas em torno da formação de professores.....	61
4.3 O esvaziamento do discurso do professor reflexivo?.....	66
4.4 A epistemologia da prática e os saberes dos professores: desenvolvendo a reflexividade crítica.....	69
4.5 O diálogo da formação continuada com as histórias de vida dos professores	71

5. A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: TORNANDO VISÍVEIS AS APRENDIZAGENS DE ADULTOS E CRIANÇAS.....	74
5.1 A documentação e as implicações no trabalho do professor.....	78
5.2 A visibilidade, a escuta e a sensibilidade como elementos constituintes da documentação.....	81
5.3 A documentação e o diálogo com as crianças.....	83
5.4 A documentação presente nos espaços da instituição e o diálogo com as famílias	86
5.6 A documentação como um processo investigativo	89
 6. PESQUISA DE CAMPO: PROCESSO INVESTIGATIVO E RESULTADOS	90
6.1 Processo Investigativo.....	90
6.1.2 Participantes da pesquisa.....	92
6.1.3 A trajetória da pesquisa e a construção coletiva do processo formativo.....	93
6.1.4 O processo da busca dos eixos de análise	95
6.2. Resultados do Estudo	96
6.2.1. Documentação do Processo Formativo a serviço da revelação das histórias de formação e profissão das professoras.....	96
6.2.2 Documentação do processo formativo e a revelação das práticas dos adultos e das crianças.....	115
6.2.3 A avaliação do processo formativo: tecendo os fios da experiência.....	135
 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
 REFERÊNCIAS	142
APÊNDICE A- Registros de diários de campo.....	151
APÊNDICE B- Relatos escritos das professoras – trajetórias profissionais.....	164
APÊNDICE C- Registros escritos e relatos orais das professoras	175
APÊNDICE D- Respostas das professoras aos questionários.....	178

ANEXO A- Projeto Político Pedagógico da Creche/Pré-Escola Saúde.....	185
ANEXO B- Relatórios de grupo- Primeiro semestre de 2011	215
ANEXO C- Relatórios de grupo-Segundo semestre de 2011	225
ANEXO D- Exemplo de registro em ata da Formação Continuada	243
ANEXO E- Parecer do Comitê de Ética da FEUSP.....	246

1. INTRODUÇÃO

Durante o século XX constatamos o surgimento de vários debates em torno das questões relativas à qualidade do atendimento às crianças pequenas. Ao longo dessa história, algumas políticas educativas e projetos pedagógicos surgiram, preocupados em assegurar e garantir a igualdade de direitos de todas as crianças a uma educação de qualidade. Para tanto, a formação do profissional que atua diretamente com as crianças também ganhou notório espaço e, nesse processo, fez-se primordial repensar os processos de formação inicial e continuada.

Discutir processos formativos dos profissionais dedicados à educação infantil abre múltiplas facetas de análise. Neste trabalho, a abordagem do tema assenta-se na premissa de que a *documentação pedagógica*¹ realizada cotidianamente pelos professores - escrita de diários, planejamentos das propostas, relatórios das crianças e exposição dos trabalhos desenvolvidos pelos grupos infantis - pode ser transformada em instrumento de ação, reflexão e transformação das práticas, o que evidencia seu caráter de formação profissional.

A *documentação pedagógica*, expressão que será tratada ao longo de todo o texto deste trabalho, não é um termo recente na pedagogia. Desde as ideias de Freinet na década de 20 e o seu *Livro da Vida*, por exemplo, já se argumentava sobre a importância das instituições educativas garantirem que as vozes das crianças pudessem ser compartilhadas. Trata-se de um processo que pode ser desencadeado pelas reflexões dos professores, a partir de registros de suas realizações diárias e das produções das crianças. Essa prática representa uma conquista no âmbito da pedagogia da infância, à medida que permite aos adultos descrever, compreender, interpretar e atribuir sentido ao cotidiano pedagógico e à aprendizagem. Ao mesmo tempo, possibilita a tessitura de um diálogo permanente entre duas culturas: a cultura da criança e a cultura do adulto. (AZEVEDO, 2009)

De acordo com Dahlberg; Moss; Pence (1993) o termo *documentação pedagógica* refere-se a dois temas relacionados: conteúdo e processo. O *conteúdo* é compreendido como o material em que se registra o que as crianças estão dizendo e fazendo. Nesse sentido, podemos destacar os registros diários dos professores, como exemplo. Ao passo que *processo* envolve o uso desse material como meio para refletir sobre o trabalho pedagógico e, como exemplos,

¹ O termo documentação pedagógica será destacado em itálico para permitir sua distinção e a delimitação do que representa ao longo do texto.

podemos citar os portfólios de aprendizagens das crianças, os relatórios e, até mesmo, o percurso de uma exposição. Nas palavras de Gandini e Goldhaber (2002, p.150):

A documentação constitui uma ferramenta indispensável para que os educadores possam construir experiências positivas para as crianças, facilitando o crescimento profissional e comunicação entre os adultos. A documentação serve para confirmar algo que nós consideramos relevante: dar prova disso e comunicá-lo. Na educação infantil, quando documentamos algo, estamos deliberadamente optando por observar e registrar os acontecimentos em nosso ambiente a fim de pensar e comunicar as surpreendentes descobertas do cotidiano das crianças e os extraordinários acontecimentos que ocorrem nos lugares em que elas são educadas.

Efetivamente, o ambiente da educação infantil é povoado de memórias, histórias, fotos e criações dos adultos e das crianças e esses elementos podem possibilitar a construção de diferentes narrativas de aprendizagem e podem contar a história do cotidiano com um toque singular, revelando pensamentos, modos de ação e, portanto, concepções pessoais sobre o trabalho com crianças pequenas. Em uma instituição que respeita a infância e a criança enquanto sujeito de direitos, a *documentação pedagógica* é valorizada como forma de tornar visível todos esses processos das histórias vividas, das diversas narrações registradas, tendo como autores todos os envolvidos na prática educativa. Ao documentar, os professores têm a possibilidade de revisitar, olhar de novo, escutar de novo para planejar novas ações educativas.

O interesse pela temática nasceu das inquietações e desafios de atuação da pesquisadora como coordenadora pedagógica da Creche/Pré-Escola Oeste, pertencente à rede de creches da Universidade de São Paulo². O programa de creches da universidade tem 30 anos e, ao longo de sua história, construiu práticas e saberes socializados como referência na educação infantil. O trabalho é marcado por lutas e incentivo à formação em serviço dos profissionais, caminho consagrado como uma forma de sustentar um trabalho coletivo e de qualidade no atendimento às crianças. No quadro de profissionais da rede há inúmeras diferenças em relação à formação inicial dos professores; muitos ingressaram nas creches com o segundo grau apenas, outros com o magistério e, alguns, com ensino superior em diferentes áreas. Neste sentido, os programas de formação continuada da rede partem da perspectiva de

² O que estamos considerando como programa de creches da USP engloba o conjunto de creches administradas pela SAS (Superintendência de Assistência Social). Na universidade há também outras instituições que atendem as crianças pequenas como, por exemplo, a creche do Hospital Universitário. O programa não está plenamente implementado na universidade, uma vez que nem todos os campi possuem creches e as que existem não atendem toda a comunidade. E nesse caso é direito do funcionário receber um auxílio creche como benefício.

corroborar o desenvolvimento de um profissional reflexivo e pesquisador de sua prática, articulado, ainda, com a construção de um trabalho coletivo envolvendo todos os segmentos da instituição. É preciso destacar que todo o trabalho de formação tem também como foco, o processo de construção de uma identidade profissional.

O ingresso da pesquisadora na instituição aconteceu no ano de 2000, quando assumiu a função de estagiária, no mesmo ano em que também terminava o curso de graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da USP. O conhecimento do universo infantil para início das atividades advinha dos estudos em torno das disciplinas oferecidas no curso. O ingresso na rede permitiu um encontro privilegiado de formação pessoal e profissional, gerador de múltiplas experiências, no qual foi possível aprender como a criança brinca, pensa, imagina, cria e recria seu mundo a partir das diversas vivências e nas relações que estabelece com o mundo, com o outro e com o espaço em que está inserida. Nesse contexto, também se constatou, a partir da vivência na prática, a importância do binômio indissociável entre cuidar/educar dentro de uma gestão de tempo e espaço que concebe a criança enquanto sujeito de direitos.

Após o período como estagiária, o cargo de professora, foi exercido por cinco anos, até o ingresso na coordenação no ano de 2006³. Hoje, a atuação direta é com a coordenação do trabalho pedagógico e uma das dimensões de destaque na função reside na formação de professores. Nesse contexto, muitos desafios fazem parte da rotina diária: acompanhar os planejamentos e relatórios, realizar supervisões semanais com cada grupo de professores, integrar e mediar o trabalho pedagógico com todas as equipes que compõem o quadro funcional da Creche, organizar e sistematizar as formações mensais para todos os funcionários, supervisionar estágios de Pedagogia e diversas pesquisas realizadas na instituição, monitorar visitas para o atendimento de professores da rede pública e documentar todos os processos vivenciados.

A partir das leituras dos planejamentos, da apreciação dos painéis da sala com os registros das crianças e exposições, foi possível perceber como o professor interpretava o que observava e como criava novas teias de situações de aprendizagem. Dessa forma, a documentação tornou-se fundamental para a supervisão da coordenadora em relação à intervenção no trabalho diário com os professores. É preciso destacar, ainda, que no decorrer da experiência profissional na Creche, a atuação como professora permitiu vivenciar diversos

³ A contratação na Universidade é realizada a partir da abertura, divulgação e resultado de um processo seletivo publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo.

projetos e testemunhar o quanto as crianças são curiosas e investigativas e o quanto o seu universo pode ser múltiplo de possibilidades. Durante todo o percurso profissional, as vozes de estagiária-aprendiz e de professora iniciante, inquietante, sempre estiveram presentes e determinaram, em grande medida, a natureza do trabalho de coordenação pedagógica.

No percurso dos novos desafios que passaram a configurar a nova jornada profissional, a *documentação pedagógica* desvelava-se como um instrumento primordial na função do professor, isso porque esta documentação possibilitava o diálogo entre adultos e crianças. As paredes da Creche/Pré-Escola Oeste revelavam o trabalho que era realizado no dia a dia, as concepções de infância e criança estavam presentes em cada espaço, suas palavras e pensamentos estavam cunhados nas trajetórias de suas experiências marcadas nos painéis das salas e saguão da instituição. Nesse contexto, nasciam as prerrogativas para início das inquietações que nortearam a presente pesquisa.

A pergunta norteadora do estudo foi formulada nos seguintes termos: em que medida a *documentação pedagógica* pode apoiar o desenvolvimento profissional dos professores que atuam com as crianças pequenas? Ela justificou-se pela hipótese inicial da pesquisadora de que a documentação pode constituir-se como um processo de reflexão e formação permanente, como um lugar de confronto entre o que se pensa o que se executa, desempenhando um papel crucial em propostas que buscam a construção de uma prática reflexiva e democrática, à medida que possibilita um diálogo intenso e transparente entre adultos (professores, pais e funcionários) e crianças no processo de apropriação/ recriação do conhecimento, bem como no registro vivo das diversas histórias que fazem parte do dia a dia das creches e pré-escolas. Como objetivo subjacente havia a possibilidade de tratar e revelar certa prática de uma creche que compõe o programa de creches da USP, contribuindo, assim, para a legitimação de uma história e do papel que a rede representa para a universidade. Desta forma, a pesquisa realizada girou em torno da interface entre formação de professores e *documentação pedagógica* no contexto da educação infantil. A escolha do contexto para realização da pesquisa definiu o papel que a pesquisadora assumiu como participante do processo.

A pesquisa teve como lócus a Creche/ Pré-Escola Saúde, localizada no campus da Faculdade de Saúde Pública da USP, também pertencente ao programa de creches e escolhida por permitir o diálogo da pesquisadora com outras práticas que tivessem, em sua essência, os mesmos princípios norteadores do projeto político pedagógico consagrado pela rede.

É preciso considerar que, justamente por ter feito parte de todo o programa formativo das creches ao longo de 13 anos, o destaque na pesquisa será para a formação em serviço como um espaço para reflexão sobre os pensamentos e fazeres do dia a dia de uma instituição de educação infantil. Documentar um processo formativo é uma forma de revelar pessoas, dar voz e fazer ouvir os diferentes interlocutores do processo de aprendizagem de crianças e adultos. Dessa forma, podemos considerar a documentação como uma constante busca de entendimento e investigação. De acordo com Solà (2007, p.40):

A documentação torna visíveis as pessoas, as escolas, as equipes, seus participantes e autores, assim como a qualidade de seus processos. Torna visíveis os rastros de cada pessoa, de cada grupo, de cada família em sua passagem pela escola. Não deixa de ser uma excelente oportunidade de construção de identidades, e isso nos faz pensar em uma escola de narrações diversas [...]

Para o desenvolvimento da investigação a escolha pela metodologia de pesquisa baseada em estudo de caso justifica-se em virtude do contexto singular, uma creche universitária com um grupo formado por professoras⁴ e coordenadora pedagógica em um período específico de um ano.

O programa de formação continuada desse estudo desenhou-se em parceria com a coordenadora pedagógica da Creche a partir das dificuldades com os registros que as professoras relataram no início da jornada. Ao longo da realização da pesquisa observou-se que, mais do que aprofundar o conhecimento sobre a concepção em torno da *documentação pedagógica*, destacava-se, também, a importância de um contexto que contribuía para a formação de professores no intuito de que esses profissionais pudessem atuar em consonância com o que nos convoca uma Pedagogia da Infância, uma escuta sensível para as cem e tantas outras cem linguagens das crianças que deve ser documentada no dia a dia. As professoras envolveram-se na pesquisa desde a legitimação da escolha da temática trabalhada até a avaliação do percurso realizado. Nessa perspectiva, concordando com Oliveira-Formosinho (1998, p.06):

O desenvolvimento profissional é um processo vivencial não puramente individual, mas um processo em contexto. O desenvolvimento profissional conota uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento das necessidades, participação dos professores na definição da ação), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas

⁴ Devido à predominância do sexo feminino entre as professoras da instituição, no decorrer do texto quando mencionado o contexto estudado, será adotado o gênero feminino (professora) designando as profissionais.

competências), os contextos de aprendizagem de processos (metacognição), a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos.

O aporte teórico da investigação e reflexão abarcou duas dimensões de estudo: a formação continuada e a *documentação pedagógica*. Para abarcar as discussões sobre os elementos da formação em uma perspectiva de transformação e desenvolvimento pessoal e profissional dos professores contribuíram os autores Nóvoa, Oliveira-Formosinho, Tardif e Zeichner. Além disso, os processos desencadeados pela *documentação pedagógica* tiveram interlocução com as pesquisas e produções inspiradas na abordagem de Reggio Emilia, situada dentro da perspectiva de uma Pedagogia da Infância.

Pela natureza das questões apresentadas, a pesquisa de caráter qualitativo, configurou-se como um estudo de caso envolvendo oito professoras, a coordenadora pedagógica e a pesquisadora. A coleta de dados para pesquisa tomou por base a documentação de um processo formativo realizado ao longo dos encontros mensais de formação continuada na instituição, no ano de 2011. Os registros dos diários de campo, registros escritos e relatos orais das professoras e registros fotográficos transformaram-se em um instrumento de avaliação investigativa do próprio percurso da formação, contribuindo, dessa forma, para o estudo em questão.

Para abarcar as questões relativas ao processo investigativo do programa de formação, a dissertação compõe-se de sete capítulos, a contar dessas considerações introdutórias.

No segundo capítulo, faz-se uma retrospectiva da implementação das creches universitárias no Estado de São Paulo e, em especial, o histórico do programa de creches na Universidade de São Paulo. No decorrer da trajetória dialoga-se com elementos que fizeram parte da história da educação infantil. O capítulo traz, em seu conteúdo, a especificidade de uma rede de creches na universidade e seu papel na construção de uma política voltada para educação infantil no bojo de uma instituição de ensino superior.

O terceiro capítulo apresenta o contexto de realização da pesquisa. Os passos construídos em direção à conquista advinda da luta de famílias e funcionários que culminou com a criação e expansão da Creche. Desde o final do ano de 2007, a instituição enfrenta alguns desafios no que diz respeito a sua estrutura de funcionamento, quando passou a ter, em seu corpo, os profissionais da Fundação da Faculdade de Medicina da USP que trabalhavam no antigo Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI). A chegada dos novos funcionários sucedeu-se após a desativação do núcleo na antiga sede.

No quarto capítulo, a formação de professores será discutida à luz de alguns autores que focalizam o conceito de desenvolvimento profissional e defendem a ideia de construção da identidade dos professores, destacando as contribuições de Nóvoa (1992, 1995), Oliveira-Formosinho (2002, 2007), Tardif (1991, 2002) e Zeichner (1993, 2008).

Os pressupostos da abordagem de uma *documentação pedagógica* serão tratados no quinto capítulo, em que se procede a uma interlocução com as pesquisas e produções da abordagem de Reggio Emilia, situada na perspectiva de uma Pedagogia da Infância. Neste capítulo, os elementos constituintes de uma prática de documentação serão desvelados a fim de se ter uma compreensão sobre seu caráter investigativo.

Dedica-se o sexto capítulo ao relato do processo investigativo, à apresentação dos principais resultados do estudo e o diálogo com os autores mencionados nos capítulos 4 e 5.

O sétimo capítulo apresenta as considerações finais nas quais se destacam a legitimação de um espaço para formação continuada dos professores na educação infantil e a *documentação pedagógica* como ferramenta imprescindível para um diálogo intenso e transparente entre adultos e crianças.

2. O PROGRAMA DE CRECHES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: UM CAPÍTULO NA HISTÓRIA DAS CRECHES BRASILEIRAS

“A creche, de fato, não é apenas um serviço para as famílias que necessitam de atendimento para os próprios filhos, mas é um “lugar público de educação infantil”, uma instituição legitimamente educativa, mesmo não tendo- e não querendo ter- as características de uma escola”.

Anna Bondioli

A história da trajetória da rede de creches e pré-escolas da USP apresenta-se como elemento primordial que antecede a explicitação do contexto escolhido para a realização da pesquisa. Quando falamos do programa de creches da universidade, estamos tratando de 30 anos de história com contribuições significativas nos debates em torno da educação infantil no país, um processo marcado pela busca permanente do atendimento de qualidade às crianças pequenas da comunidade onde está inserida e fomentado pelo desenvolvimento dos profissionais que nela atuam. Tratamos, sobretudo, da construção de uma política voltada para a educação infantil dentro de uma universidade, suprimindo, assim, uma necessidade social; neste caso, a comunidade universitária.

As creches universitárias do estado de São Paulo⁵ emergiram de uma mesma motivação no que diz respeito à mobilização desencadeada pelos funcionários em prol do atendimento para seus filhos durante a jornada de trabalho na universidade, movimento este que seguiu a tendência do movimento pela luta de creches, especialmente marcado pelas mães trabalhadoras.

A concepção e o entendimento que se tem hoje sobre infância e educação infantil são frutos de um processo histórico e contextualizado. De acordo com os resultados baseados na pesquisa de Kishimoto (1988, p.09) “a criação de instituições pré-escolares resulta, fundamentalmente, de fenômenos sociais recentes como a urbanização e a industrialização”. Ao analisarmos os documentos, estudos e pesquisas em torno das questões histórico-políticas de atendimento à infância no Brasil, é possível afirmar que o surgimento da creche está intimamente atrelado ao trabalho feminino, especialmente no âmbito exterior ao espaço doméstico. As primeiras creches de São Paulo atendiam, principalmente, filhos de mulheres extremamente pobres, que vinham aumentando os núcleos urbanos em busca de novas

⁵ Universidade de São Paulo (*campi* da capital e interior), Universidade Estadual de Campinas e Universidade Estadual “Júlio de Mesquita”.

perspectivas de vida. Desta forma, a história da assistência, ao lado da história da família e da educação, configuraram-se como as principais vertentes que contribuíram para estudos na história da infância. O assistencialismo, assim, constituiu-se como a sustentação da criação das creches, de acordo com Campos; Rosemberg e Ferreira (1995, p.103):

Em São Paulo, as primeiras iniciativas dirigidas para as crianças das camadas trabalhadoras possuíam um cunho assistencialista e se deram no contexto dos conflitos operários das primeiras décadas do século. Tanto as creches nos locais de trabalho, como as creches filantrópicas e, menos acentuadamente, os “parques infantis” da cidade de São Paulo, tinham como principal preocupação atender as necessidades das mães que trabalhavam fora, com os objetivos de cuidado e assistência à família.

Na década de 1980 diferentes setores da sociedade, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e organizações governamentais e não-governamentais engajaram-se com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Nas palavras de Haddad (1991, p.31):

No município de São Paulo, a reivindicação por creches inicialmente partiu de mulheres da periferia, em geral, donas de casa e empregadas domésticas que se organizavam nos bairros, através de clubes de mães. Posteriormente, operárias, grupos feministas e intelectuais passam também a engrossar o movimento. Este toma forma mais explícita e objetiva a função da mulher trabalhadora em 1979, quando se oficializa como Movimento de Luta por Creches por ocasião do I Congresso da Mulher Paulista.

De acordo com o resgate histórico realizado na pesquisa de Kuhlmann (2001), a difusão das creches deu-se, inicialmente, nos países onde as mulheres precisavam trabalhar para ganhar seu sustento e, assim⁶:

As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção e, é claro, com a história das demais instituições.

No capítulo *Perfil das Creches da Universidade de São Paulo* presente no livro *Formação dos profissionais de creches no Estado de São Paulo 1997-1998*⁷,(KISHIMOTO,

⁶ Ibid., p.16.

⁷ O livro coordenado pela prof. Tizuko Morchida Kishimoto- USP contou com um grupo de pesquisadores mobilizado a partir da dificuldade de obter dados sobre qualificação dos profissionais das creches e seus percursos de formação inicial. O intuito da publicação era poder traçar um diagnóstico do nível de formação dos profissionais para poder sugerir novas perspectivas de qualificação profissional.

MATTOS, 2000, p.74) uma frase sintetiza as dicotomias e contradições que fizeram parte do percurso da educação infantil no Brasil:

O longo caminho da educação brasileira - 500 anos - foi marcado pela omissão, ausência de qualquer medida legal para essa faixa etária, concepções de criança como pequeno adulto ou propriedade da família, dualidade assistência e educação, até inaugurar por força dos movimentos sociais, o direito à educação infantil, congregando áreas da educação, assistência e saúde, visando à inserção social da criança.

Os apontamentos das autoras acima citadas assentam-se, ainda, na dificuldade de se pensar e concretizar as políticas públicas para a construção de uma educação de qualidade para as crianças. Oliveira (2002) também revela o percurso da história da educação Infantil a partir de diversos interlocutores. Destaca que a educação da criança pequena e as práticas educativas presentes nas instituições foram construídas com base nas situações sociais que geraram regulamentações e leis como parte de políticas públicas historicamente elaboradas. Esta autora afirma que (2002, p. 57):

O delineamento da história da educação infantil por pesquisadores de muitos países tem evidenciado que a concepção de infância é uma construção histórica e social, coexistindo em um mesmo momento múltiplas idéias de criança e de desenvolvimento infantil. Essas idéias, perpassadas por quadros ideológicos em debate a cada momento, constituem importante mediador das práticas educacionais com crianças até 6 anos de idade na família e fora dela. (p. 57)

A educação infantil, embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica. (FARIA, 2007).

Em 1988, quando promulgada a Constituição Federal, a educação das crianças de 0 a 6 anos, concebida, muitas vezes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Neste contexto, a proteção integral às crianças deveria ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público. Pela primeira vez, uma lei, no caso aquela que prevalece sobre todas as outras, reconhece, como um direito da criança pequena, o acesso à educação em creches e pré-escolas. (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995).

A Lei afirma, portanto, o dever do Estado com a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade e consagra, no plano da lei, elementos importantes que os movimentos sociais reivindicavam em várias partes do país. A inclusão da creche no capítulo da educação explicita a função educativa desta, da qual é parte intrínseca a função de cuidar. Essa inclusão constituiu um avanço na história da educação infantil em nosso país, uma vez que pode contribuir, sobremaneira, para os rumos em relação às demais legislações, como a Lei de Diretrizes e Bases para Educação, e também para definição de políticas sociais que incidam para essa faixa etária. Pela primeira vez na história, uma constituição do Brasil faz referências a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos no âmbito do direito da família. (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995).

Nesse sentido, somente após a Constituição de 1988 é que a criança de 0 a 6 anos passou a ser concebida como sujeito de direitos. Dois anos após a sua promulgação foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente. Segundo Ferreira (2000, p. 184) essa lei é mais do que um simples instrumento jurídico, porque:

Inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento.

No contexto político e social da época, a promulgação dessas leis desencadeava debates acerca da formação adequada do professor de creche como condição indispensável para melhoria da educação infantil.

Além da Constituição Federal e do ECA, em 1996 criou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 que, ao tratar da composição dos níveis escolares, inseriu neles a educação infantil, entendendo-a como primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos adquiriu reconhecimento e ganhou novas dimensões no sistema educacional: atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania. No capítulo sobre a educação básica, essa lei define a finalidade da educação infantil:

Artigo 29- A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade,

em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Artigo 30- A educação infantil será oferecida:

I-Em creches, ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade;

II-Em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Artigo 31- Na educação infantil a avaliação far-se-à mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

A legislação anterior, nomeada como Lei 5.692/71, praticamente ignorou a educação da criança em fase pré-escolar, dedicando apenas um parágrafo ao tema, o que colaborou para a inexistência de uma política educacional nacional progressiva para essa faixa da população. O texto da lei explicita: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes”. (BRASIL, 1971)

A nova Constituição permitiu, assim, o respaldo para tratamento na nova LDBEN. As conquistas ocorridas no Brasil no campo da educação infantil são resultado do trabalho de muitos educadores que sempre lutaram para que as crianças de 0 a 6 anos tivessem uma educação de qualidade.

O tratamento dos vários aspectos presentes na lei como dimensões do desenvolvimento e não como esferas distintas ou separadas é fundamental e evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública. De acordo com a LDBEN e as publicações com orientações do MEC - Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais- fica evidenciada a nova dimensão da educação infantil, articulando-se com a valorização do papel do profissional que atua com a criança de 0 a 6 anos, com exigência de habilitação relacionada às responsabilidades sociais e educativas que se espera dele.

As formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando; emergiu uma nova concepção de criança reconhecendo-a como um ser sócio-histórico, sujeito de direitos capaz de estabelecer múltiplas relações com o mundo que está inserido e também produtor de cultura. Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental. Esta visão contribuiu para que fosse definida, também, uma

nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar.

A busca de identidade e profissionalização dos professores que atuam na educação infantil teve um histórico alarmante, enraizado em uma concepção assistencialista que marca a trajetória da educação infantil no país. Nas instituições voltadas para atendimento de crianças pequenas não havia exigências quanto à qualificação do quadro de profissionais, a ênfase do trabalho estava alocada nos aspectos que envolviam segurança, higiene e alimentação. (CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 1995).

Dessa forma, não era possível implementar uma proposta pedagógica com qualidade, uma vez que não havia pessoas com formação e experiência, além de falta de infraestrutura adequada. Com os avanços após a promulgação da Constituição de 1988, o ECA e as Leis de Diretrizes e Bases para Educação Nacional, fez-se necessária a luta por qualificação profissional dos professores.

2.1- A implementação das creches nas universidades estaduais paulistas

A implementação das creches nas universidades remete ao percurso de lutas por creches, intenso nos anos de 1970, processo desencadeado pelos movimentos sociais e liderado pelas mulheres trabalhadoras. O programa de creches nasceu, assim, no contexto de debates e defesa dos direitos das crianças; além disso, pautou-se também no movimento desencadeado pelos dispositivos legais da época e que foram fundamentais para a conquista de um lugar de direito da educação infantil no cenário nacional. No prefácio do livro *O dia a dia nas creches e pré-escolas: crônicas brasileiras* (MELLO, 2010, p.23) é destacado que:

Novos espaços foram abertos para se discutir a importância do acesso à educação infantil sem perder de vista a qualidade do atendimento em creches e pré-escolas. Nesse contexto, o surgimento das creches nas universidades brasileiras pode ser analisado como espaço de intensa experimentação de formas de criação de filhos pequenos, que aliam gestão democrática e novas abordagens sobre a infância e sobre as propostas pedagógicas específicas.

Rosemberg (1989) explicita a importância da reivindicação pela creche no local de trabalho enquanto uma alavanca que reforçou sua concretização: “é a organização de empregados de empresas públicas e privadas que levanta dados sobre necessidades, elabora

projetos, avalia custos, forma comissões e obtém, junto à direção, a instalação de creches”. (p. 97).

Na cidade de São Paulo, o movimento de Luta por Creches, em 1970, exerceu uma forte pressão política sobre o poder público para instalação de equipamentos. Em 1975, aconteceu na Universidade de São Paulo um movimento de funcionários, alunos e professores em busca da creche no local de trabalho – um movimento que envolveu homens e mulheres dentro de uma empresa, em seu local de trabalho, e marcou o início da luta por creches no interior da universidade. Esse período foi descrito por Palmen (2005, p.235):

A implementação das creches no interior das universidades públicas estaduais paulistas (USP, UNICAMP e UNESP) consolidou-se entre o final dos anos de 1970 e durante a década de 1980, tendo em vista responder às determinações da CLT – Lei Trabalhista. A CLT ditava que todo estabelecimento com mais de 30 funcionárias deveria oferecer, obrigatoriamente, o atendimento aos filhos das mesmas durante o período de amamentação. Assim, a creche na universidade surgiu em resposta ao trabalho materno, portanto, a uma necessidade externa à necessidade da criança. O foco foi o trabalho extradomiciliar feminino.

Ainda que a consolidação da creche nas universidades públicas estaduais paulistas traga em seu histórico uma longa trajetória de luta (no caso da USP, iniciada na década de 1960, e no caso da UNICAMP e UNESP, a partir da década de 1970), sua implementação está ligada à determinação do Decreto Estadual 18.370, de 8 de janeiro de 1982. Este explicitou a necessidade de criação dos Centros de Convivência Infantil (CCI). Em 1982, concebeu-se o Programa Centro de Convivência Infantil (CCI), junto com uma emenda da Constituição Estadual do Estado de São Paulo, obrigando as repartições e órgãos estaduais a instalar creches nos locais de trabalho, para os filhos de seus funcionários, em faixa etária de 0 a 6 anos. Anterior aos anos de 1980, a temática creche no local de trabalho já fazia parte da agenda política da universidade, pois se caracterizava como problema a ser equacionado, expresso de diversas formas por meio de reivindicações dos trabalhadores, professores alunos. No entanto, não foi um problema resolvido com rapidez, como revela o seu histórico.

As creches implantadas nas universidades públicas paulistas têm, em comum, o fato de se originarem de uma mesma motivação – a movimentação dos funcionários em prol de atendimento para seus filhos durante sua jornada de trabalho na universidade, pautando o atendimento na figura da mulher que trabalha fora de casa, especificamente, da servidora pública. Na retrospectiva histórica da implementação das creches Palmen (2005, p. 155-156) destaca que:

Na UNICAMP, os primeiros estudos em prol da creche datam de 1976, indicando o início do processo em torno da implementação da creche no campus de Campinas, sendo a primeira creche inaugurada em 1982. Se voltarmos ao histórico das creches desta universidade, veremos que em 1979, em Piracicaba já funcionava uma sala de creche para os filhos das funcionárias da Faculdade de Odontologia, porém tratou-se de uma iniciativa das mães funcionárias da referida unidade, que somente nos anos de 1980 passaram a contar com o apoio da Reitoria na administração deste serviço, ou melhor, como aponta o decreto criador do Programa CCI, deste benefício às servidoras públicas estaduais. [...] O primeiro CCI da UNESP foi implantado em 1982 e gradualmente outros CCIs foram sendo criados entre os *campi* desta universidade, conforme a demanda e organização local, destacando que a mais nova implantação aconteceu em 2003, no campus da UNESP em Rio Claro, após anos de luta de seus funcionários.[...] A UNESP possui 16 *campi* dos quais até o final de 2003, 13 possuíam creches instaladas em suas dependências.

Para a implementação das creches da USP, a luta e reivindicação da comunidade, elementos que fazem parte da fundamentação das conquistas ao longo dos anos em todos os âmbitos de atuação, foram determinantes para os rumos percorridos. E essa experiência também fez-se recorrente nas demais universidades públicas paulistas. A primeira reivindicação foi oficializada a partir de um ofício escrito pela Associação de Funcionários da Reitoria, a AFRUSP, e encaminhado ao reitor da época, Professor Doutor Luís Antônio da Gama e Silva. A proposta, de acordo com o ofício, era *abrigar e distrair a criança*, aliada à justificativa da *necessidade da mulher em colaborar na manutenção do lar*. De acordo com Kishimoto; Mattos (2000, p.75):

Esse pedido traduzia o pensamento da época: à criança bastava um abrigo para evitar acidentes e o trabalho feminino, apenas uma forma de colaboração nas despesas domésticas. Na década de 70, a luta por creche pressupunha apenas o direito da mãe trabalhadora, o não entendimento do papel educativo da creche e o pouco reconhecimento do trabalho da mulher no processo de produção.

A primeira reivindicação, antes de ser vetada por falta de recursos, percorreu algumas instâncias da universidade. A Associação solicitou a colaboração do Instituto de Saúde e Serviço Social da Universidade- ISSU (origem da Coordenadoria de Assistência Social e atual Superintendência de Assistência Social) no que diz respeito à parte técnica e administrativa, contando com a assistência de pediatra, enfermeira e nutricionista, uma vez que a AFRUSP não tinha recursos para contratação dos profissionais. Em 1970, um abaixo assinado reuniu cerca de 3000 assinaturas e foi encaminhado ao reitor, solicitando providências para a construção de um espaço para as crianças pequenas. Nota-se que, nessa época, não se pensava

no direito das crianças à educação infantil, mas a reivindicação era somente para se ter um espaço para as mães trabalhadoras deixarem seus filhos.

Em 1975, uma famosa passeata de bebês, em frente ao prédio da reitoria, organizada por um grupo de mães da comunidade, culminou com a implementação da primeira creche, hoje denominada Creche/ Pré-Escola Central. No texto intitulado “O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil- o caso da Creche”, Rosemberg (1989, p. 96-97) faz menção a essa passeata: “pela primeira vez na cidade, uma manifestação pública de impacto, organizada em torno da reivindicação de uma creche: é o movimento de funcionários, alunos e professores da Universidade de São Paulo”.

Após esse fato, a COSEAS (Coordenadoria de Assistência Social) contratou dois psicólogos para a elaboração de um projeto de instalação de uma creche dentro da universidade. O projeto entrou em vigor, mas sofreu diversas interrupções, por questões de ordem interna da COSEAS e por falta de verbas. Finalmente, entre 1979/1980, o projeto foi retomado e culminou com a construção da primeira creche.

No segundo semestre de 1981 foi feita, pela equipe encarregada do projeto, uma pesquisa no campus de São Paulo, envolvendo todo o universo das mulheres da Universidade (docentes, servidoras e alunas), com o objetivo de levantar a demanda existente, investigar a expectativa em relação à creche e estabelecer parâmetros para os critérios de seleção, proporcionalidade de vagas entre as três categorias (funcionários, docentes e alunos), horários de funcionamento, entre outros.

Na época foram distribuídos 19.359 questionários (2.820 funcionários, 15.685 alunas e 854 docentes), com um retorno de 5.583 (28,8%) considerados válidos, concentrados na categoria de funcionárias (81%). O resultado da pesquisa respaldou as principais diretrizes da equipe na fase de planejamento, distribuição de vagas e critérios de seleção das crianças. (MATTOS, 1990).

A Creche/ Pré-Escola Central, primeira creche construída, tinha como perspectiva o atendimento de 250 crianças. O seu funcionamento teve início em julho de 1982, atendendo aos filhos de funcionários, alunos e docentes.

A Divisão de Creches, nome da rede do programa de creches da USP, pertence à Superintendência de Assistência Social (SAS)⁸, que, no passado, estava vinculada ao Instituto de Saúde e Serviço Social (ISSU). Deste instituto originou-se a Coordenadoria de Assistência

⁸ É um órgão da Administração Central da Reitoria e tem, por missão, oferecer serviços de alimentação, creche e benefício social de apoio à permanência estudantil, destinados a alunos, funcionários e docentes.

Social (COSEAS), assim conhecida até meados de 2011, quando passou a ser denominada como Superintendência, atendendo às diretrizes políticas da universidade, seguindo a normatização do reitor Professor João Grandino Rodas.

O Programa de Creche, atualmente, é composto por 5 creches localizadas na capital e no interior: Creche/ Pré- Escola Central; Creche/Pré- Escola Oeste e Creche/ Pré- Escola Saúde, em São Paulo; Creche/Pré- Escola Carochinha, situada em Ribeirão Preto e Creche e Pré- Escola São Carlos, localizada no campus da cidade de São Carlos. A capacidade de atendimento da rede é de, aproximadamente, 570 crianças. O organograma da rede pode ser apresentado com a seguinte estrutura:

Na USP, os professores que atuam diretamente com as crianças pequenas são classificados, na categoria funcional, como técnicos de apoio educativo. Tal denominação, entre várias outras, traduz a própria trajetória do atendimento nas creches ao longo da história do país, pois a falta de profissionalização dos profissionais de creches criou uma diversidade de nomeações: auxiliares de desenvolvimento infantil, educadoras, pajens, recreacionistas, berçaristas, entre outros. (KISHIMOTO; MATTOS, 2000).

Formalmente, os professores seguem a nomenclatura indicada no Plano de Classificação de Funções da Universidade de São Paulo, oficializada em portaria da USP/ COSEAS (2013)⁹:

Embora a função seja correspondente à do professor de educação básica e a formação exigida esteja em conformidade com o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, essa nomenclatura não reflete a real definição profissional desses funcionários. A Divisão de Creches e a COSEAS estão empenhadas em conseguir a correção dessa situação, junto aos órgãos competentes.

Contudo, vale apontar a luta incansável desses profissionais pela mudança de sua nomenclatura e a conquista de direitos que fazem parte de sua carreira como professores. É uma luta antiga travada entre os professores e a política da própria universidade no que se refere às determinações do estatuto da própria carreira. Atualmente, há uma comissão de nomenclatura formada por professores representantes das 5 creches, o superintendente da SAS, a diretora da Divisão de Creches, a diretora da Faculdade de Educação, advogados e representantes do setor jurídico da universidade e da gestão de recursos humanos.

2.2 Estrutura e funcionamento da Divisão de Creches da USP

Retomar a história do programa permite a compreensão de alguns elementos importantes que fazem parte da constituição e identidade da rede. Entre eles, alguns conceitos tão elementares e usuais do nosso dia a dia e que, há 30 anos, marcaram uma nova forma de fazer e pensar o trabalho das instituições que atendiam crianças pequenas.

A reconstituição da história traz, também, o conhecimento do papel e da contribuição do trabalho realizado pela rede nos âmbitos dentro e fora da universidade, é cada vez mais crescente o número de pesquisas recebidas, o atendimento de alunos estagiários dos diversos cursos de graduação da universidade e também a abertura das creches para visita de diversos profissionais da rede pública, como forma de socialização do trabalho. Além disso, os profissionais têm participado de congressos e seminários, publicam artigos e fazem ressoar, assim, a prática na voz de quem atua diretamente com as crianças.

⁹ USP/COSEAS. Disponível em: < <http://www.usp.br/coseas/COSEASHP/COSEAS2010>>. Acesso em 20 de fev. 2013.

O destaque para alguns elementos desta história perpassa pela experiência da pesquisadora como funcionária da rede, há 13 anos. Mergulhar nesse universo das creches é permitir conhecê-las em sua essência, é poder compreender o contexto em que surgiram e a importância da construção de um pensamento sobre educação infantil, que já nasce pioneiro. Como falar, por exemplo, em creche aberta há 30 anos? O que isso representava para a comunidade, para as famílias e funcionários? Essa abertura está na gênese de sua criação. Na época, nem mesmo os pais, nem os funcionários sabiam dizer, claramente, o que esse conceito representava na prática. Na abertura da página oficial da rede, este elemento é destacado USP/COSEAS (2013)¹⁰:

Numa época em que o direito à creche era uma reivindicação da mulher, demos um passo à frente, afirmando que mais que tudo era um direito da criança e que a creche era uma unidade de educação infantil; numa época em que as crianças eram entregues no portão dos estabelecimentos existentes, definimos que era direito da família saber como a creche pensava e agia, daí a concepção de creche aberta, com a entrada da família no ambiente da creche e na oportunidade de discutir conosco o que quisesse [...]

De acordo com Dutoit (1995), a concepção de creche aberta acompanhava os passos de todo o trabalho realizado desde a sua inauguração; trazia um elemento que a diferenciava das demais instituições públicas da época:

A ideia de creche aberta está comprometida com a concepção de que os pais devem acompanhar o período de adaptação da criança, garantindo que ela forme novos vínculos afetivos antes de se separar da mãe ou do pai. Contrapõem-se à postura de deixar as crianças na porta da creche, pois acredita que os pais devem ter acesso livre às suas dependências, acompanhando o trabalho que é desenvolvido, criando parcerias, confiança, segurança; sentimentos que beneficiarão a criança contribuindo para que sua permanência seja mais tranquila. (p. 26)

A Divisão de Creches, de acordo com documentos oficiais da própria instituição tem, como objetivo geral¹¹:

[...] atender gratuitamente as crianças filhas de funcionários, docentes e alunos da Universidade, contemplando as necessidades de desenvolvimento intelectual e o acesso ao saber, bem como o direito à socialização, às

¹⁰ USP/COSEAS. Disponível em: < <http://www.usp.br/coseas/COSEASHP/COSEAS2010>>. Acesso em 20 de fev. 2013.

¹¹ Ibid., 2013.

vivências infantis e aos cuidados assistenciais específicos e necessários. Além disso, objetiva dar apoio ao ensino e à pesquisa oferecendo um campo de estágios e pesquisas para alunos e docentes.

A seleção de crianças feita para o ingresso nas creches é de cunho socioeconômico, seguindo uma distribuição predeterminada de vagas entre filhos de alunos, docentes e funcionários. Atualmente, a Divisão atende cerca de 570 crianças e a distribuição de vagas destina, aproximadamente, 40% para filhos de funcionários, 40% para filhos de alunos e 20% para filhos de docentes, com algumas diferenças entre as creches, de acordo com as especificidades da população a que serve.

Tabela 1- Creches da USP: número de capacidade de atendimento

Unidade	Central	Carochinha	Oeste	Saúde	São Carlos
Número de crianças	185	140	100	55	90

A Divisão de Creches tem, na equipe central, um psicólogo, um pedagogo e uma nutricionista, que dão supervisão para todas as creches. De acordo com os dados oficiais, ao todo são 206 funcionários que pertencem à rede e o quadro de pessoal responde com qualidade às necessidades de serviço. Do ponto de vista técnico, os funcionários desta Divisão têm sido constantemente assistidos em sua formação e desenvolvimento profissional.

Os programas desenvolvidos têm, como substrato político, de acordo com seus princípios, a defesa incondicional do direito à infância e à educação das crianças e abrangem as seguintes áreas:

- **Currículo:** o trabalho está pautado na construção/recriação do conhecimento em uma dinâmica de currículo emergente, fomentado pelas experiências diversas que o dia a dia pode oferecer às crianças, principalmente quando imersas no universo das brincadeiras e interações. Neste sentido, as propostas abrigam um olhar minucioso para as linguagens expressivas dos pequenos, compreendendo-as como uma forma singular de ser e estar no mundo.

- **Formação continuada:** elemento imprescindível para a busca e conquistas constantes na qualidade do atendimento às crianças e constituída por momentos dentro da rotina diária nas creches, como as reuniões de acompanhamento pedagógico e psicológico com os professores de todos os grupos e também com as demais equipes; momentos de

planejamento/registro e paradas mensais continuadas, ocasiões em que não há atendimento para as crianças. Esses encontros de formação são fatores determinantes que tornam constante a construção coletiva do trabalho que é realizado nas instituições.

- **Gestão:** a equipe gestora de cada creche é composta pela direção e coordenação pedagógica que envolve o coordenador pedagógico e o psicólogo. Todas as creches possuem a Associação de Pais e Funcionários que tem, como motivação principal, o envolvimento direto de todos nas questões de diversas ordens de cada instituição.

- **Saúde e nutrição:** em uma perspectiva de cuidar/educar como elementos indissociáveis, cuidar de si e do outro fazem parte das ações dentro da Creche. As atividades voltadas para a promoção da saúde e formação de bons hábitos alimentares também constituem o trabalho. Além disso, as crianças têm um acompanhamento do desenvolvimento de suas estaturas; triagens odontológicas, fonoaudiológicas e oftalmológicas. Os resultados desses acompanhamentos são encaminhados para as famílias, bem como as indicações de intervenções, quando necessárias.

Um dos aspectos mais importantes que pode ser destacado é a construção do trabalho de forma coletiva, pautado nos princípios de uma Pedagogia da Infância. Nos discursos e práticas está enraizada a ênfase do trabalho concretizado por muitas mãos, e todos (crianças e adultos- funcionários e famílias) têm *vez e voz* ao longo dos processos, o que significa dizer que todos são responsáveis pelas ações dentro das instituições.

3. A CRECHE/PRÉ-ESCOLA SAÚDE: UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA PECULIAR

A Creche/Pré-Escola Saúde, contexto desse estudo, está localizada no quadrilátero da Saúde, que compreende a Faculdade de Saúde Pública, a Escola de Enfermagem, a Faculdade de Medicina e o Hospital das Clínicas. A sua história tem início no ano de 1973, quando começou a ser idealizada pelos funcionários e alguns docentes da Faculdade de Saúde Pública. Em 1985, iniciou o atendimento das crianças a partir da iniciativa de funcionários e docentes da Faculdade de Saúde Pública e da Escola de Enfermagem, sendo mantida pela Associação Beneficente Pueri Custódia. Em 1987, a COSEAS (antiga denominação da atual SAS) assumiu a administração da Creche/Pré-Escola Saúde por reivindicação de seus usuários e passou a atender as crianças, filhas de docentes, funcionários e alunos da Faculdade de Saúde Pública. O atendimento era feito em uma edícula do Centro Paula Souza, localizada dentro da faculdade. Em 1990, o berçário da Escola de Enfermagem também passou a ser incorporado à rede de creches da USP, estendendo o direito de frequência aos filhos da comunidade dessa escola também. A localização próxima entre as instituições permitiu a administração dos dois lugares.

A história da instituição pode ser contada por muitos atores que por ali passaram, desde os pais das crianças que se engajaram na luta pela construção do espaço, os funcionários que enfrentavam, no dia a dia, as dificuldades da construção da proposta pedagógica e a direção, que atuava sozinha para dirigir e coordenar o trabalho. As linhas presentes nesse capítulo falarão, porém, a partir de alguns documentos da instituição, como o Projeto Político Pedagógico e reportagens publicadas em jornais da época.

3.1 A cronologia de uma conquista

Ao longo de sua história, a Creche/Pré-Escola Saúde ocupou diversas instalações provisórias para garantir o atendimento às crianças. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição (ANEXO A, p.01):

Inicialmente utilizou diferentes espaços na Faculdade de Saúde Pública como uma sala anexa ao restaurante, uma sala no porão da faculdade e ainda os bebês por algum tempo foram atendidos na Escola de Enfermagem, posteriormente, foi firmado um acordo com a Direção da Fundação Faculdade de Medicina e da Faculdade de Medicina para que estes fossem atendidos na creche que essas duas instituições mantinham no bairro.

Os espaços provisórios eram organizados de forma a suprir a demanda da comunidade e, desde o início das atividades, uma comissão formada pelas famílias engajou uma luta para a construção de uma creche, uma vez que, mesmo instalada em espaço provisório com capacidade para atender 25 crianças, em um momento da história a instituição chegou a atender 44 crianças, o que revelava a pressão de atendimento da comunidade que era superior à demanda que a Creche poderia oferecer.

Figura 1 e Figura 2: Espaços destinados às atividades dirigidas das crianças

Figura 3: Espaço da biblioteca e pesquisa

Figura 4: Espaço do jogo simbólico

Figura 5: Imagem geral das antigas instalações da Creche/Pré-Escola Saúde na década de 1990.

Na década de 90, mesmo instalada em uma sala, as imagens da Creche revelam a estruturação de um espaço com diversas áreas com delimitações claras para permitir a circulação das crianças e o desenvolvimento do trabalho.

Desde o início do atendimento, os primeiros movimentos organizados pelos usuários foram realizados no intuito de ampliação da Creche, à Comissão de Pais formada cabia a tarefa de acompanhar, passo a passo, a tramitação do projeto de construção junto à COSEAS e reitoria. Do início do atendimento da Creche/Pré-Escola Saúde até a construção do novo prédio passaram-se, aproximadamente, dez anos. Em virtude da construção do novo prédio da instituição, parte das crianças passou a ser atendida na creche mantida pela Fundação da Faculdade de Medicina, cumprindo um acordo entre a então COSEAS e a direção da referida Faculdade, e a outra parte ficou em uma sala anexa ao restaurante da Faculdade de Saúde Pública.

Em 2001 a obra foi iniciada; contudo, a comunidade enfrentou muitas dificuldades para concretização do projeto devido à falta de verbas ou mesmo o impedimento de derrubar duas árvores presentes no local. Somente em 2004 as obras foram retomadas e, no final de 2005, inaugurou-se o novo prédio.

Figura 6 e Figura 7: Propaganda das reivindicações da Comissão de Pais

Uma reportagem sobre a inauguração da Creche foi publicada no jornal de circulação interna, denominado *Isto é COSEAS*. Nessa reportagem há uma frase da Coordenadora da COSEAS, Professora Maria Rosa Godoy, que usa a expressão “*eu só acredito vendo*”, para definir o que se pensava quando o tema era o novo edifício da Creche/Pré-Escola Saúde. De acordo com as palavras da coordenadora, as instalações do prédio antigo, onde estava temporariamente instalada a Creche, eram precárias e colocavam em risco a integridade física, o conforto e o bem-estar das crianças. Além disso, as condições de trabalho eram péssimas. Finalmente, as novas instalações foram inauguradas em outubro de 2005.

Figura 8 e Figura 9: Imagens publicadas na matéria do Jornal da USP, 31 de out. a 06 de nov. de 2005

O evento para inauguração do novo prédio também foi noticiado pelo Jornal da USP, em matéria publicada intitulada como *Espaço de Tranquilidade*¹²:

[...] O evento incluiu a exibição de um documentário retratando a história da Creche Saúde, desde seu surgimento, em 1984, passando por diversas fases, até a construção do prédio novo. “As creches são algo em que a Universidade tem que investir”, falou o reitor na cerimônia. Segundo ele, a nova creche será um órgão essencial para que funcionários, professores e alunos possam ter tranquilidade para desenvolver seu trabalho, “enquanto sabem que seus filhos estarão num ambiente adequado”.

A ocupação do novo espaço desencadeou um processo de transição para as crianças e, principalmente, para os funcionários. Havia necessidade da consolidação e fortalecimento de um projeto pedagógico da instituição, bem como a supervisão da equipe da Divisão de Creches para acompanhar cada passo. Ao longo de toda a sua história, a equipe técnica foi composta apenas pela direção, subsidiada, em alguns momentos, pelos profissionais das outras creches da rede. Uma nova fase, então, foi inaugurada, com grandes expectativas de tempos melhores para toda a comunidade.

Após a inauguração, depois de tanta luta, a expectativa era de que o número de crianças atendidas fosse ampliado, uma vez que o prédio permitia uma maior capacidade de lotação. No seu primeiro ano no novo prédio, a Creche atendeu, aproximadamente, 24 crianças, enquanto a sua capacidade era de disponibilizar 60 vagas. No período de inauguração houve a distribuição de circulares para que todos pudessem conhecer a “nova creche”, e assim haveria a procura da comunidade pelo atendimento.

¹² <<http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2005/jusp743/pag10.htm>> Acesso em: 20 fev. 2013.

Depois de uma luta de 20 anos de docentes e funcionários da Faculdade de Saúde Pública e Escola de Enfermagem da USP, conseguiram inaugurar no dia 20 de outubro de 2005, às 11h30, a Creche Saúde da USP, localizada na Faculdade de Saúde Pública (FSP) da USP. [...] Os docentes, funcionários, alunos de graduação e alunos de pós-graduação de todas as unidades da USP que quiserem colocar seus filhos na Creche Saúde podem procurar os seguintes locais para se informarem, pois a Creche possui vagas disponíveis. (Informação na circular)

Toda a gestão de tempo e espaço passou a ser pauta constante nos momentos de formação continuada junto aos funcionários. Embora muitos assuntos como a questão dos agrupamentos das crianças, da rotina, da organização dos horários de planejamento e do registro dos professores, bem como toda a materialização da proposta pedagógica da instituição, já estivessem enraizadas no grupo de funcionários, despontava a necessidade de escrita de documentos que pudessem legitimar as práticas já existentes. No ano de 2006 ocorreu o período de transição e, no final do ano, a diretora aposentou-se e, em seu lugar, uma nova pedagoga foi contratada por serviços prestados.

O espaço da instituição é composto por um pátio, refeitório para as crianças, cozinha/lactário, sala da coordenação, sala de direção e secretaria, 4 salas referentes aos 4 grupos da Creche e banheiro para as crianças. A seguir, algumas imagens gerais dos espaços, para permitir uma maior visualização do contexto estudado:

Figura 10: Entrada da Creche/Pré-Escola Saúde com o mural de aviso às famílias e **Figura 11:** Hall de entrada

Figura 12 e Figura 13: Mural de comunicação com a comunidade sobre os conteúdos tratados na formação continuada e **Figura 14:** Corredor de acesso às salas dos grupos

Figura 15: Refeitório das crianças e **Figura 16:** Espaço da biblioteca e pesquisa

Figuras 17, 18, 19 e 20: Imagens do pátio externo

3.2 A relação entre Creche e Fundação da Faculdade de Medicina: prenúncio de novos tempos

Após dois anos no novo prédio, a Creche/Pré-Escola Saúde enfrentava alguns problemas, principalmente em relação à demanda versus o atendimento na instituição. Nesse período, no final de 2007, houve um contato da Fundação da Faculdade de Medicina com a diretoria da antiga COSEAS para que a Creche pudesse atender as crianças e funcionários do Núcleo de Desenvolvimento Infantil, mantido pela entidade privada. O pedido justificou-se por conta da necessidade de desativar as instalações do Núcleo, localizado na região do complexo da área do Pacaembu. A Associação de Moradores Viva Pacaembu entrou com uma

ação na justiça para que o Núcleo pudesse ser desalojado da região, uma vez que se encontrava em uma área residencial.

Havia uma boa interlocução entre a antiga COSEAS e a FFM; assim, o pedido acordado permitiu que as crianças e funcionários do NDI pudessem ser incorporados à Creche/Pré-Escola Saúde. Com a chegada da Fundação, o número de crianças atendidas aumentou, suprimindo a capacidade total da Creche e ampliando o quadro de funcionários. Contudo, os vínculos empregatícios eram diferentes, o que acabou gerando momentos de tensão. O sindicato compreendeu que essa chegada da Fundação poderia desencadear o início de um processo de terceirização nas creches.

As diferenças significativas no plano de enquadramento profissional implicavam questões de ordem trabalhista. Em casos de greve, por exemplo, a Creche continuava funcionando com a garantia de atendimento por parte dos funcionários da Fundação o que interferia, diretamente, na dinâmica de um movimento grevista quando repercutia na paralisação do atendimento previsto.

No dia a dia, a nova configuração permitia que os funcionários trabalhassem conjuntamente em prol do atendimento das crianças, que agora estavam em maior número. O clima tenso perpassava todas as esferas, e tornou-se, inclusive, pauta de discussões entre os funcionários e sindicato, com ataques diretos à política implementada que permitiu essa condição. Constam nos relatórios da Creche, dessa época, registros de um clima institucional muito comprometido, revelado mesmo durante as formações continuadas, cujo foco voltava-se às problemáticas de relações entre os funcionários e não em relação ao trabalho com as crianças, propriamente dito.

A entrada da Fundação na Creche/ Pré-Escola Saúde resultou na elaboração de um processo encaminhado para justiça junto ao Ministério Público. A Divisão de Creches precisou manifestar-se posicionando-se, principalmente, em defesa do direito das crianças de continuarem sendo atendidas em uma creche pública de qualidade. O parecer jurídico, ao final do processo, considerou não haver irregularidades.

A equipe de direção e coordenação procurou construir um trabalho conjunto, no qual todos pudessem ter vez e voz em todas as ações efetivadas na instituição. A construção de um sentido de coletivo institucional tornou-se o fio condutor do trabalho formativo nos dois anos que se seguiram após essa mudança, mas o grupo continuou enfrentando muitas dificuldades. Antes da entrada dos funcionários e crianças da Fundação, a capacidade máxima de atendimento da Creche ainda não havia sido totalmente preenchida, o que demandava um alto

custo de funcionamento. Com a capacidade máxima em operação, a Creche reorganizou seu quadro de funcionários para divisão do trabalho. O quadro, a seguir, retrata a nova reorganização:

Tabela 2- Funcionários da Creche/Pré-Escola Saúde

Setor	USP em 2007	Funcionários da Fundação	USP e Fundação em 2008 e 2009
Cozinha	1 cozinheira (licença médica) 1 auxiliar de cozinha	1 cozinheira	1 cozinheira 1 auxiliar de cozinha
Limpeza	2 auxiliares de serviço geral	1 auxiliar de serviço geral	3 auxiliares de serviço geral
Administrativo	1 técnico administrativo	1 auxiliar administrativo	1 técnico administrativo 1 auxiliar administrativo
Nutrição	1 estagiária de nutrição		1 estagiária de nutrição
Professores	6 professores (4 professores e 2 estagiários de pedagogia)	5 professores	11 professores
Coordenação	1 pedagogo contratado por serviços prestados	1 pedagogo	1 pedagogo para direção 1 pedagogo para coordenação
Saúde	Não havia auxiliar de enfermagem (as emergências eram atendidas no Centro de Saúde Paula Souza)	1 pediatra 1 auxiliar de enfermagem	1 pediatra semanal 1 auxiliar de enfermagem

Atualmente, os grupos de crianças na Creche/Pré-Escola Saúde estão distribuídos de forma a garantir a melhor proporção adulto/criança:

Tabela 3- Organização dos grupos e proporção adulto/criança (2011)

Grupo	Idade	Número de crianças	Proporção adulto/criança*
G1	4 meses a 1 ano	12	1/6
G2	1 anos e 2 anos	12	1/6
G3	3 anos e 4 anos	13	1/13
G4	5 anos e 6 anos	13	1/13
Total de crianças atendidas		50	

*O quadro de professores ainda conta com mais 2 professores volantes

Em 2008, no contexto da entrada da FFM na Creche, ampliou-se o atendimento para os filhos de alunos, funcionários e docentes da Faculdade de Medicina, Instituto de Medicina Tropical e Fundação. Em 2010, com a formação do Campus Quadrilátero Saúde Direito pela USP, o atendimento também estendeu-se à comunidade da Faculdade de Direito.

A organização da rotina geral da instituição prevê momentos coletivos de interação entre os grupos, como atividades no pátio e os momentos de atividades diversificadas simultâneas (MADS); os momentos específicos do pequeno grupo, para desenvolvimento de projetos e sequências de atividades; momentos de higiene, refeições e descanso. Dentro dos momentos de pequeno grupo, são organizadas as rodas de conversa e leitura, bem como o desenvolvimento de propostas em torno das diversas linguagens expressivas, trabalhadas a partir das diversas modalidades organizativas do trabalho pedagógico: projetos, sequências de atividades, atividades permanentes e independentes.

3.3 Quadro de professores e os impasses políticos

Como a pesquisa trata da documentação e formação continuada, faz-se necessária a apresentação da organização geral do quadro de professores da instituição, considerando as especificidades dos dois subgrupos que passaram a configurar o quadro geral. No aspecto que tange à formação desses profissionais, consideram-se os cursos de formação inicial e também os cursos de pós-graduação.

O quadro de professores participantes da pesquisa constituiu-se de 8 profissionais. De acordo com os dados abaixo, todos os professores possuem a formação específica na área de Pedagogia e apenas um tem graduação em Educação Física, com licenciatura para poder atuar na educação infantil. Há também, dentro desse mesmo quadro, 3 professores que estão concluindo ou já concluíram a Pós-Graduação na época da pesquisa.

Tabela 4- Formação de professores participantes da pesquisa

Quantidade	Curso
06	Graduação em Pedagogia
01	Normal Superior
01	Graduação em Educação Física
03	Pós-Graduação (concluído ou em curso)

O próximo quadro refere-se ao vínculo empregatício e tempo de experiência na instituição. Os professores vinculados à SAS estão enquadrados na carreira de técnicos da USP; embora tenha a legislação trabalhista pautada na CLT, a SAS segue, também, o estatuto do servidor público, respaldado pela estrutura da universidade. Trata-se de um grupo de profissionais que estão, há mais de dez anos, trabalhando no programa de creches. Os professores vinculados à Fundação da Faculdade de Medicina seguem estrutura e nomenclatura diferenciadas; contudo, o vínculo empregatício é frágil, o que permite uma maior rotatividade do quadro.

Tabela 5- Vínculo empregatício e tempo de experiência na instituição

Quantidade	Vínculo Empregatício	Tempo de experiência na instituição
03	Superintendência de Assistência Social (SAS)	> 15 anos
01	Superintendência de Assistência Social (SAS)	> 10 anos
04	Fundação da Faculdade de Medicina	< 5 anos

3.4 Luta pela nomenclatura: *Professor sim, técnico de apoio educativo, não*

A frase destacada como subtítulo deste item sintetiza a luta pela mudança de nomenclatura dos professores contratados pela USP que atuam nas creches. Enquadrados na carreira de técnicos, estes profissionais não veem a universidade atribuir-lhes uma função e reconhecer-lhes a carreira, nem mesmo relacioná-los com o que estabelece a legislação. Eles iniciaram a luta há anos e suas reivindicações entraram na lista de pautas específicas das campanhas salariais levadas a cabo pelo sindicato. Ao longo desses anos, inúmeras comissões foram formadas no intuito de resolver o problema. Contudo, todas as iniciativas não foram bem sucedidas. Certa vez, até uma carta foi enviada aos professores pela antiga COSEAS, indicando a mudança de sua nomeação para professor de Educação Básica; entretanto, a reitoria recuou, provocando a retomada da mobilização.

Na época da implementação do programa de creches na universidade há 30 anos, não havia na legislação uma nomenclatura específica para essa função que poderia ser adotada, em vista do mínimo da formação exigida na época, o segundo grau completo. Nesse período, adotou-se a nomenclatura de recreacionista, que depois acabou se alterando para técnico de apoio educativo. Tratava-se apenas de um *nome fantasia* para se enquadrar na carreira

prevista no quadro geral. Contudo, no dia a dia, esses profissionais sempre exerceram a função de professores e são os responsáveis diretos pelo trabalho junto às crianças.

Todas as reivindicações que fazem parte dessa luta são legítimas e estão em consonância com as orientações previstas nos dispositivos legais que regem a educação infantil- LDBEN, Plano Nacional de Educação, Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil e pareceres do Conselho Nacional da Educação. Exige-se, de partida, a mudança de nomenclatura da função e o enquadramento na carreira no nível superior- uma vez que todo o corpo docente concluiu os cursos exigidos pela lei. Desta forma, poderão usufruir de todos os direitos conquistados pela carreira do magistério.

No momento atual, a comissão de nomenclatura, já mencionada no decorrer desse texto, conseguiu encaminhar um Projeto de Lei para que os órgãos competentes, instâncias dentro e fora da universidade, possam julgá-lo e efetivá-lo.

Os funcionários contratados pela Fundação da Faculdade de Medicina recebem a nomenclatura de professores. O regime de contratação é diferente e a equipe gestora da Creche/Pré-Escola Saúde, composta pela diretora e coordenadora pedagógica junto às duas instâncias que representam, vem tentando o enquadramento das atribuições das funções no mesmo nível para todos os professores.

Diante do panorama geral apresentado, de uma situação singular como o quadro de professores da instituição, para tentar aproximar-se dos profissionais coletou-se um relato escrito com as histórias profissionais de cada um dos participantes.

3. 5 O entrelaçamento das histórias de vida profissional

A entrada no contexto da Creche/Pré-Escola Saúde como pesquisadora aconteceu na Formação Continuada de 2010 para apresentação do projeto inicial da pesquisa sobre *documentação pedagógica*. Naquela época, a ideia era realizar um estudo de caso de uma realidade de pequeno grupo de crianças. Na ocasião, as professoras sinalizaram a importância de se tratar da temática, pois tinham algumas dificuldades, principalmente, em relação aos registros e escrita dos relatórios. Após a apresentação, as professoras procuraram a pesquisadora e se disseram dispostas para que a pesquisa fosse desenvolvida na turma de cada uma.

O próximo passo combinado com o grupo era a coleta de informações pessoais e profissionais para ajudar na delimitação do panorama geral da instituição em relação ao

quadro de professores. A coleta das informações foi realizada em dezembro de 2010, quando todos já estavam se preparando para organizar o espaço para as férias coletivas. A pesquisadora reuniu-se com cada professora e as participantes foram convidadas a responder algumas perguntas iniciais que desencadearam a coleta dos relatos escritos sobre as trajetórias profissionais de cada uma:

- Como foi a sua escolha pela profissão docente?
- Por que escolheu o contexto da Educação Infantil?
- Qual a sua trajetória profissional na Educação Infantil?
- O que mais te encanta nesse trabalho?
- Como você vê o seu trabalho na instituição?
- Quais os pontos positivos e negativos do trabalho hoje?
- Qual a sua principal característica como professor?
- Como você vê o seu papel no percurso de formação de crianças pequenas?
- Para você a Creche Saúde é...

O objetivo inicial era apenas poder aproximar-se do contexto e conhecer o grupo de professoras. As perguntas encaminhadas para elas constituíram-se como o primeiro instrumento para estabelecer relações da pesquisadora com o grupo e o resultado desse encontro revelou-se potente para refletir e desencadear uma nova perspectiva de estudo. A pesquisa é um trabalho constante de investigação e quando já traçamos um roteiro, fatos novos surgem e nos fazem refletir sobre outras possibilidades.

Durante os encontros da pesquisadora com cada uma das professoras, muitas histórias de vida pessoal e profissional foram reveladas e a emoção das participantes aflorou em muitos momentos. Uma professora, ao falar sobre sua experiência, com um sorriso largo no rosto, entregou seu relato ao final da entrevista e disse: *“Que experiência foi essa, eu quase chorei. Estou toda emocionada. Olha, quando falo dá até arrepio”*. (P. 06- APÊNDICE A). Outra, antes de responder à última pergunta ressaltou: *“Nossa, como isso mexe com a gente. Falar dessas coisas dá até um frio aqui no estomago”*. (P.05- APÊNDICE A). Durante os relatos era visível essa reação das professoras, umas mais tímidas, outras com lágrimas nos olhos; respondiam com alegria à última pergunta: a Creche Saúde para você é [...] *“Sabe que eu nunca tinha pensado nisso. Pode ser mesmo por isso que escolhi fazer a Educação Física”*. (P.06- APÊNDICE A)

O período de entrada dos funcionários da Fundação da Faculdade de Medicina na Creche subsidiada pela SAS foi muito delicado; os relacionamentos ficaram acirrados e decisões políticas de âmbitos superiores tinham seu reflexo no dia a dia da instituição. De acordo com os relatos, na época da realização da pesquisa, constatou-se que essa fase difícil já estava passando. As professoras registravam, com entusiasmo, como o ano havia sido mais tranquilo e as relações entre elas estavam mais estáveis.

No decorrer dos relatos as professoras puderam realizar um momento de retrospectiva e retomada de sua própria vida pessoal e profissional (APÊNDICE B- Relatos escritos das professoras- trajetórias profissionais):

[...]Sempre brinquei muito de escolhinha com os meus primos, como eu era a mais velha, ajudava-os a fazer as lições, mas na brincadeira. Me fazia feliz cada fim de semana que montava o meu espaço para dar aulas aos meus primos e crianças vizinhas. Mas o que realmente me encantava era aprender algo novo todo dia. Por que quando eu não sabia algo, eu ia procurar a resposta [...] (P.02)

[...] Escolhi a profissão de educadora, depois de trabalhar em uma escola que estava iniciando, na época tinha acabado de completar 17 anos e me apaixonei.(P.04)

[...] Eu sou natural de uma cidade do interior da Bahia, e naquela época não tinha muitas opções de estudo, ou era magistério ou técnico em contabilidade. Acabei fazendo os dois, mas me direcionei para a educação, fui me encontrando aos poucos quando comecei a trabalhar numa creche, depois lecionei em fundamental I, quando mais tarde me casei e me mudei para São Paulo, vindo a trabalhar nas creches da USP, onde estou até o momento (são 15 anos) (P.05)

[...] Quando resolvi entrar no magistério foi mais por insistência de uma amiga do que por vontade própria. Na época (1988) eu era louca para entrar para a Academia de Polícia Militar. Hoje tenho que admitir que não seria uma boa policial e sei que sou uma ótima profissional da área de educação, ainda tenho que agradecer minha amiga por esse incentivo.(P.06)

[...]Quando eu era pequena minha brincadeira preferida de faz de conta era de escolinha. Enfileirava todas as minhas bonecas e dava muita lição. Não gostava de ir para a creche, pois era muito assistencialista e as professoras que não possuíam formação alguma obrigavam as crianças a fazerem muitas coisas ruins. Eu era uma criança passiva e medrosa, eu entrava muda e saía calada.(P. 07)

Os caminhos eram muito singulares. Havia um clima de nostalgia ao descrever a infância, a brincadeira de escolinha. Em um dos relatos, a professora contou que fora criada pela prima, pois seus pais não tinham condições de criá-la. Em um dado momento de sua vida, resolveu procurar emprego e dirigiu-se até uma escola próxima à sua casa. Foi nesse

contexto que conheceu a educação infantil e, com o apoio da diretora da escola, começou a estudar Pedagogia. As professoras também falaram e lembraram as marcas que foram importantes na vida escolar (APÊNDICE B- Relatos escritos das professoras- trajetórias profissionais):

[...] Tenho a preocupação de não desmerecer os alunos, ou então, um aluno na frente da classe, pois passei por essa situação que me marcou muito, por esse motivo, tenho todo o cuidado na maneira em que me direciono aos alunos. (P.04)

[...] as professoras eram muito bravas, hoje lembrando desse método tão rigoroso peço que meus alunos falem muito comigo e sempre digam o que estão sentindo, procuro sempre ouvi-los para que não passem o que passei.(P.07)

Uma professora conta que, quando estava na escola, o que mais lhe marcou foi o período da alfabetização. Quando era chamada para ir até a lousa escrever, a professora não conseguia, pois não sabia. Não havia intervenção alguma de sua professora da época.

[...] Voltando um pouco no tempo, lembro-me que, quando tinha 9 ou 10 anos, um fato que marcou muito minha vida. Minha professora pedia a lição de casa decorada antes do recreio (intervalo), ou seja, somente ia para o lanche quem conseguisse dá [sic] a lição de cor na frente com ela. Para mim, era uma tortura, pois não conseguia fazer isso tranquilamente, seu olhar me paralisava, e consequentemente ficava sem o recreio, sem o lanche; e o pior de tudo, ficava sem as brincadeiras no momento de pátio, me lembro que minha irmã vinha me espiar na janela e me chamava, incentivando-me a levantar e tentar dá [sic] a lição, era inútil, pois me sentia muito insegura diante daquela situação. Foi marcante, pois em alguns momentos da vida quando tenho que me colocar, expor minhas opiniões, me sinto insegura diante das pessoas, talvez vergonha ou constrangida, já pensando na punição que viria depois.

As falas presentes no relato acima são de uma das professoras mais antigas do quadro de funcionários, com uma experiência significativa na Creche; parece ser, também, a mais tímida. Em outro relato uma de suas parceiras antigas também descreveu:

[...] Minha escolha pelo curso de Educação Física teve muito a ver com uma professora que tive na quinta ou oitava série (Nice), ela dava uma aula maravilhosa, ensinava um pouco de tudo (vôlei, basquete, tênis de mesa, ginástica artística, etc) ela nunca obrigava nenhuma criança a participar da aula, mas criava meios e possibilidades que eram irresistíveis, ninguém conseguia ficar de fora. (P.06)

Nos relatos, as marcas mais frequentes foram em virtude das próprias famílias. *Como não tive o amor e carinho da minha família, hoje eu quero muito dar carinho para as crianças pequenas* (P.01-APÊNDICE B) Outra professora aponta que a rigidez na educação dada pela família trouxe marcas importantes em sua vida e também em sua prática.

Após os relatos das histórias de vida e profissional, a segunda parte da coleta dos dados abordava questões mais específicas do âmbito do trabalho da Creche. Destacar pontos positivos e negativos do trabalho suscitou uma linha interessante para poder compreender a realidade atual da Creche e as respostas variaram bastante. Sobre os aspectos positivos, as professoras que entraram no ano de 2009 estão em fase de encantamento com a instituição, atribuem ao contexto um espaço de formação que contribuirá para seu desenvolvimento profissional. As professoras com mais tempo de serviço revelam que, nesse ano da realização do início da pesquisa, um dos pontos positivos é, justamente, o clima institucional, as relações entre os funcionários. Embora reconheçam que esse clima ainda possa melhorar, as relações entre os adultos já estão muito mais tranquilas em relação aos anos anteriores.

Uma das professoras mais resistentes à mudança, na época da chegada dos funcionários da Fundação, afirmou que aprendeu muito com essa situação. Hoje ela consegue reconhecer o outro como um companheiro de trabalho e não como um porta-voz da instituição que foi incorporada. Aprendeu a olhar as professoras que chegaram como pessoas, que trazem em sua bagagem uma história de vida que precisa ser respeitada. E se fosse o contrário?-questionava. Destacou, ainda, que os funcionários não foram preparados para essa mudança. De repente, viram-se recebendo novos funcionários, crianças e coordenação de outro lugar.

Nos destaques sobre os aspectos positivos e negativos apareceram (APÊNDICE B):

[...] Chegamos aqui e parecíamos cachorros quando caem da mudança, não sabíamos o que fazer. [...] Os resquícios que ainda ficaram do período de transição da junção da Creche e da Fundação são os aspectos negativos ainda desse trabalho. (P.01)

[...] Negativos: muitas vezes penso que o trabalho não é reconhecido pelos outros (pais, coordenação) e isso me dá uma sensação de derrota. Um ponto forte também não ser reconhecida como professora, de abrir e holerite e se deparar com o técnico de apoio educativo, isso é muito doloroso.(P.05)

[...] Positivos: relacionamento entre funcionários (USP e FUNDAÇÃO – USP e USP), aprendemos a nos respeitar como profissionais e principalmente como pessoas que tem problemas, sentimentos...Eu pessoalmente mudei muito meu jeito de pensar e olhar para as pessoas a minha volta, tento me colocar no lugar do outro antes de tomar uma atitude

ou falar alguma coisa e isso está fazendo toda a diferença no meu relacionamento com os meus colegas de trabalho, com minha diretora que também sofreu para ser aceita. Negativo: algumas pessoas ainda podem mudar seu jeito de pensar e agir para que esta harmonia se perpetue.(P.06).

Os conflitos parecem ter ficado em uma outra esfera, de âmbito mais geral, global. No dia a dia da Creche essa diferença é diluída, todos são professores e realizam a mesma tarefa. Outro aspecto citado refere-se à relação com coordenação e direção da instituição, que, mesmo em todo esse período de conflitos, conseguiram manter-se enquanto unidade e dirigiram a equipe rumo ao entendimento mútuo.

Os relatos escritos permitiram identificar uma relação de pertencimento desses profissionais com a instituição. Na última pergunta, o que é a Creche para cada uma, muitas pararam e ficaram pensando antes de escrever. Uma das professoras respondeu (APÊNDICE B):

[...] Para mim a Creche Saúde é um local de trabalho e de aprendizado. É como se tivesse nascido, aprendido a andar nesse lugar. Estou ainda aprendendo dia após dia, com todos os sentimentos que carrego. Gosto muito daqui.(P.05)

Nesse percurso de evocar tantos momentos em diferentes circunstâncias da vida das professoras, constatarem-se elementos que apontam para um diálogo, um reconhecimento do olhar e do encontro com o outro. Esse momento constituiu-se como a entrada da pesquisadora na instituição e, após a coleta, novas perspectivas foram abertas para a realização do estudo. A socialização desses dados com a equipe gestora e a sinalização das professoras em relação ao pedido de aprofundar a reflexão sobre as dificuldades com os registros motivaram a opção pela realização de um programa de formação voltado para todo o grupo de docentes. O programa teve a *documentação pedagógica* como temática e todos os conteúdos e estratégias iniciais foram construídos a partir do trabalho conjunto entre pesquisadora e instituição. Assim, o projeto inicial de pesquisa ampliou-se, ganhando uma nova dimensão. Todos os relatos foram retomados no primeiro dia da participação da pesquisadora no momento de formação continuada e serão melhores explicitados no capítulo sobre a metodologia e coleta dos dados.

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O DESAFIO COTIDIANO DE UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Paulo Freire

A formação de professores, temática recorrente nos debates e pesquisas na área da educação, é um dos fatores determinantes de uma política de educação infantil que vise à boa qualidade dos serviços. É reconhecida como um elemento imprescindível que corrobora a práxis transformadora e abarca o conjunto de saberes do professor que permeia sua ação na prática cotidiana. Reconhece-se, assim, que a atuação pedagógica não se dá apenas com base nos conhecimentos construídos durante os cursos de formação inicial, mas que, ao atuar nas instituições educativas, os professores produzem e dialogam com diferentes saberes. Alguns autores como Nóvoa (1992, 1995)¹³, Tardif (1991, 2002)¹⁴ e Zeichner (1993, 2008)¹⁵ buscaram, em seus estudos, investigar e analisar em profundidade, a pluralidade de saberes docentes e suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores, especialmente os saberes da experiência. Tais estudos começaram a revelar uma nova perspectiva, segundo a qual (NÓVOA, 1992, p.24):

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

A presente pesquisa parte da hipótese de que, na confluência de saberes do professor, há um saber, em especial, construído no seu lócus de trabalho. É, justamente, na comunhão de

¹³ Antonio Nóvoa, ao publicar os livros *Profissão Professor*, *Vidas de Professores* e *Os professores e sua formação*, apresentou uma série de artigos contando com diversos pesquisadores, cujos estudos ampliaram o enfoque sobre formação de professores, apontando o aprendizado do professor como processo contínuo. As suas teorias concentram-se na pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de desenvolvimento profissional permanente.

¹⁴ Na década de 90, por meio de um texto de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os estudos sobre os saberes dos professores chegaram ao Brasil e apontavam para a valorização da experiência e mobilização da pluralidade de saberes desses profissionais.

¹⁵ Kenneth M. Zeichner em suas pesquisas buscou tratar a perspectiva da prática reflexiva como substrato para que o professor possa compreender o contexto social de forma mais ampla, comprometido com uma mudança social.

pensamentos e reflexões advindas de um coletivo que podemos nos formar, tendo, como ponto de partida, nossos saberes iniciais. Além disso, no processo de formação continuada esses saberes podem ser partilhados, com possibilidade de contribuir para a transformação das práticas existentes na instituição. Nesta direção, justifica-se a escolha da epígrafe com a frase de Paulo Freire para iniciar as reflexões sobre formação, *os homens se educam uns aos outros mediatizados pelo mundo*.

Defende-se, aqui, a ideia de que um profissional, na sua ação, no seu fazer do dia a dia, mobiliza um leque de saberes construído nos âmbitos individual e coletivo. Por essa razão, faz-se necessário, também, o estudo dos contextos de trabalho nos quais esses profissionais estão inseridos.

Zeichner (2008, p.543) afirma que “existe ainda pouca ênfase sobre a reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro.” Desenvolve, assim, a ideia de que nas discussões e debates na área de formação de professores pouco tem sido a ênfase sobre o contexto do trabalho docente.

Quando assim destacada, a formação pode ser analisada a partir das dimensões individual e coletiva do trabalho docente. De um lado, temos o universo singular da prática do professor junto ao grupo de crianças, que é de sua responsabilidade direta e, de outro, uma dimensão que envolve o conjunto da escola junto aos demais professores e outros profissionais da instituição. No capítulo *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo* escrito por Oliveira-Formosinho¹⁶, a autora amplia essa perspectiva, ao citar as contribuições Bronfenbrenner (1979) quando conceitua o *ambiente ecológico*, não como o contexto imediato, mas como um conjunto de estruturas concêntricas. (Bronfenbrenner, 1979, apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p.52). Nesse caso, delimita essas estruturas como: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema:

O microssistema é concebido como o local em que os indivíduos podem estabelecer relações face a face- a casa, a escola, o emprego [...] O microssistema é, assim, a primeira estrutura do ambiente ecológico, uma realidade vivencial cuja importância reside na importância que o sujeito dela

¹⁶ Júlia Oliveira-Formosinho, professora associada do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho e vice-presidente da Associação Criança em Braga, Portugal. O trabalho da autora é arraigado nas experiências em torno da formação de professores no âmbito da educação infantil. Suas contribuições estão na base das prerrogativas de uma pedagogia da participação em oposição à pedagogia da transmissão.

constrói. O *mesossistema* é o complexo mundo das inter-relações entre os microssistemas- os contextos imediatos- em que o indivíduo participa ativamente. O *mesossistema* pode, então ser definido como um sistema de microssistema. [...] O *exossistema* diz respeito aos contextos que, embora não experienciados diretamente nem implicando a participação ativa do sujeito, são arena de situações que afetam ou são afetadas pelo que ocorre nos micro e mesossistemas. O *macrossistema* não se refere a contextos específicos, mas antes a crenças, valores, hábitos, formas de agir, estilos de vida que caracterizam uma determinada sociedade. [...]

Dessa forma, ampliando conceitualmente as dimensões de atuação do professor, o microssistema é, assim, considerado como um contexto que engloba a atuação imediata do profissional e sua relação com o grupo de crianças, quando desenvolve sua prática pedagógica. A organização que contempla todos os outros profissionais e o conjunto da instituição representa o mesossistema. Para Oliveira-Formosinho(2002, p.53): “Pensar ecologicamente o modelo desenvolvimento profissional é dar muita importância a esse sistema de relações entre os microssistemas, isto é, é dar muita importância ao(s) mesossistemas (s)”.

Podemos situar a rede de Divisão de Creches da USP- rede que engloba o contexto da presente pesquisa- na categoria exossistema, uma vez que é formada pelo conjunto de micro e mesossistemas das instituições que a compõem. Dentro da categoria de macrossistema, que inclui valores e crenças, por exemplo, podemos citar o âmbito mais amplo que diz respeito às políticas públicas que legitimaram a educação infantil como pertencente à educação básica do país, explicitando a construção histórica de princípios e diretrizes com o destaque para o lugar da criança na sociedade brasileira, fatores que interferiram na maneira como as instituições organizaram e construíram seu trabalho no dia a dia. Nessa direção, Bronfenbrenner (apud Oliveira-Formosinho, 2002) explicita que o macrossistema é um nível em permanente movimento que interfere e move os outros níveis destacados acima, até chegar ao sujeito.

A trajetória de vida profissional do professor é permeada por transições ecológicas, o que pode ser considerado como um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Neste sentido, as instituições educativas tornaram-se contextos de formação permanente. Tal processo deve estar vinculado a uma concepção de formação que possa oferecer ao professor uma intervenção no mundo; assim, podemos nos direcionar no sentido de uma reflexividade coletiva, que, desprendida de juízos e prerrogativas individuais, possa apontar ações pensando a instituição como espaço de ação coletiva.

O professor reflexivo, noção que se transformou em um verdadeiro *slogan* das políticas públicas em torno da formação de professores, deve, assim, atuar em uma esfera

mais ampla, extrapolando os limites do microsistema e criando, com outros pares, novas teias de aprendizagem. A partir da análise sobre esta questão, Zeichner (2008, p. 545) defende que:

A formação docente reflexiva, que realmente fomenta o desenvolvimento profissional, deveria somente ser apoiada, em minha opinião, se ela estiver conectada a lutas mais amplas e contribuir para diminuição das lacunas na qualidade da educação.

A *documentação pedagógica* pode constituir-se como uma importante ferramenta nesse processo formativo, pois é essa documentação que nos convida a pensar de outro modo sobre o que sabemos e o que fazemos em nosso cotidiano nas instituições de educação infantil, oportunizando outra maneira de trabalhar entre os adultos. A prática pedagógica intencional, refletida e compartilhada pode formar e transformar.

Portanto, neste capítulo, serão abordados os pressupostos de uma formação de professores concebida na perspectiva de uma Pedagogia de Infância. O tratamento da temática está arraigado nas reflexões que surgiram no decorrer da pesquisa, constatando-se que não é possível destacar a *documentação pedagógica* sem o respaldo de uma política de formação que legitima o lugar do professor como coautor das aprendizagens das crianças, situando-o em um contexto maior de aprendizagem, quando envolve seus pares.

4.1 A formação dos profissionais da educação infantil: raízes do passado

As últimas décadas têm sido marcadas pelas discussões em torno da formação de professores. O modelo de racionalidade técnica¹⁷, característico dos anos 70, foi substituído pelos argumentos de uma racionalidade prática que apresenta os professores como profissionais reflexivos, apontando para a necessidade de investimento nos programas de formação nos quais a valorização e desenvolvimento dos saberes docentes podem ser considerados elementos primordiais.

Nesse novo cenário, alguns termos e expressões surgem nos debates sobre formação e são incorporados aos escritos de estudiosos em diferentes partes do mundo e no Brasil: epistemologia da prática, professor reflexivo, prática reflexiva, professor pesquisador, saberes docentes, conhecimentos e diferentes competências.

¹⁷ Considera-se como racionalidade técnica a valorização dos aspectos didático-metodológicos nomeados como métodos e técnicas especiais de ensino.

No âmbito da educação infantil brasileira, as discussões em torno da formação e desenvolvimento profissional dos professores decorreram das novas perspectivas que se abriram e, sobretudo, a partir da efetivação dos dispositivos legais que, no tocante a essa fase da educação, afirmavam a especificidade da docência. As primeiras referências sobre a formação necessária do professor, que atuava diretamente com as crianças pequenas, datam de 1974, quando, por indicação do Conselho Federal de Educação, orientava-se para que fosse oferecida a habilitação para o ensino pré-escolar nos cursos de formação de professores.

Com a promulgação da Constituição de 1988 que destacou o reconhecimento da educação como direito da criança e de sua família, emergiram novas demandas com relação à formação dos profissionais que atuavam nesse segmento. Desta forma, a educação infantil, respondendo à nova concepção de creche e pré-escola que passava a configurar no cenário educativo, passou a consagrar, também, a atuação do profissional, corroborando a concretização do direito das crianças de receber uma educação de qualidade. Nesse contexto, de acordo com a retrospectiva tratada por Dias (1997, p. 03):

[...] Assim é que o MEC, em outubro de 1993, instituiu a Comissão Nacional de Educação Infantil com o objetivo de buscar subsídios e propostas de implementação das políticas na área. É importante ressaltar que essa comissão contou com a participação de representantes de diversos segmentos sociais preocupados com a educação infantil e que os vários documentos produzidos desde então resultaram de um amplo debate prévio, o que revela um ganho significativo de força política e influência da sociedade civil junto com o governo a favor da educação infantil. [...] O primeiro documento produzido por esta Comissão, denominado “Política de Educação Infantil” (MEC- COEDI, 1994), apontou princípios básicos orientadores que visam garantir a concepção de educação infantil como direito da criança enquanto cidadã [...].

Com base nesse documento escrito por diversos especialistas da área, reconhecia-se a necessidade da formação como um direito dos profissionais, assim como a importância de que os programas de formação contemplassem as singularidades do trabalho voltado para as crianças pequenas. No documento “Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino fundamental” (BRASIL, 1997 p. 7) indica:

A formação dos professores deve ser pautada na perspectiva de um processo de desenvolvimento profissional permanente. A perspectiva de formação permanente inclui formação inicial e continuada concebidas de forma articulada. A formação inicial corresponde ao período de aprendizado dos futuros professores nas escolas de habilitação, devendo responder a questões

da prática da educação infantil e do ensino fundamental de crianças, jovens e adultos e estar articulada com as práticas de formação continuada.

É possível considerar que, se a formação dos profissionais da educação era um desafio nas demais modalidades de ensino, no caso da educação infantil não havia, sequer, profissional habilitado, uma vez que, seguindo as mazelas do passado, qualquer pessoa poderia cuidar das crianças pequenas. A partir do olhar sobre a especificidade de cuidar e educar crianças, novas perspectivas sobre a formação inicial e em serviço configuraram-se como elementos imprescindíveis para a busca da qualidade de atendimento realizado pelas instituições de educação infantil. Sob essa nova ótica, a formação passou a ser compreendida como um direito de todos os professores, uma conquista e um direito da população (KRAMER, 2011). Assim, caminhávamos na contramão do que a história da formação dos professores havia trilhado, mas a distância entre os ideais de uma habilitação, políticas públicas voltadas para uma nova estruturação dos programas de formação e a realidade vista ainda nas instituições era discrepante. Nas palavras de Dias (1997, p. 02):

Marcados por uma visão assistencialista, os programas estigmatizam a criança e o educador, impedindo a construção de uma cultura escolar infantil necessária para que a criança viva plenamente a sua infância e o educador construa uma identidade profissional

Com a promulgação da LDB n.9.394/96, uma nova fase marca um processo de reestruturação dos programas voltados à formação dos profissionais. Um dos seus artigos, destaca:

Artigo 61- A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividade.

Contudo, passados mais de dez anos da publicação e vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/ 96 que estabeleceu a educação Infantil como etapa inicial da educação básica, bem como os requisitos necessários para a formação do professor, a discussão referente ao profissional que atua diretamente com as crianças pequenas tem mobilizado políticas públicas e cursos de formação inicial em todo o Brasil.

O que vemos, ainda hoje, é que resoluções e deliberações estaduais e municipais muitas vezes conflitam com a LDBEN e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, o que, segundo Kramer (2011), provoca nos profissionais incertezas quanto ao que lhes é exigido com relação à formação inicial e ao processo de formação continuada.¹⁸

Nos estudos que referendaram a presente pesquisa, o enfoque está pautado na dimensão de uma formação continuada, compreendida como um processo que segue um movimento continuum presente ao longo da trajetória profissional dos professores, especialmente quando emergem do contexto de trabalho. Vale destacar que os cursos de formação inicial¹⁹ também se constituíram como foco dos debates em âmbitos políticos, assim como a construção de currículos para atuação no magistério. Entretanto, aprofundar-se-á, neste estudo, a dimensão da formação continuada, uma vez que apresenta o enquadramento necessário para o tratamento dos dados da pesquisa.

A partir de discussões no campo da formação de professores, podemos afirmar que é no lócus do contexto cotidiano das creches, que se encontra o espaço primordial onde o profissional continua sua formação, articulando os saberes de sua formação inicial. Em um formato vivo e dinâmico, contemplando os saberes da prática confrontados e/ou dialogados com os saberes pedagógicos, é que a formação realmente faz sentido, fortalecendo, ainda mais, sua importância quando envolve as crianças e suas famílias. Faz-se necessário, ainda, um profissional com pleno domínio e compreensão da realidade e consciência crítica, que lhe permita interferir e transformar as condições da creche em que atua, da educação e da sociedade.

4.2 A pluralidade de nomenclaturas em torno da formação de professores

¹⁸ Em fevereiro de 2012, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, no uso de suas atribuições, instituiu a Deliberação de número 111/2012 que indica no Artigo 1º que a formação de professores da educação básica poderá ser feita no mesmo curso para: I- anos iniciais do ensino fundamental e pré-escola, II- anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Nesse parecer há um parágrafo único que diz respeito à formação de professores para as creches, para educação especial e para profissionais não docentes para as creches, destacando que esses serão objetos de regulamentação própria. Dessa forma, o profissional que atua com crianças de 0 a 3 anos fica à deriva das políticas de formação de professores, uma vez que é deixado de lado o tratamento para esse segmento.

¹⁹ Entende-se por formação inicial a preparação do profissional construída em nível médio, pelas Escolas Normais e em nível superior, pelas instituições de ensino superior que forneçam cursos de graduação. É a formação que habilitará o professor para o ingresso na profissão.

Um ponto importante para pensar a formação de professores no âmbito da educação infantil é poder considerar a trajetória de precariedade que percorreu ao longo dos anos, uma vez que não havia uma clareza em relação ao perfil do profissional responsável pela educação das crianças pequenas. Nas palavras de Kishimoto (2011, p. 107):

Desde tempos passados, acumulam-se os problemas na formação, em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos. As contradições aparecem nos cursos amorfos que não respeitam a especificidade da educação infantil.

O documento produzido pela Comissão Nacional de Educação Infantil em 1994, Política de Educação Infantil (MEC-COEDI), no que tange à formação dos professores preconiza (p.19):

1. Formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais de Educação Infantil deverão ser asseguradas.
2. A formação inicial, em nível médio e superior, dos profissionais da Educação Infantil deverá contemplar em seus currículos conteúdos específicos relativos a esta etapa educacional.
3. A formação do profissional de Educação Infantil, bem como a de seus formadores, deve ser orientada pelas diretrizes expressas neste documento.
4. Condições deverão ser criadas para que os profissionais de Educação Infantil que não possuem qualificação mínima de nível médio, obtenham-na no prazo máximo de 8 (oito) anos.

A LDBEN 9394/96, nessa direção, inaugurou a chamada *Década da Educação*, de 1997 a 2007, exigindo que todos os profissionais tivessem a escolaridade de nível superior ou qualificação dos programas de formação em serviço. Era esperado, assim, que essa fase pudesse configurar uma renovação dos programas de formação profissional. Contudo, constatou-se que (PINAZZA, 2004, p. 375):

Quanto à *formação inicial* específica para profissionais da educação infantil, é preciso admitir que pouco foi feito. Numa visão retrospectiva, constata-se que essa formação, quando existente, frequentemente ocupou um espaço restrito dentro dos cursos regulares de formação de professores para as quatro primeiras séries do ensino fundamental (antigo ensino primário), o que não garantia o tratamento, em profundidade, de questões relativas à criança menor de 7 anos [...]

A especificidade dos saberes necessários à atuação dos professores na educação infantil continuou representando um grande desafio e a formação em serviço fez-se

fundamental para construção da identidade do profissional. Contudo, ainda assim, segundo a autora Pinazza (2004, p. 375):

As iniciativas de *formação em serviço* tiveram como traços característicos: ocorrência episódica (estaque e descontínua) e distância entre teorias abordadas e práticas vivenciadas pelos profissionais de educação infantil.

A formação dos professores da educação infantil assentou nos cursos referentes à formação inicial e formação em serviço. Para a realização da pesquisa, partiu-se das reflexões considerando, principalmente, a formação como um movimento continuum pautado, sobretudo, nos contextos particulares aos quais se interconecta a prática docente.²⁰

O professor de educação infantil é aquele que media as experiências da criança pequena, de modo a contribuir para seu desenvolvimento e aprendizagem, propiciando diferentes situações no campo cognitivo, afetivo e emocional. Permite, a partir de suas intervenções didáticas, a expressão das crianças em suas múltiplas linguagens para aprender sobre si, sobre o outro e sobre o mundo que as cerca. Este profissional abarca uma riqueza de saberes que deve ser integrada ao conjunto de saberes elaborados cotidianamente. Assim, torna-se um pesquisador e investigador, capaz de avaliar as múltiplas formas de aprendizagem que fomentam sua prática cotidiana.

Podemos constatar, nas investigações e nos documentos que revelam as políticas públicas, a existência de uma pluralidade terminológica no tocante à formação: educação permanente, formação continuada (termo consagrado pela lei), formação em serviço (que trata de profissionais em formação no seu lugar de trabalho) e formação em contexto. Ainda algumas políticas referem-se ao processo como capacitação o que, de acordo com Kramer (2011), conota uma ideia de preparação e até mesmo reciclagem, termo já utilizado que contradiz tudo o que construímos ao longo desses anos quando nos pautamos na ideia de um movimento contínuo de formação.

A Divisão de Creches, desde o início da implementação da primeira unidade, tem investido na formação em serviço dos profissionais que atuam na sua rede. Esse investimento (financeiro, de infraestrutura, de suporte e supervisão com diferentes profissionais) é fator determinante para a busca permanente de uma qualidade no atendimento a crianças pequenas e no desenvolvimento dos profissionais. A nomenclatura utilizada na rede é formação

²⁰ Ibid., p. 381

continuada²¹ e seus momentos constituem uma das principais estratégias para a busca da construção coletiva do trabalho. Trata-se de uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação infantil. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Creche/Pré-Escola Saúde, a formação continuada tem, como objetivos (ANEXO A):

- Formar e construir o coletivo institucional;
- Refletir e socializar as práticas desenvolvidas em todos os segmentos da Creche/Pré-Escola Saúde: pedagógico, saúde e nutrição;
- Aprofundar teoricamente temas importantes, eleitos a partir de processo avaliativo permanente junto às equipes de trabalho da *Creche*;
- Elaborar instrumentos para registros;
- Compartilhar inquietações e estresse emocional do cotidiano;
- Planejar e registrar o trabalho pedagógico, de nutrição, de limpeza e saúde;
- Participar de eventos culturais.

Compreende-se o processo de formação dentro de uma perspectiva de transformação, de desenvolvimento pessoal e profissional dentro da prática pedagógica. De acordo com Oliveira-Formosinho (2002) vem se reconhecendo a importância dos contextos no desenvolvimento profissional dos professores. As pesquisas e investigações apontam para a necessidade do *suporte organizacional ao desenvolvimento profissional dos professores*. A autora também descreve o sentido de desenvolvimento profissional da seguinte forma (p.51):

O desenvolvimento profissional das educadoras envolve o estudo do processo de interação mútua e progressiva entre a educadora ativa e em crescimento e o ambiente em transformação em que ela está inserida, sendo esse processo influenciado pelas inter-relações tanto entre os contextos mais imediatos quanto entre estes e os contextos mais vastos em que a educadora interage.

A formação em contexto refere-se a uma dimensão organizacional, da formação em serviço, do espaço destinado à formação dos professores em diálogo sobre a sua prática. O professor é considerado sujeito da sua formação e está envolvido no processo desde a fase de levantamento de necessidades; participa do planejamento, do acompanhamento e avaliação do

²¹ A formação de professores da rede da Divisão de Creches- SAS- USP compreende alguns momentos distintos: horários destinados ao planejamento e registros dos professores, reuniões semanais com a equipe técnica composta por psicólogos e pedagogos para supervisão do trabalho nos pequenos grupos e formações continuadas mensais, previstas no calendário anual, (durante as quais não há atendimento de crianças) em que se permite a participação dos funcionários de todos os segmentos com o intuito de discutir coletivamente o trabalho da instituição.

processo. Desta forma, o contexto e as necessidades de constante reflexão originadas pela prática são pensados de uma forma mais abrangente, permitindo ao professor a interlocução com diferentes saberes partilhados entre os pares. Para a realização da pesquisa, partiu-se do pressuposto de uma formação que emerge e se processa em um determinado contexto, com vista para o desenvolvimento profissional dos professores que atuam com as crianças.

Nóvoa (1992) trouxe contribuições para as discussões em torno da formação, ao dimensioná-la nas prerrogativas do professor como pessoa que carrega consigo toda a sua bagagem de vida pessoal e profissional. Na interlocução com as pesquisas que estavam sendo realizadas na época, o autor salienta que o processo de formação continuada do professor deve ser analisado a partir das ações desenvolvidas nos grupos e nas instituições. Há, ainda, a necessidade de relacionar todas essas ações com a cultura e as estruturas sociais e políticas nas quais se desenvolve a formação, o que implica pensar em: “práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”²².

A formação referida aqui, deve ser aquela que busca alicerçar-se “numa reflexão, na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação ação e de investigação formação valorizando os saberes de que os professores são portadores”.²³ Nessa direção, o autor ainda destaca que (p. 30):

O território da formação é habitado por actores individuais e colectivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projectos próprios. A formação contínua é uma oportunidade histórica para que se instaurem dispositivos de parceria entre os diversos actores sociais, profissionais e institucionais.

Trata-se de considerar a formação como a revelação de uma epistemologia da prática, da ação do professor. A prática passou a ser considerada como ponto de partida e de chegada do trabalho de formação. Neste panorama, que elege o estatuto dos saberes e fazeres dos professores, uma das ideias mais recorrentes é a de Zeichner (1993) e suas indagações e formulações em torno de um novo paradigma de formação de professores, sobre o qual possa se perceber como profissional reflexivo, capaz de buscar e construir o saber no cotidiano de

²² Ibid., p.27

²³ Ibid., p. 27

seu fazer pedagógico, desenvolvendo uma prática transformadora, bem como um processo contínuo de reflexão na e sobre a ação (p.17):

[...] na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores).

O estatuto da pluralidade de saberes dos professores tem ressonância em um contexto que traz, em seu bojo, a referência sobre as dimensões coletivas, contribuindo para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (NÓVOA, 1992). Nesta perspectiva, o autor também critica os programas de formação (p.25):

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo formar e formar-se, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Esses dois esquecimentos inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente.

O autor afirma ainda que, falar da formação de professores é também falar de um investimento educativo dos projetos da escola. Sobre essa perspectiva aponta que²⁴:

A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

4.3 O esvaziamento do discurso do professor reflexivo?

No ano de 1983, o autor Donald Schön publicou o livro *O profissional reflexivo* que marcou a retomada da prática reflexiva como um tema importante da formação docente; contudo, Dewey já apontava nessa direção em escritos dos primeiros anos do século XX. Nos

²⁴ Ibid., p. 28

discursos de vários autores que abordaram a formação de professores, encontramos o conceito de professor reflexivo transformado em um simples termo, provocando, por vezes, esvaziamento de seu significado.

O destaque para o desenvolvimento do pensamento reflexivo refere-se ao exercício permanente que o professor realiza ao longo das trajetórias de aprendizagens das crianças e, para tal propósito, é preciso buscar a essência do pensamento reflexivo. Segundo Dewey (1959), a reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência- uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a esta se refere.

A reflexão é um processo que ocorre antes e depois da ação e, em certa medida, durante a ação. O pensamento reflexivo envolve um processo de investigação que afasta o indivíduo da impulsividade e das ações rotineiras. Para o processo de desenvolvimento do pensamento reflexivo, Dewey destaca três aspectos:

1- Espírito aberto: pode ser definido como independência de preconceitos, de partidarismo e de outros hábitos como o de moldar a mente e indispor-la à consideração de novos problemas e novas ideias.

2- Interesse absolvido: Dewey utiliza o termo “de todo o coração”, da entrega absoluta, despojar-se de todo e qualquer tipo de juízo.

3- Responsabilidade: ser intelectualmente responsável é examinar as consequências de um passo projetado, significa estar disposto a adotá-la. A responsabilidade intelectual assegura a integridade, a consistência e harmonia da crença.

O pensamento reflexivo é um ato disciplinado, é investigação, é pesquisa pessoal e original. Dewey (1959, p. 27) ressalta ainda que :

Somente quando as coisas que nos rodeiam tem sentido para nós, somente quando significam consequências que poderemos obter se manejarmos essas coisas de certo modo, somente então é que se torna possível controlá-las intencional e deliberadamente.

Segundo Zeichner (1993), Dewey fez uma importante distinção entre o ato humano que é reflexivo e o que é rotina. O ato da rotina é gerado pelo impulso, tradição e autoridade. Os professores que não refletem sobre o seu ensino, aceitam naturalmente a realidade cotidiana nas escolas. Refletir, portanto, significa uma forma de encarar e responder aos problemas e, para isso, são envolvidas a intuição, emoção e paixão.

Como se pode constatar, grande parte dos pressupostos de Dewey é atual. Dialogando com o passado, podemos apreender o que está na essência de um pensamento reflexivo. Contudo, a expressão foi ampliada e muitos autores começaram a tratar o assunto, ao colocar, em destaque, o protagonismo do sujeito professor. Para Pimenta (2002) há, também, preocupações com a valorização do professor cuja ação é fruto de uma reflexão sobre si mesmo, tendo, assim, uma tendência para o individualismo. As críticas da autora assentam-se na forma como expandiu a discussão sobre professores reflexivos, mas não houve, por outro lado, a compreensão das origens dos contextos em que essas ações e reflexões emergiram, o que, segundo suas palavras, pode levar à banalização da perspectiva de reflexão.

Nesta presente pesquisa, o pensamento reflexivo do professor é tratado com base em autores como Zeichner e Dewey. Destacar a questão do pensamento reflexivo do professor permite elucidar o foco de todo o processo de investigação realizada durante a documentação pedagógica; mas a construção das ações do contexto também serão abordadas.

Expressões como professor reflexivo e pesquisador de sua prática, alimentaram o debate acerca da problemática sobre a formação dos professores no Brasil e no mundo. Na última década, as noções de prático-reflexivo e ensino reflexivo tornaram-se propagandas da reforma do ensino e da formação de professores por todo o mundo. De acordo com Zeichner (1993, p.15):

Chegou-se mesmo ao ponto de incorporar no discurso sobre prática reflexiva tudo aquilo em que se acredita dentro da comunidade educacional acerca do ensino, aprendizagem, escolaridade e ordem social. Assim, só por si, o termo reflexão perdeu virtualmente qualquer significado.

Ser profissional reflexivo tornou-se, rapidamente, um slogan adotado por formadores de educadores das mais diferentes perspectivas políticas e ideológicas para justificar o que faziam em seus programas; depois de um certo tempo a expressão começou a perder seu significado específico (ZEICHNER, 2008). Todos, independentemente de seus compromissos ideológicos, tornaram-se comprometidos com alguma versão do ensino reflexivo. Esse processo pode ser interpretado como uma reação contra a visão dos professores como técnicos que desenvolvem sua prática cotidiana apenas se pautando nas técnicas didáticas e metodológicas necessárias para sua atuação, agindo como um profissional totalmente passivo. O processo de compreensão e de melhoria de seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência.

A reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor. De acordo com Nóvoa (1992, p.27):

Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

4.4 A epistemologia da prática e os saberes dos professores: desenvolvendo a reflexividade crítica

“Uma escola é um contexto social constituído por atores que partilham metas e memórias, por indivíduos em interdependência com o contexto que constroem intencionalidade educativa.”

Júlia Oliveira-Formosinho

A perspectiva de prática reflexiva procura ultrapassar a dimensão técnica de ensino, constituir um profissional que compreenda o contexto social mais amplo e que seja compromissado com a mudança social em direção a uma sociedade mais justa e igualitária. O termo reflexividade é desenvolvido pelo Zeichner (1993) e traduz, justamente, o atributo de indivíduos e grupos de pensarem sobre si próprios. Mesmo em contextos adversos, é possível construir práticas de formação continuada comprometidas com um ensino de qualidade, tendo em vista tanto a dimensão ética e política, quanto às discussões e reflexões sobre os fins da educação.

Para o autor há, ainda, a necessidade de uma reflexividade coletiva, vinda da compreensão do contexto institucional em que o professor atua e da apreensão crítica da realidade mais ampla. No contexto do neoliberalismo, o conceito de professor reflexivo é, muitas vezes, transformado em um simples termo, perdendo sua potencialidade para elevação do estatuto profissional e para a melhoria da educação. O fator determinante para os rumos planejados para a formação é o envolvimento dos professores visando um trabalho coletivo e atendendo às demandas diárias da prática em cada grupo de crianças; ao compartilhar ideias e socializar o trabalho com os parceiros, torna-se possível compor um trabalho de qualidade.

O saber profissional está permeado pela confluência de várias fontes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros professores e dos contextos de formação. De acordo com Tardif (2002, p.54) o profissional da educação

mobiliza um capital de saberes, de saber-fazer e de saber-ser que cresce constantemente, acompanhando a experiência e a reflexão sobre a experiência:

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação.

Ao explicitar a pluralidade de saberes que acompanham a trajetória dos professores, pode-se, também, almejar uma perspectiva de formação continuada que vise a busca e transformação de uma realidade mais ampla, para além de seu contexto imediato. Por isso, o termo reflexividade aqui é compreendido como um processo desencadeado pelas contribuições de diferentes professores, que carregam consigo diferentes bagagens de saberes, que, partilhados, podem construir novas teias de aprendizagem. A atuação do professor não é tratada apenas no âmbito de sua prática direta junto às crianças, mas, sobretudo, no intercâmbio que constrói dentro e fora da instituição.

É preciso reconhecer que os professores são sujeitos de conhecimento e que podem, também, dizer algo sobre sua própria formação. A formação continuada apresentada neste capítulo a partir da ótica do professor, como sujeito que forma e é formado dentro do contexto onde atua, é vista como uma dimensão importante dentro das políticas públicas em torno do desenvolvimento profissional. Para isso, a escolha pelo tratamento da temática emergiu da análise dos registros realizados ao longo dos encontros de formação continuada na Creche/Pré-Escola Saúde.

Em síntese, buscou-se contextualizar a compreensão da formação de professores nos âmbitos individuais e coletivos, isto porque, ao longo do estudo, esse movimento das dimensões micro e macro apresentaram-se como relevantes para a compreensão do estudo como um todo. Olhar para o sujeito e também para a instituição possibilitou aprofundar a compreensão de dinâmica de formação de forma mais abrangente, com compromisso, não somente com os outros pares que participaram desse processo, mas na tomada das ações e encaminhamentos junto às crianças e suas famílias.

4.5 O diálogo da formação continuada com as histórias de vida dos professores

Um aspecto importante que emergiu durante a análise dos dados do processo formativo das professoras diz respeito ao diálogo com os diferentes itinerários de formação do grupo. Embora respaldando-se em alguns momentos nas narrativas das professoras sobre suas trajetórias de formação, o estudo não seguiu a metodologia da abordagem autobiográfica com todos os procedimentos que a dimensionam.

Na área da educação tem se observado o uso cada vez mais disseminado das histórias da vida dos professores. Esses debates têm contribuído para uma melhor compreensão da condição do trabalho docente, na medida em que corrobora a se pensar dispositivos de pesquisa e de formação profissional. Nóvoa (1992) aponta que na década de 80 a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras, os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores.

Na pesquisa realizada, o foco no processo de escuta dos relatos permitiu ouvir a voz das professoras, ouvir o que tinham para dizer. Histórias como as narradas neste estudo foram mediadas pelas lembranças que, de algum modo, precisavam ser faladas, escritas, lidas, afirmadas, escutadas, para poderem assim ganhar status de memória.

Uma das dimensões da construção da história de vida reside na elaboração de um auto-retrato dinâmico por meio de diferentes identidades. Essa abordagem permite compreender de um modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida. Somente uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa se transforma. É a partir do conjunto das narrativas relatadas que podemos compreender o contexto no qual os professores estão inseridos. Segundo o autor Ferrarotti (1988, p.26-27):

O homem é o universo singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus actos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua actividade destotalizadora/ retotalizadora, individualiza a generalidade de uma historia social coletiva. Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico que nos propõe o método biográfico. [...] Se nós somos, se todo o individuo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual.

Parte da memória como instrumento de construção e reconstrução da identidade docente, utilizando-se técnicas de histórias de vida. Acredita-se que por meio desse processo é possível fazer um levantamento de elementos que possam promover uma reflexão acerca da

pluralidade de experiências de formação, bem como identificar os pontos que possam fazer parte dos processos de formação continuada.

No caso do contexto analisado, a Creche/ Pré-Escola Saúde, permitiu o encontro com as narrativas de vida das professoras com o intuito de compreender as diferentes vozes, permitindo que eles se ouvissem e se fizessem ouvir. Nesse contato buscou-se propiciar às professoras uma experiência formativa para que pudessem mergulhar nas diferentes trajetórias de vida.

Os estudos sobre as histórias de vida dos professores constituem como uma nova maneira que deverá orientar as relações de poder subjacentes às vidas dos professores. Nessa perspectiva da abordagem a (auto) biográfica, podemos destacar também a contribuição de Tardif (2002) ao tratar os ciclos formativos e os diferentes tipos de saberes que fazem parte da vida do professor. Os estudos têm como particularidade o reconhecimento da pluralidade e heterogeneidade do saber, com destaque para os saberes das experiências. É a confluência de diferentes saberes que incide diretamente na prática docente, sua trajetória pessoal e profissional, seus saberes de sua formação inicial e continuada, bem como aqueles saberes emergentes de sua ação e reflexão sobre sua prática. Valoriza-se a experiência profissional, o entendimento de que o professor, ao desenvolver o seu trabalho, mobiliza uma pluralidade de saberes.

É esse professor que traz, na singularidade de seu ofício, um capital de saberes. Escutar e legitimar o que dizem, o que contam e o que narram deveria ser a premissa de todo o trabalho de formação dentro do contexto no qual pertencem. É possível concordar com Nóvoa (apud CATANI, 2000, p. 31) quando afirma que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida. Dispor as práticas como saberes que se constituem dessa forma significa abrir caminho para que os professores possam se formar, pela significação atribuída a essas experiências formativas.

Os estudos nessa vertente podem propiciar aos professores seu reconhecimento como fazedores de histórias, marcados pelo inacabamento e finitude, podendo aprender a ser dono de seus destinos pedagógicos, nos âmbitos profissional e pessoal. Para Dominicé (1990, p.167):

A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica. [...] o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de

mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas de seu próprio percurso educativo.

É crucial, portanto, dentro do processo de formação considerar esse sujeito pensante, autor e construtor de conhecimento. Foi por essa razão que se julgou relevante considerar como uma das fontes de dados, os auto-relatos obtidos nas primeiras aproximações com as professoras envolvidas na presente pesquisa, mesmo não sendo as autobiografias o objeto central do estudo. Nesse sentido, de acordo com Josso (2004, p.58):

O que está em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender com nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de este conhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos.

A formação continuada dialogada com as histórias de vida profissional dos professores pode corroborar o desenvolvimento do profissional na educação infantil, ao considerar toda a trajetória de seus ciclos formativos, será possível reconhecer e se pautar no sujeito da experiência vivida, de fato, com todos os sentidos e emoções.

5. A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: TORNANDO VISÍVEIS AS APRENDIZAGENS DE ADULTOS E CRIANÇAS

“Falar de documentação é falar também de visibilidade. A documentação torna visíveis as pessoas, as escolas, as equipes, seus participantes e autores, assim como a qualidade de seus processos. Tornam visíveis os rastros de cada pessoa, de cada grupo, de cada família em sua passagem pela escola.”

Meritxell Bonàs i Solà

No percurso da constituição de uma Pedagogia da Infância, as contribuições de diferentes interlocutores, pesquisas, projetos pedagógicos e políticas públicas começaram a afirmar e legitimar o lugar de direitos das crianças. Nesse contexto, a *documentação pedagógica* nasce para tornar visíveis as aprendizagens de adultos e crianças, pautando-se nos pressupostos de uma pedagogia da escuta, da visibilidade e da consolidação de uma comunidade de aprendizagem, podendo proporcionar, assim, a possibilidade das instituições dedicadas à primeira infância adquirirem nova legitimidade na sociedade. (AZEVEDO, 2009).

Podemos encontrar em alguns autores como Dewey, Kilpatrick, Freinet e Malaguzzi, as origens da proposta da *documentação pedagógica*. Segundo Azevedo (2009), a *documentação pedagógica* representa uma conquista, pois possibilitou à comunidade profissional, descrever, compreender, interpretar e atribuir sentido ao cotidiano pedagógico e à aprendizagem. A temática tratada por diversos autores tem, como destaque, as experiências das escolas do norte da Itália, em Reggio Emilia, e o seu precursor Malaguzzi,²⁵ que defendeu a documentação como uma estratégia ética que serve para dar voz às crianças e à infância. Nessa direção, nas palavras de FARIA (2007, p.277), “a documentação tornou-se metodologia que sistematiza essa atividade humana. [...] a pedagogia é um motor para a transformação política e a documentação favorece o seu confronto público”.

Dessa forma, a *documentação pedagógica* torna-se um processo de pesquisa permanente, um lugar de confronto, de formação, um espaço de reflexão entre os professores, as crianças, as famílias e outros profissionais. Um lugar no qual pode se repensar as práticas

²⁵ Loris Malaguzzi é considerado o precursor da abordagem pedagógica de Reggio Emilia, no norte da Itália. Após o término da II Guerra Mundial, as mulheres de uma vila próxima à Reggio Emilia decidiram reerguer e administrar uma escola para seus filhos, pois todas as regiões estavam devastadas em um cenário pós-guerra. As instituições tornaram-se inovadoras e referências no trabalho com as crianças pequenas. O ensinamento que sustenta todos esses princípios parte de uma *Pedagogia da Escuta*.

pedagógicas dentro das instituições de educação infantil, visando à busca da qualidade nesse trabalho.

A principal herança deixada por Malaguzzi foi tornar a criança o centro de sua pedagogia, reconhecendo-a como ativa, inventiva, envolvida, curiosa e que se expressa a partir da multiplicidade de suas linguagens com as mais diferentes intensidades. A abordagem de documentação revelada pelo autor destacou a importância de um espaço educativo que documenta, no qual as paredes da instituição apresentam a trajetória dos projetos desenvolvidos, podendo, inclusive, traduzir a concepção de criança e infância presentes no contexto. Em uma instituição que respeita a infância e a criança enquanto sujeito de direitos, a *documentação pedagógica* realizada pode tornar visível todo o processo das histórias vividas, das narrações diversas, construídas no dia a dia, em que os roteiros são produzidos a partir das vozes e ações de cada um. Assim como destaca Rinaldi (2012, p.131):

Por meio da documentação, o pensamento- ou a interpretação- daquele que documenta se torna material, isto é, tangível e capaz de ser interpretado. As notas, as gravações, os slides e as fotografias representam fragmentos de uma memória que parece, assim, se tornar “objetiva”. Ao mesmo tempo que cada fragmento está imbuído das subjetividades interpretativas dos outros de modo a ser conhecido ou reconhecido, criado e recriado, e também como um evento coletivo de construção do conhecimento.

A expressão *documentação pedagógica* refere-se a dois temas relacionados: processo e conteúdo que foram tratados, conceitualmente, por Dahlberg; Moss;Pence (2003, p. 194):

A “documentação pedagógica” como conteúdo é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho. Tal material pode ser produzido de muitas maneiras e assumir muitas formas- por exemplo, observações manuscritas do que é dito e feito, registros em áudio e vídeo, fotografias, gráficos do computador, o próprio trabalho das crianças [...] Esse *processo* envolve o uso desse material como um meio para refletir sobre o trabalho pedagógico e fazê-lo de uma maneira muito rigorosa, metódica e democrática. Essa reflexão será realizada tanto pelo pedagogo sozinho como pelo pedagogo junto com outras pessoas [...]

Acredita-se que cada professor e cada criança, no seu espaço diferenciado, registra para concretização do pensamento e, principalmente, para transformar seus registros em principal instrumento na apropriação de sua história. É uma memória viva e visível do processo compartilhado para a prática pedagógica reflexiva e democrática, uma possibilidade para revisar as práticas já consolidadas. As documentações são, também, limites e

possibilidade de interpretação, uma vez que limite pode ser considerado o lugar de partida para realizar a interpretação, e a possibilidade é a base para descrever as interconexões daquilo que está documentado.

A documentação interpreta, escreve uma teoria sobre a prática, exige mais que uma escolha, um posicionamento, uma tomada de decisão. Há uma preocupação descrita por Dahlberg; Moss; Pence (2003) a qual revela que a documentação é, sobretudo, um compromisso político e ético. Neste sentido, um outro elemento que sustenta a prática da documentação revela-se, também, na generosidade da relação, que é traduzida em uma escuta interessada e comprometida com o outro.

A documentação avança na compreensão de uma forma singular de enxergar a criança, de dar visibilidade e legitimidade a tudo que está falando, pensando e agindo, em sua busca incansável de desbravar e conhecer o mundo em que está inserida. Há, portanto, uma diferença entre o registro e a documentação. Embora o uso do termo registro seja mais recorrente nas pesquisas sobre a prática do professor, a *documentação pedagógica* passa a vigorar como um trabalho mais complexo, pois representa a materialização da sistematização do mesmo.

Os registros coletados no cotidiano de uma instituição de educação infantil fazem-se presentes nos blocos de notas dos professores, nos diários, nos planejamentos, nas fotografias, nas falas das crianças presentes nos painéis. Tornam-se, assim, a memória viva dos fatos ocorridos na prática do ensino e aprendizagem. A documentação é o processo que envolve a composição de uma narrativa a partir desses diversos registros realizados, permitindo rever, organizar e interpretar o processo vivido. Para sintetizar essa ideia, podemos apresentar as etapas que envolvem o processo de documentação: registro- documento-documentação.

A observação e a escuta configuram-se como elementos imprescindíveis no ato de registrar e é preciso destacar que essas ações não são neutras e abrem interpretações e perspectivas diversas para o professor no dia a dia. Algumas inquietações podem fazer parte desse momento: *o que observar? O que registrar?* As perguntas direcionam a um olhar minucioso e investigativo do professor que permitirá dialogar com seus registros. Para essas ações, Azevedo (1999,p.27) destaca que:

Para observar é necessário penetrar na experiência da própria criança, dessa forma o observador pode entender melhor os seus recursos e as suas potencialidades. A observação deve ser participante mas sem interferir nos processos de aprendizagem da criança. É preciso ser sensível para saber intervir, escutar e observar.

Documentar é olhar e escutar. Para Oliveira-Formosinho (2002), olhar e escutar são processos sempre seletivos; olhar é diferente de ver e ouvir é diferente de escutar. Olhar é uma função humana que requer atividade, abertura interna, interesse, paciência e concentração. Já escutar significa interpretar, esperar, valorizar o outro e estar disponível para ele.

Nos dispositivos legais podemos encontrar as orientações para a compreensão e a forma como é preciso desenvolver o processo de registro e avaliação dos percursos de aprendizagens das crianças. De acordo com o texto presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, esse item é destacado da seguinte forma (BRASIL, 2010)

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- Observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interação das crianças no cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc)
- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pelas crianças (...)
- Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação infantil (...)

Os dispositivos legais no percurso da trajetória da educação infantil no Brasil sempre destacaram o registro como um instrumento fundamental na ação pedagógica, diretamente

relacionado à observação, ao planejamento e à avaliação. A *documentação pedagógica* é compreendida como um processo que envolve a composição e sistematização desses registros, contemplando adultos e crianças.

5.1 A documentação e as implicações no trabalho do professor

“O que diferencia o homem do animal é o exercício da memória humana”.

Vygotsky

A necessidade de um registro em um suporte fora do corpo materializou-se desde as pinturas rupestres ao longo da história da humanidade. Desde o início das civilizações, o homem encontra formas de deixar suas marcas e os registros gráficos nas cavernas revelaram a história da sociedade em evolução. À medida que as sociedades tornaram-se mais sofisticadas, foram gerando sistemas de representação cada vez mais complexos. A escrita, por exemplo, foi sendo aperfeiçoada ao longo dos séculos, utilizando diversos suportes materiais (argila, papiro, cerâmica) com inúmeras funções, usos e sentidos. Atualmente, vivemos em uma sociedade na qual transitamos entre o mundo e o papel ou mesmo a tecla do computador, por meio da imagem e da escrita. Embora imersos em uma sociedade da informação, na qual a tecnologia impera de forma absoluta, a escrita ainda faz-se presente.

Resgatar essa história é uma forma de elucidar como podemos deixar marcas pelo mundo mediados pelos nossos registros, a partir dos quais conseguimos tecer o processo de apropriação de nossa história nos âmbitos individual e coletivo (WEFFORT, 1992). Nesse movimento dinâmico podemos refletir sobre o que construímos e escrevemos para poder apreender, transformar e construir conhecimento. O professor tem o seu espaço do registro, reflexão e concretização de seu pensamento no percurso do planejamento. Este momento é inerente à sua prática pedagógica; para poder planejar, avaliar e refletir sobre suas ações o professor baliza-se pelas suas escritas.

Na documentação seguimos as pegadas e pistas que as crianças deixam, em sua busca para conhecer e entender o mundo; esses elementos invisíveis exigem uma complexidade interpretativa dos professores. Ao tentar captá-los e torná-los visíveis, aproximamo-nos de uma maior compreensão dos processos das crianças, suas relações, símbolos e, por consequência, acercamo-nos de uma maior compreensão do funcionamento da mente humana. Ao documentar, o professor tem a possibilidade de revisitar, olhar de novo, escutar de novo

para planejar novas ações educativas. É um processo dinâmico que envolve escolhas, seleção e interpretação. Partilhar as incertezas, as inquietações e as narrativas construídas pode constituir um momento privilegiado na formação do professor. No decorrer dos projetos e sequências de atividades que fazem parte do cotidiano das crianças, muitas histórias são construídas, as narrativas infantis afloram; documentá-las é, também, uma forma de dignificá-las. É preciso destacar que este processo não é neutro, envolve escolhas, posturas e revela a concepção de criança, infância e educação de um determinado contexto. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). De acordo com Ostetto (2008, p. 21) :

[...] Na escrita vamos ampliando a compreensão da nossa prática. Ao colocar no papel a experiência [...] tomamos distância e, por isso, podemos nos aproximar ainda mais dela. O exercício de registrar o cotidiano vivido com um grupo de crianças é uma aprendizagem e um grande desafio, principalmente porque o educador, para tanto, precisa necessariamente observar ações, reações, interações, proposições não só das crianças, mas suas também.

Além disso, a documentação pode fomentar a participação das crianças para compararem o que aprenderam com as questões formuladas no início dos projetos, analisar a contribuição de cada uma e a apreciação das atividades realizadas. Essa ação democrática será possível em um contexto onde a criança é a protagonista, onde se privilegia, de fato, a cultura da infância. Precisamos de professores que se sintam realmente pertencentes e participantes desse processo como professores, porém, mais ainda, como pessoas. (RINALDI, 2012)

A documentação no contexto da educação infantil requer um professor reflexivo e aberto à possibilidade de se surpreender e desfrutar das oportunidades construtivas que está presenciando. Investigar na escola é nomear de novo, é legitimar cada ação para que não se perca a identidade da infância; para isso temos que saber escolher o que e como documentar. O papel do professor está caracterizado pelo aprendizado permanente, pois educar é um processo de reciprocidade. Dahlberg; Moss e Pence (2003, p. 201) destacam que:

[...] Os pedagogos podem participar da produção de novo conhecimento. Isto pressupõe, no entanto, que os pedagogos se envolvam em uma auto-reflexão contínua, algo que atribui altas exigências à sua profissionalização, mas algo que também pode funcionar como um desafio e uma inspiração para um envolvimento mais profundo.

A partir das reflexões, sistematizações e compreensão dos registros diários, o professor poderá destacar o lugar da criança como protagonista do processo. Além disso, a

autoria do professor e a busca pela voz das crianças poderão ser aprofundadas à luz de toda a documentação realizada. Para isso, partimos da concepção de um professor crítico reflexivo, da vinculação teoria-prática e da complexidade do trabalho pedagógico, elementos que se tornam necessários para a construção de novos paradigmas de formação de professores, entendendo a instituição educativa como um local de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

No exercício do diálogo com as narrativas infantis reveladas na documentação, podemos aprender como as crianças idealizam e narram estratégias inteligentes e imprevistas para dar sentido ao mundo. Documentar essas histórias vivenciadas no contexto da instituição de educação infantil seria uma forma de legitimar, de dar visibilidade para aquilo que estão vendo, pensando, descobrindo, experimentando, ouvindo, sentindo, numa ação de valorizar o que chamamos de cultura da infância. É justamente no ato de documentar e dialogar com as diferentes narrativas que o professor se forma, desenvolve o seu pensamento reflexivo para, assim, aproximar-se, do modo mais singular, do que é o pensamento infantil. A construção da narração constitui-se como uma reflexão. Desta forma, segundo Zabalza (1994, p.95 apud LOPES, 2005, p.40):

[...] O próprio fato de escrever, de escrever sua prática, leva o professor a aprender através de sua narração. Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só constrói linguisticamente, como também reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional (a descrição se vê continuamente excedida por abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os factos narrados).

É justamente pautado nesses pressupostos que podemos encontrar na *documentação pedagógica* o entrelaçamento com a temática sobre formação de professores. Pode-se afirmar, a partir das teorias e pesquisas, que os atos de registrar e documentar podem ser considerados como processos formativos. A documentação corrobora, assim, a formação de um profissional crítico e reflexivo, pois as vozes e pensamentos dos professores subjazem numa perspectiva de aprendizagem como um processo contínuo. Registrar e documentar, nessa direção, é produzir história, é construir saberes a partir da prática, é desenvolver-se pessoal e profissionalmente. Concordando com esses argumentos, Lopes (2005, p.164) destaca que:

Documentar experiências pode constituir possibilidade de formação do educador em serviço ao possibilitar o desvelamento da realidade, a reflexão sistemática sobre a prática, a percepção da teoria a ela subjacente, a

apropriação da autoria sobre o processo educativo, a produção do conhecimento e sua socialização.

A interface da documentação e formação revela-se na medida em que ampliamos o olhar em relação aos fazeres, pensamentos e reflexões dos professores que constituem elementos de um processo de aprendizagem, ao mesmo tempo individual e coletivo. Como prática pedagógica intencional, refletida e compartilhada, a documentação pode formar e transformar o que somos.

Ostetto (2008, p.22) no capítulo *Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências* presente no livro *Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores*, aponta que:

O ato de registrar poderá ajudar no exercício de “desabituar-se”. Escrevendo, poderemos limpar os olhos, clarear a visão, para melhor percebermos as crianças que estão no nosso grupo, assim como as relações que vamos construindo.

O exercício de *desabituar-se* é desprender-se das certezas que o professor constrói ao longo de sua trajetória profissional. A documentação pode ser, assim, um espaço de legitimidade das incertezas e busca rumo à compreensão em torno do universo infantil. Durante essa experiência o professor responsabiliza-se pela sua própria formação, quando engloba o seu fazer em toda a sua complexidade.

5.2 A visibilidade, a escuta e a sensibilidade como elementos constituintes da documentação

O processo de documentação tem o potencial de promover a interlocução de diversos autores - crianças, professores, famílias e comunidades. Além disso, pode tornar visível a qualidade dos processos de ensino- aprendizagem. É nessa interlocução de diferentes atores que as narrativas de aprendizagens das crianças são construídas. Mas, para isso, precisamos compreender o que realmente significa escutar as crianças. Por essa razão, é necessário pautar-se em uma pedagogia da escuta.

De acordo com Rinaldi (2012, 125) “a escuta que tira o indivíduo do anonimato, que nos legitima, nos dá visibilidade, enriquecendo tanto aqueles que escutam como aqueles que produzem a mensagem”. O destaque para esta frase reside na essência de qualquer processo de documentação, isso porque a escuta é uma forma de pensar e uma forma de como cada ser

humano pode se ver como sujeito de interação com os outros e com o mundo. Nessa perspectiva, Oliveira-Formosinho (2007, p.28) explicita:

A escuta é um processo de ouvir a criança sobre sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem. Para além da discussão sobre os formatos de documentação da escuta, é importante aceder à compreensão holística e integrada da escuta. A escuta, tal como a observação, devem ser um processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida, realizado no contexto da comunidade educacional, que procura uma ética de reciprocidade.

Ao destacarmos os elementos presentes no contexto de uma pedagogia da participação, podemos constatar que observar, ouvir, escutar e negociar são ações que emergem de um pensamento reflexivo e crítico e podem ser desencadeadas durante o processo de documentação e investigação do professor. Para autora Azevedo (2009), a escuta é uma prática difícil, mas indispensável, uma prática que é necessária aprender. Dentro das prerrogativas que compõem a pedagogia da escuta na abordagem de Malaguzzi há alguns princípios que merecem destaque:

- **Sensibilidade e abertura:** a escuta requer abertura e sensibilidade para escutar e ser escutado, a garantia dessas ações é uma das funções mais primordiais da documentação e permite produzir traços/documentos que testemunhem e tornem visíveis os modos de aprendizado dos indivíduos e do grupo. A escuta, portanto, é compreendida como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido-ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção). (RINALDI, 2012)
- **Respeito e valorização das diferenças:** a escuta implica uma consciência profunda e uma grande capacidade de suspensão dos nossos julgamentos e de nossa abertura, acolhimento e valorização das diferenças.
- **Partilha e diálogo:** a documentação é um ato de partilha e o diálogo com o outro.
- **Tempo e emoção:** a escuta é emoção, que é a base da relação na aprendizagem. As emoções dos outros nos influenciam por meio de processos fortes, diretos, não mediados e intrínsecos à interação entre sujeitos comunicantes. Escutar como forma de aceitar de bom grado e estar aberto às diferenças, reconhecendo o valor do ponto de vista e da interpretação dos outros.

A escuta pode ser considerada como um dos pilares da pedagogia da infância e imprescindível para o processo de *documentação pedagógica*; isto significa que o professor deve estar aberto e receptivo às novas descobertas e aprendizagens.

5.3 A documentação e o diálogo com as crianças

“No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não
funciona para cor, mas para som.
Então, se a criança muda a função de um verbo, ele
delira.”

Manuel de Barros

A criança também tem seu espaço de registro e reflexão. As suas ideias, pensamentos e emoções podem ser expressas de muitas formas, concretizam seu pensamento no desenho, no jogo, nas brincadeiras, na escrita e nas narrativas contadas. Nessas ações comunica o que está pensando para, assim, refletir, rever, aprofundar e construir o que ainda não conhece e recriar o que já conhece. Desta forma, podemos perceber como sua mente pode ser engajada de diversas maneiras na busca de um entendimento mais profundo para compreender o mundo. (EDWARDS, 1999).

O processo vivenciado pelas crianças oferece um valioso conteúdo para a reflexão do professor acerca do ensino-aprendizagem, que pode ser desencadeado pela documentação das narrativas afloradas no dia a dia da instituição. A documentação não é válida apenas para o professor, mas também contribui para que as crianças se tornem conscientes do processo, da história que estão escrevendo e vivendo juntas.

O ato de documentar pode ser compreendido em uma perspectiva mais ampla e nesse processo encontramos formas de respeitar o direito das crianças, o que inclui o respeito ao direito de serem ouvidas e terem suas opiniões consideradas, assim como explicitam as autoras Kinney e Wharton (2009, p.21):

Cremos que as crianças têm o direito de serem ouvidas e têm coisas importantes para dizer e nos contar, mas, como adultos, precisamos de capacidade para entender as mensagens que as crianças nos transmitem.

Uma das formas de concretização dos pensamentos das crianças revela-se, por exemplo, nos desenhos. Albano (1984) define o desenho como o laboratório das ideias das crianças, no qual corpo, mão, gesto e instrumento movimentam-se ao mesmo tempo. O suporte do papel é o campo da invenção e da representação; a autora afirma ainda que a criança quando desenha, o faz com o corpo inteiro. Desde os primeiros traços no papel, a criança deixa sua marca, dos traços e arcos leves, passando para as garatuñas desordenadas, depois nomeadas, as representações e o simbolismo. Aos poucos, a criança descobre o seu corpo, o lápis e a mão tornam-se um só elemento e o desenho transforma-se na marca pessoal no papel.

Os desenhos das crianças representam uma interpretação da realidade; se usarmos somente o conhecimento não será possível ler seus desenhos. A procura do invisível tem sido uma constante na leitura dos desenhos. Existem muitas teorias que nos colocam diante da interpretação dos desenhos, como as teorias psicológicas ou mesmo as teorias artísticas. É preciso, antes de tudo, compreender o invisível que está dentro do desenho, falar com os desenhos.

Uma importante parte da documentação vem diretamente dos trabalhos bi e tridimensionais das crianças, finalizados ou não. Esse tipo de documentação deve vir acompanhado pelas interpretações do professor e pelos diálogos e pensamentos das crianças. (GANDINI; GOLDBER, 2002).

A criança é um ser curioso, conhece o mundo primeiramente através dos sentidos e é movida por uma busca inesgotável da compreensão de tudo que a cerca. As diversas propostas na rotina das crianças pequenas devem propiciar experiências e promover a exploração dos diversos sentidos, aguçados com a escolha dos materiais, meios e suportes, que permitam o processo de criação. Quando pensamos em ateliês de artes na educação infantil, por exemplo, não podemos nos dedicar somente à gestão do tempo e do espaço, é preciso compreender este momento em sua totalidade. Momento que permite o encontro: o encontro entre o criador e criação, criança e objeto, emoções e sensações, encontro e convivência com o outro. É criar oportunidades para que a criança possa escolher, pensar, desenhar, sentir, descobrir e narrar diferentes histórias que revelam seu universo infantil.

Os processos vivenciados e documentados, ao longo das diversas experiências das crianças, podem oferecer um valioso conteúdo para a reflexão do professor e, neste sentido, a *documentação pedagógica* tem um papel crucial.

A criança possui teorias sobre o mundo, é capaz de refletir sobre o seu próprio pensamento e de analisar e reformular suas ideias e conhecimentos. As crianças devem ser encorajadas a buscarem soluções para os problemas que lhe interessam. No início, a criança depende da consciência do outro para ser capaz de representar as próprias ações com um sistema de signos. Kinney e Wharton (2009, p.2) afirmam que:

Escutar as crianças nos proporciona muitos insights e entendimentos valiosos. Ajuda-nos a concentrar nossa atenção nos modos como as crianças extraem sentido do seu mundo. Testemunhamos como elas estabelecem conexões, desenvolvem teorias, constroem hipóteses por meio da série de experiências e atividades a elas oferecidas. A partir de nossas observações atentas e do diálogo, entendemos que as crianças se envolvem naturalmente e ativamente na busca de sentido e assim o fazendo, estão em um constante processo de construção de significado.

O professor precisa compreender que o suporte do adulto deve ser dado como resposta à iniciativa da criança. Para compreender esse processo, Bruner²⁶ utiliza o termo andaime como metáfora para o desenvolvimento das narrativas das crianças, apontando, assim, a atenção para o papel do adulto como mediador desse processo. (KISHIMOTO, 2007).

A noção do andaime pelo qual o adulto conduz o processo de descoberta do mundo pela criança é um aspecto relevante da contribuição de Bruner para a educação. O autor aponta, também, 4 aspectos para compreender a perspectiva da criança no processo de ensino-aprendizagem que foram destacados por GOMES (2005):

1- A forma como as crianças desenvolvem suas habilidades de saber o que os outros pensam ou sentem;

²⁶ BRUNER, Jerome. Atos de significação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

2- Compreensão pela criança da intenção dos outros, observação em relação ao que a comunidade oferece à criança, por meio da cultura, história com as quais se identifica. A linguagem é fundamental para a conceitualização do mundo mental pelas crianças.

3- Metacognição: o que as crianças pensam sobre a aprendizagem e como isso afeta seus procedimentos mentais. A criança deve estar ciente de seus próprios processos de pensamento, é preciso ajudá-las a realizar a metacognição.

4- Aprendizagem colaborativa e resolução de problemas: procura-se entender como a criança constrói suas próprias visões, a forma como explica e revisa suas crenças, ao contrário das abordagens das psicologias mais antigas.

A *documentação pedagógica* pode revelar para as crianças como os adultos estão engajados na compreensão de tudo aquilo que estão pensando, fazendo e explorando no dia a dia. Em um processo de coautoria, as aprendizagens são permeadas pelas reflexões dos professores e pela legitimidade das teorias e experiências que as crianças constroem nas instituições.

5.4 A documentação presente nos espaços da instituição e o diálogo com as famílias

Figuras 21, 22 e 23: Painéis das salas das crianças

O ambiente de uma instituição de educação infantil pode ser revelador de inúmeras narrativas. A documentação reverbera um impacto importante nos espaços de aprendizagem, que precisam refletir a natureza dos processos desencadeados. Poder olhar para as paredes e encontrar essas histórias, é uma forma que encontramos de legitimar o que as crianças e adultos estão construindo juntos em uma coautoria. O espaço precisa assim, ser evocativo das lembranças e memórias construídas em conjunto. *As paredes falam? E o que elas estão*

transmitindo para a comunidade das creches e pré-escolas? Certamente, podem revelar a concepção de infância e criança que a instituição acredita e defende.

Dessa forma, podemos utilizar a documentação para apresentarmos à comunidade o que acontece dentro da creche. É uma forma de respeito e comprometimento, um diálogo livre e democrático. As exposições das criações realizadas no decorrer dos projetos e sequências de atividades, bem como as várias narrativas que são construídas no dia a dia, precisam permanecer no espaço de forma permanente, pois comunicam e legitimam as experiências das crianças. Dignificar pequenas histórias já seria um motivo suficiente para documentar. Seus protagonistas fazem-nos herdeiros de sua história e convidam-nos, gratuitamente, a nos reconhecer nela. (SOLÀ, 2007).

Um ambiente flexível e esteticamente agradável pode contribuir com o compromisso para o desenvolvimento de uma cultura de investigação entre as crianças, os funcionários e as famílias. Organização essa que pode encorajar as crianças a desbravar novas indagações, novas escolhas e se envolverem nas tomadas de decisão, no plano coletivo e individual. Nessa perspectiva, o espaço precisa ser personificado, as crianças precisam ter fácil acesso aos diversos materiais que podem apoiar suas investigações.

O ato de documentar também exige recursos para que professores e crianças possam utilizá-los no dia a dia. Para tanto, Kinney e Wharton (2009) descrevem uma lista de recursos necessários para a ação: câmeras digitais (para os professores e crianças), câmeras de vídeo, gravadores de áudio, retroprojektor, computadores e impressoras, canetas hidrográficas para registrar as narrativas das crianças, blocos de anotações para registrar comentários mais detalhados, *flip charts* para realizarem mapas mentais, cartazes e painéis para os projetos ficarem visíveis, áreas de exposição permanente das trajetórias das pesquisas, pastas para armazenar dados importantes do processo e diários pessoais das crianças.

No dia a dia, em muitas realidades de instituições brasileiras, talvez não se encontrem todos os recursos listados; contudo, é possível criar. Um bloco de notas permanente dentro da sala é um instrumento fácil de ser organizado por adultos e crianças. O uso dos recursos eletrônicos, por exemplo, pode ser organizado pelo coletivo de funcionários da instituição. Os painéis da sala podem ser organizados junto com as crianças. Cada criança também pode ter seu espaço para armazenar o que for mais significativo ao longo dos projetos como uma pasta individual ou uma caixa, entre outros.

A cada proposta alguns elementos do projeto passam a configurar, de forma permanente, o espaço da sala de modo a propiciar para as crianças uma maneira de evocar

eventos passados e, assim, reviver as histórias vividas. Além disso, também se constituem como elementos que instigarão outras perguntas e conexões por parte do grupo. Cada sala poderá traduzir em seus murais e espaços de pesquisa o trajeto das narrativas de aprendizagem.

Nas creches da USP podemos encontrar algumas modalidades dos materiais concretos de documentação. O advento das novas tecnologias facilitou a utilização e a rápida organização do acervo de fotos. As instituições possuem câmeras digitais suficientes para a utilização de todos os grupos, todas as salas têm painéis para documentação permanente dos projetos e, durante a realização dos mesmos, os professores selecionam junto com as crianças o material para ser compartilhado. Este mesmo material é estruturado no que podemos nomear como pasta memória ou portfólios individuais e coletivos. Todos os materiais constituem-se como a história viva e, ao final de sua confecção, são direcionados para o acervo das bibliotecas das instituições para serem compartilhados pela comunidade. Gandini e Goldhaber (2002, p.163) defendem que:

Não devemos imaginar que sem a disponibilidade de uma câmera de vídeo, de câmeras digitais, de computadores e scanners não poderíamos realizar um processo de documentação. Chegamos também à conclusão de que lápis e papel constituem as ferramentas de observação e registro mais flexíveis e fáceis de carregar e sempre disponíveis aos professores.

Ao tornar visível todos os processos vivenciados pelas crianças, as famílias, também são convidadas a participar do processo de documentação. Crianças, famílias e funcionários podem engajar-se juntos em novas perspectivas de entrelaçamento das aprendizagens, isso porque, ao tornar visíveis as narrativas das crianças, abrimos um diálogo com suas inquietações, hipóteses, escolhas e afirmações. Essa participação efetiva-se, por exemplo, quando a família envolve-se nos projetos das crianças. É uma postura diferente de receber apenas um relatório ao final de cada semestre, de um processo que não pode mais conhecer e se manifestar. A abertura do diálogo com as famílias por meio da *documentação pedagógica* pode fazer surgir novas perspectivas de participação no dia a dia da instituição. As famílias assumem, também, papéis distintos, configurando-se como testemunhas das aprendizagens das crianças.

5.6 A documentação como um processo investigativo

A documentação, como já abordada anteriormente, pode ser considerada como um processo investigativo e nos abre caminho para novas inquietações. É como um ciclo que se repete continuamente - uma nova pergunta abre precedentes para um novo processo investigativo e como apoio se baliza pelos registros que abrem novas perguntas e assim por diante. De acordo com Gandini e Edwards (2002) o ciclo repete-se em espiral ascendente, todos os participantes vão construindo uma compreensão que se torna cada vez mais significativa e profunda com o passar do tempo.

Durante a sistematização e organização da documentação é fundamental atentar-se não para o final do processo, mas sim com os desdobramentos do próprio processo. A documentação abre para novas interpretações e inquietações, não pode ficar parada apenas como um arquivo somente, mas, ao contrário, deve abrir novos caminhos e novas perguntas; assim, não se encerra em si mesma. Portanto, precisamos pensar no que essa documentação provoca. Vivenciar essa experiência requer lidar com a temporalidade das experiências: passado, presente e futuro.

6. PESQUISA DE CAMPO : PROCESSO INVESTIGATIVO E RESULTADOS

A pesquisa, de caráter qualitativo, configurou-se como um estudo de caso (STAKE,1999; YIN, 2005) e envolveu oito professoras e a coordenadora pedagógica em uma creche pública ligada à universidade. O contexto do estudo constituiu-se dos momentos de formação continuada mensal na instituição, no ano de 2011. Ao longo de oito encontros, desenvolveu-se um trabalho formativo voltado para a *documentação pedagógica* na educação infantil, junto às professoras. A escolha da metodologia, baseada no estudo de caso, justificou-se na medida em que possibilitou a entrada da pesquisadora na instituição, permitindo a construção de uma narrativa descritiva de um processo formativo, considerando a singularidade da Creche. Nas palavras de YIN (2005), o que define o caso não é o fato de ser único, mas o interesse pelo caso em si, escolhido em função de critérios.

Em contato com os diferentes fazeres, pensamentos e reflexões das professoras, pode-se conhecer as principais dificuldades enfrentadas pela instituição, bem como a consagração da formação continuada como alicerce para a construção do coletivo.

6.1 Processo Investigativo

A pergunta norteadora da trajetória do estudo foi formulada nos seguintes termos: em que medida a *documentação pedagógica* pode apoiar o desenvolvimento profissional das professoras? A origem da indagação encontra-se na necessidade de aprofundar as reflexões sobre o processo de *documentação pedagógica*, desencadeado pelos professores, e por considerar a temática relevante e ainda pouco debatida junto aos profissionais que atuam com crianças pequenas.

O projeto inicial do estudo estava previsto para acompanhar o desenvolvimento da documentação em um grupo específico de crianças. Após as discussões preliminares do plano de trabalho investigativo com toda a equipe da Creche e, concomitantemente, a coleta de relatos escritos das profissionais sobre suas trajetórias na profissão, a pesquisa percorreu um rumo diferente. A aproximação com o contexto desvelou outra possibilidade de pesquisa e intervenção, condizente com uma demanda que se manifestou no interior da própria equipe.

Todas as primeiras impressões e depoimentos iniciais das professoras foram objeto de discussão com a coordenação pedagógica e a direção da Creche/Pré-Escola Saúde e como

resultado, surgiu a proposta de desenvolver o estudo utilizando os tempos previstos para encontros de formação continuada, no decorrer do ano. Concluiu-se, também, que todo o programa de formação seria construído em parceria com a coordenadora pedagógica, uma vez que o seu tema de investimento nos encontros formativos naquele ano referia-se aos relatórios das professoras²⁷. O novo delineamento da pesquisa foi apresentado para todas as professoras e essas profissionais legitimaram a decisão, apontando para a importância de um momento como esse, com todo o grupo.

O planejamento inicial partiu das inquietações das professoras e coordenação, desencadeando algumas reflexões durante os encontros, bem como o planejamento dos passos seguintes. Durante o percurso, foram coletadas diversas fontes de dados, de modo a permitir o processo de análise e avaliação do trajeto, pautando-se, dessa forma, na triangulação de fontes presente na metodologia escolhida (YIN, 2005, p.125-126):

Um ponto forte e importante da coleta de dados para um estudo de caso é a oportunidade de utilizar muitas fontes diferentes para obtenção de evidências. [...] Qualquer descoberta em um estudo de caso poderá ser mais convincente se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa.

Durante todo o processo de formação, que se constituiu no foco central deste estudo, desenvolveu-se um conjunto de documentos, que serviram como fontes de dados importantes para contar a trajetória da experiência vivida e, com isso, favorecer a sua análise e interpretação:

Registros de diários de campo: após os encontros com as professoras, os registros foram realizados a fim de revelar elementos para o planejamento das propostas seguintes. Na análise, configuraram-se como fonte de dados de caráter descritivo, contando a trajetória de todo o percurso, de forma cronológica, para compreensão do panorama geral do processo formativo. (APÊNDICE A).

Relatos escritos das professoras- trajetórias profissionais: primeiro material coletado junto ao grupo de professoras, permitiu a aproximação da pesquisadora com o contexto e com as histórias formativas do grupo. (APÊNDICE B)

²⁷ Essa temática havia sido escolhida pelo grupo após o enfrentamento de algumas dificuldades durante a escrita dos relatórios de grupo e individual, entregues às famílias no final do semestre anterior.

Registros escritos e relatos orais das professoras: durante os encontros da formação continuada, as professoras prepararam e apresentaram registros escritos ou relatos orais como forma de compartilhar suas experiências. (APÊNDICE C).

Respostas das professoras aos questionários: dois questionários fizeram parte desse percurso; o primeiro, para levantar dados de como a instituição organizava os momentos de registros e documentação das práticas; e o segundo constituiu-se como instrumento de avaliação do percurso formativo. (APÊNDICE D).

Relatórios de grupo do primeiro e segundo semestre de 2011: a leitura dos relatórios possibilitou o encontro com as narrativas escritas das professoras em torno das propostas realizadas ao longo de um semestre, junto com as crianças. Esse material é um dos documentos da instituição e é entregue às famílias. (ANEXO B e ANEXO C).

Para que fosse possível o emprego dos dados coletados a partir dessas diferentes fontes e, portanto, para conferir legitimidade à investigação, além da autorização expressa das pessoas envolvidas no estudo, submeteu-se a pesquisa, com toda a documentação de autorização assinada pela equipe da creche, ao exame do Comitê de Ética da Faculdade de Educação da USP, cujo parecer consta em anexo. (ANEXO E).

6.1.2 Participantes da pesquisa

Na pesquisa, as professoras da Creche/Pré-Escola Saúde assumiram o lugar de sujeitos da experiência e o processo formativo desencadeado em torno da temática sobre *documentação pedagógica* balizou-se por suas vozes, pensamentos e fazeres.

O grupo é constituído por 8 professoras que atendem crianças desde o berçário até 6 anos. Dentro desse grupo, 2 professoras assumem o lugar de volantes, apoiando a gestão da rotina junto com as professoras de cada grupo. Na identificação dos relatos orais e registros escritos, presentes na análise de dados, assumirão a nomenclatura: [P.01], [P.02], [P.03], [P.04], [P.05], [P.06], [P.07] e [P.08].

No quadro de professoras da instituição há 3 profissionais com idades entre 23 e 27 anos que se encontram no início de carreira na instituição, com menos de 1 ano. As outras 5 professoras têm idade superior a 35 anos e possuem mais de 10 anos, aproximadamente, de experiência docente.

6.1.3 A trajetória da pesquisa e a construção coletiva do processo formativo

Na tentativa de elucidar o caminho percorrido no itinerário da pesquisa, um quadro síntese de todos os passos traduzem as pistas que foram construídas durante o estudo. A cronologia apresentada abaixo corroborou o tratamento dos dados levantados nas vozes da pesquisadora e professoras da Creche/Pré-Escola Saúde:

Tabela 6- Cronologia da realização da pesquisa

MESES	PROPOSTAS
Setembro 2010	Primeiro contato da pesquisadora com a diretora da Divisão de Creches para tratar sobre a possibilidade de realização da pesquisa na Creche/Pré-Escola Saúde Contato com a diretora da Creche/Pré-Escola Saúde para agendar uma reunião no intuito de discutir a pesquisa e sua viabilidade Conversa com a diretora e coordenadora pedagógica: apresentação do projeto de pesquisa e discussão sobre os caminhos possíveis para sua realização
Novembro 2010	Participação na Formação Continuada do mês de novembro para apresentação da pesquisa para todas as professoras
Novembro 2010	Coleta de relatos escritos com todas as professoras com a finalidade de se aproximar do contexto e conhecer as trajetórias de vida dessas profissionais
Fevereiro 2011	Retorno da experiência da coleta dos relatos das professoras para diretora e coordenadora pedagógica. Além disso, discutiram-se os novos rumos para a configuração de uma pesquisa participante com o grupo de professoras da instituição Construção coletiva, entre pesquisadora e coordenadora pedagógica, do programa de Formação Continuada com foco na <i>documentação pedagógica</i> . Apresentação das ideias e sugestões do programa para diretora
Março 2011	Apresentação da nova proposta de pesquisa para o grupo de professoras, legitimação e concordância com a sua realização Devolutiva dos relatos, proposta de reescrita e tratamento do material para posterior trabalho na formação continuada de abril
Abril	I Participação na Formação Continuada com foco na <i>Documentação Pedagógica</i>

2011	Leitura dos relatos escritos das trajetórias profissionais Texto de apoio da Lygia Bojunga: Livro- A troca
Maio 2011	II Participação na Formação Continuada com foco na <i>Documentação Pedagógica</i> Parte teórica: o que é documentação? O que é registro? Texto de apoio: A arte do pintor de paisagens (SOLÀ, 2007) Tarefa I: Trazer um registro de uma situação vivenciada pelas crianças
Junho 2011	III Participação na Formação Continuada com foco na <i>Documentação Pedagógica</i> Socialização dos registros de cada professora Tornando visível a aprendizagem das crianças/ Por que documentar? Texto de apoio: O que queremos dizer com a abordagem da documentação? Tarefa II: Escolha de uma sequência do projeto/ atividades para documentar e socializar para o grupo
Julho de 2011	IV Participação na Formação Continuada com foco na <i>Documentação Pedagógica</i> Questionário entregue às professoras para identificar como cada uma organiza o seu tempo e espaço para registrar e documentar
Agosto 2011	V Participação na Formação Continuada com foco na <i>Documentação Pedagógica</i> Socialização das sequências de cada grupo Sentido de comunidade de aprendizagem Documentação do adulto Documentação da criança Análise dos instrumentos de registros Discussão sobre como e o que documentar Textos de apoio: exemplos de documentação
Setembro 2011	Início da pesquisa de campo: leitura dos registros dos professores Previsão de uma oficina de fotografia: o que fotografar/ instantes mágicos Contratação de um especialista ²⁸
Outubro 2011	Pesquisa de campo: leitura e coleta dos registros dos educadores

²⁸ Embora estivesse prevista no cronograma, a oficina de fotografia não se efetivou, devido à falta de recursos disponíveis para a contratação de um especialista na época. O pedido para contratação foi encaminhado à Divisão de Creches, contudo não houve tempo específico para liberação de verbas; substituiu-se esse momento da formação para tratamento de questões administrativas.

Novembro 2011	Pesquisa de campo: leitura e coleta dos registros dos educadores Início da organização da exposição dos trabalhos dos grupos da Creche/ Pré-Escola Saúde Entrada nas reuniões pedagógicas de cada grupo VI Participação na Formação Continuada com foco na <i>Documentação Pedagógica</i> Socialização e apresentação da documentação organizada por cada grupo
Dezembro 2011	Pesquisa de campo: participação na organização da exposição da Creche, coleta de registros sobre o processo de criação da exposição
Janeiro de 2012	VII e VIII Participação na Formação Continuada com foco na <i>Documentação Pedagógica</i> Realização de oficina sobre os instrumentos de documentação pedagógica Avaliação do percurso formativo

Os dados coletados ao longo da realização do programa de formação continuada foram agrupados de forma a permitir um diálogo entre as bases teóricas mencionadas nesse estudo. A narrativa do processo será, assim, tratada à luz das categorias selecionadas e, portanto, não seguirá uma sequência cronológica das ações desencadeadas durante os encontros da formação continuada. A composição dos registros descritivos de cada encontro é apresentada no APÊNDICE A (Registros de diários de campo).

6.1.4 O processo da busca dos eixos de análise

O estudo de caso, segundo YIN (2005, p.33) é uma “estratégia de pesquisa abrangente” que tem, por base, diversas fontes de dados variáveis, coletadas a partir dos referenciais teóricos presentes nas proposições do estudo. Os critérios para analisar os dados não foram definidos a priori, mas emergiram ao longo do percurso, seguindo uma estratégia de análise baseada nas proposições teóricas tratadas por este autor. Após a leitura minuciosa de todos os registros coletados, fez-se necessário agrupá-los por temáticas e nesse sentido, as fontes de dados, consideradas relevantes para a pesquisa, foram analisadas a partir de dois eixos, permitindo a tessitura de um diálogo entre os dados levantados e as teorias a eles subjacentes:

1º. Documentação do Processo Formativo a serviço da revelação das histórias de formação e profissão das professoras:

a documentação da trajetória da formação foi entendida como forma de desvelar as histórias dos processos formativos das professoras e fazer emergir o diálogo com suas reflexões e práticas. Para a instituição, representa a narrativa dos percursos de aprendizagens dos adultos.

2º. Documentação do Processo Formativo e a revelação das práticas dos adultos e das crianças:

a documentação, quando partilhada, promove o diálogo entre adultos e crianças, e, sobretudo, revela, também, as práticas existentes na instituição. Nesse item, abarcaram-se as práticas em torno da construção da visibilidade das professoras, crianças e famílias, culminando no processo de organização da exposição da Creche.

6.2. Resultados do Estudo

6.2.1. Documentação do Processo Formativo a serviço da revelação das histórias de formação e profissão das professoras

“Ao escrevermos nossa experiência, nosso fazer ganha visibilidade, torna-se documento ao qual podemos retornar para rever o vivido, atribuindo-lhe outros significados e projetando outros fazeres desejados ou necessários. Por meio do registro, travamos um diálogo com nossa prática, entremeando perguntas, percebendo idas e vindas, buscando respostas que vão sendo elaboradas no encadeamento da escrita, na medida em que o vivido vai se tornando explícito, traduzido e, portanto, passível de reflexão”.

Luciana Ostetto

A experiência vivida e narrada toma forma quando documentada, os diferentes fazeres e reflexões ganham visibilidade em um processo de coautoria com vistas a uma apropriação e objetivação em torno da prática da *documentação pedagógica*. A visibilidade de si e também do outro somente efetiva-se pelo respeito e pela ética do encontro.

A pesquisa desenvolveu-se a partir do encontro das indagações que fomentaram a investigação- representadas pela voz da pesquisadora- e o diálogo com as práticas já existentes- representado pelas vozes das professoras e também da instituição. É por meio das narrativas de aprendizagens dos adultos que a trajetória da formação continuada será apresentada.

A documentação do processo formativo seguiu um ciclo investigativo, a organização de todos os registros coletados e a síntese, quando tomaram forma, permitiram questionar e avaliar a própria trajetória narrada: será que esse era, verdadeiramente, o caminho certo? Será que não poderíamos ter feito escolhas diferentes? Os registros coletados, realmente, foram suficientes?

A pesquisadora participou de oito encontros de formação continuada, cada um com 1 hora de duração. O planejamento conjunto do programa com a coordenadora pedagógica fez-se fundamental para os desdobramentos das discussões e encaminhamentos. A coordenadora alinhavava as discussões do âmbito mais teórico com as diferentes situações que a instituição estava vivendo na prática da documentação, junto às professoras.

Na coleta de dados sobre as trajetórias de vida profissional das professoras pode-se perceber que a formação continuada engendrada na Creche/Pré-Escola Saúde estava consolidada, constituindo-se como um momento fundamental para a construção de um trabalho coletivo, uma vez consideradas todas as diferenças já mencionadas no que diz respeito às questões trabalhistas, que, por um tempo, interferiram nas relações entre as professoras. Nesse contexto, a equipe de direção e coordenação precisaram efetivar ações para construir o sentido da formação. Oliveira-Formosinho (2002,p.50), ao citar as contribuições de Fullan;Hargreaves (1992), destaca:

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 de fora 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 esforços de desenvolvimento dos professores.

Embora o grupo tivesse vivido momentos delicados na chegada dos funcionários da Fundação da Faculdade de Medicina à Creche, a formação transformou-se em um espaço de discussões acerca das relações interpessoais entre todos os funcionários. Contudo, no ano de 2011, o grupo de professoras apresentava grandes expectativas em relação ao andamento do trabalho. Neste sentido, os eixos tratados ao longo dos encontros da formação assentavam-se no aprofundamento em torno de uma prática pedagógica que precisava alavancar. O grupo legitimou a escolha do tratamento em torno da *documentação pedagógica*. O comprometimento assumido, nessa fase, constitui um dos elementos importantes para o

desenvolvimento da formação continuada, pois é uma forma de os profissionais perceberem e tomarem ciência do próprio percurso formativo. De acordo com Nóvoa (1992, p.30): “os professores têm de ser protagonistas activos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação”.

O processo da formação, dessa forma, constrói-se no âmbito do comprometimento de todos os profissionais- direção, coordenação, professores e as demais equipes de diferentes setores, principalmente, nos aspectos que tangem às ações do coletivo. Neste sentido, o desenvolvimento profissional, a partir do contexto da formação, envolve um processo de interação mútua entre a professora e o ambiente em transformação em que está inserida. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002.)

A formação continuada pode ser compreendida, assim, como um momento privilegiado do contexto, para que cada professor não fique restrito ao isolamento. Sob a ótica da perspectiva da participação de cada professor na formação continuada, de acordo com Zeichner (1993), podemos afirmar que o processo de compreensão e melhoria do ensino deve começar pela reflexão sobre a própria experiência e pelo tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores).

A documentação, como espaço de formação, desencadeia a perspectiva de um professor como um prático reflexivo e alimenta as ações coletivas dentro da instituição. Para ampliar a discussão em torno da *documentação pedagógica* e de como as professoras compreendiam essa prática no seu dia a dia, alguns encontros da formação continuada foram destinados para se pensar o âmbito individual, ou seja, como cada professora consolidava o seu espaço de registro, observação e reflexão, e também quais ações eram desencadeadas pela instituição como fomento para o desenvolvimento profissional de cada uma.

Vale destacar que, inicialmente, fez-se um levantamento de como a Creche/Pré-Escola Saúde compreendia, nomeava e garantia as ações necessárias para o processo de documentação, aspectos importantes para desencadear todo o planejamento do programa de formação.

Todas as professoras da Creche/Pré-Escola Saúde têm carga horária de trabalho de 40 horas semanais de atendimento direto, junto com as crianças. A organização de alguns momentos formativos como reuniões com a equipe técnica, registros e planejamentos acontecem dentro dessa jornada semanal e, para tal empreendimento, é necessário um revezamento entre as professoras para permitir, ao mesmo tempo, a saída de uma para

registrar e participar da reunião, e sua substituição por outra, garantindo, assim, o atendimento às crianças em período integral.

As reuniões com a equipe técnica são realizadas semanalmente com duração de, até, 1 hora. Cada professora tem um caderno de anotações e registros e, para utilizá-lo, é reservada 1 hora por semana. Há, também, os registros que podem ser feitos em casa, fora do horário de trabalho, e cujas horas demandadas são negociadas, diretamente, com a direção.

As professoras são responsáveis pela preparação dos relatórios de grupo e individuais e os entregam às famílias, no final de cada semestre. Esses documentos trazem o percurso de aprendizagens das crianças no âmbito individual e coletivo do grupo. Na composição de cada relatório leva-se em consideração o foco que cada professora investigou ao longo do ano. O processo de escrita de um relatório é um trabalho de coautoria entre as professoras e a coordenadora pedagógica. Há uma primeira entrega, depois uma devolutiva e um tempo destinado para discussão com as professoras. Nesse processo, perguntas são feitas e levam à uma nova escrita até chegar em um resultado final.

Em cada sala há painéis organizados de acordo com o andamento dos projetos para exposição permanente das criações das crianças. Durante o ano, cada grupo desenvolve propostas relacionadas aos projetos, sequências de atividades e atividades permanentes. Na Creche há dois projetos coletivos trabalhados em todos os grupos. Um deles refere-se à Educação Ambiental, em parceria com USP Recicla, e o outro vincula-se às áreas de Saúde e Nutrição. Além disso, no final do ano é realizada uma exposição, revelando para toda a comunidade as criações das crianças, as sequências de atividades e projetos desenvolvidos ao longo do ano.

O primeiro encontro de formação com as professoras, para tratamento da temática sobre documentação, construiu-se a partir das discussões sobre as diferenças entre registrar e documentar. A Creche/Pré-Escola Saúde possui uma ata para os registros das pautas e encaminhamentos das formações continuadas em a ata do mês de maio registrou-se (Ata da formação continuada 27/05/11):

[...] iniciou seu projeto de formação sobre documentação pedagógica com a reflexão sobre os conceitos de Registro e Documentação pedagógica. Discutiu com o grupo como a prática da Creche Saúde está sendo documentada, como tornar a documentação um recurso valioso para a reflexão sobre a própria prática, para as crianças enquanto memória e construção da história de cada um, como dar tratamento aos diferentes registros para utilizá-los na documentação, enfim, iniciamos este estudo com boas dúvidas o que exigirá e promoverá boas buscas, pesquisas para aprendermos mais sobre o tema. Em parceria com o projeto sobre

Documentação Pedagógica, Regina apresentou seu projeto de formação com um tipo de documento: O relatório individual das crianças.

No mesmo dia, depois da discussão em torno da temática geral sobre a documentação, a coordenadora pedagógica iniciou, também, seu trabalho com foco nos registros, visando o aprimoramento e qualidade dos relatórios. As professoras puderam relatar suas principais dificuldades quando se deparavam com o momento da escrita do relatório. De acordo com a ata da instituição (ANEXO D):

[...] A escrita de relatórios sobre o desenvolvimento das crianças é um importante documento a serviço da construção do acervo da história de cada uma delas na instituição. Além disso, é um instrumento fundamental para a formação do próprio professor, pois, os relatórios produzidos por ele possibilitam a análise de elementos importantes, tais como concepção de criança, ensino e aprendizagem. Os encontros de formação deste projeto terão estes aspectos como foco e utilizarão os próprios registros de crianças ou outros modelos para a reflexão sobre a atuação profissional e sobre as escolhas e formas de comunicação dos assuntos desenvolvidos com as crianças.

A temática sobre os relatórios reverberou um conjunto de situações vivenciadas pelas professoras, com as angústias e expectativas desveladas para a coordenadora. Neste momento, apontavam a necessidade de um diálogo e diziam-se ansiosas diante da devolutiva em relação ao que escreveram. A coordenadora apresentou o programa geral em torno dessa temática, pontuando seus objetivos, conforme aparece na ata do dia, (ANEXO D):

-Favorecer a análise de relatórios individuais de crianças e levantar com os professores parâmetros para a escrita deste tipo de texto.

-Desenvolver práticas de escritas de relatórios com base em pautas de observação construídas pelos professores com auxílio da coordenação.

Para iniciarmos o trabalho fizemos uma leitura compartilhada sobre o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (que têm caráter mandatório no Brasil) a respeito da avaliação neste nível da Educação básica, suas características, importância e o respeito à infância e suas especificidades que tais práticas devem ter nas instituições de Educação Infantil. Discutimos o quanto o relatório é um instrumento de avaliação do nosso trabalho e não do desempenho da criança e a sua importância para a transformação da própria prática. Desconsiderar correções se a escrita do relatório estiver com erros.

Portanto, as ações de registrar e sistematizar os registros, para compor os relatórios entregues às famílias, e também a organização da exposição já estavam consolidadas na instituição. Contudo, a necessidade do refinamento do olhar para essa temática e a dificuldade com a escrita faziam-se presentes para algumas professoras. No momento de avaliação do percurso, quando perguntadas sobre o que ainda consideravam necessário para investimento no trabalho pedagógico no que tange à documentação, as professoras responderam (APÊNDICE D- Respostas das professoras aos questionários):

(P.01) Tenho dificuldade de escrever, ou melhor, passar para o papel. Tendo esta dificuldade fico ansiosa para escrever, assim preciso melhorar muito. Época de relatório dói.

(P. 02) O primeiro momento é escrever o relatório, às [sic] vezes penso que escrevo demais e poderia melhorar a qualidade da escrita. Um segundo momento é a ansiedade no momento da exposição, a vontade de que de [sic] tudo certo, de [sic] tempo e que fique como o esperado.

(P. 04) A escrita dos registros e o processo de construção para documentação me trazem um pouco de insegurança, sei que tenho que melhorar na construção e me atentar mais nas palavras. [...] em um primeiro momento pensava que registrar era só escrever e com as formações pude ver os diversos materiais ricos que me auxiliam no momento do registro, me trazendo momentos com muitas descobertas que às [sic] vezes só na escrita estariam perdidas.

As professoras, cada uma a sua maneira e seguindo os saberes de suas experiências ao longo dos anos, construíram estratégias para registrar. Um dos objetivos do programa de formação era, justamente, propiciar trocas, permitindo a construção de novos saberes em torno da prática da documentação. Para cada professora foi entregue um questionário para identificar como o grupo organizava a gestão do tempo e espaço para registrar e documentar. As respostas foram socializadas no coletivo e alocadas no quadro para melhor visualização e compreensão do que os professores responderam (APÊNDICE D- Respostas das professoras aos questionários):

Tabela 7- Gestão de tempo e espaço para documentação

<p>Tempo/espaço para realização dos registros</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Teoricamente dentro do horário de trabalho todos teriam os momentos de registros, mas na rotina do dia a dia nem sempre é possível, pois temos que lidar com os imprevistos.(P.03) - Geralmente o registro escrito é realizado no momento de sono, a câmera e a máquina fotográfica ficam à disposição para esse tipo de registro. Temos 1 hora por semana para planejamento e as horas compensadas que também são para fazer registro. (P.04) - Como sou volante quase nunca consigo fazer planejamento ou registro aqui algumas vezes faço isso em casa, mas fica a desejar. (P.06) - Organizo as fotos na Creche, mas a parte dissertativa na minha casa. (P.02) - Os registros são mais individuais e levam 4 horas. (P.04)
<p>Instrumentos utilizados para o registro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizo câmera,celular, caderno.(P.06) - Fotos,vídeos, lápis e caderno.(P.08) - Cadernos, pedacinhos de papel (quando se trata de algo não planejado), máquinas fotográficas, filmadoras (P. 05) - Fotos, textos e o dia a dia (P.07)
<p>Organização e socialização dos registros com as crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Escrita das falas das crianças, fotos, filmagens, etc (P.03) - Quando ocorre do registro ser escrito junto das crianças, sempre com uma atividade levamos o caderno para a roda e então quando é uma situação inesperada uma das educadoras registra.(P.04) - Diante dos acontecimentos falamos em roda, contando. (P.05) - Tenho dúvidas se faço ou se sei fazer. (Referindo-se à socialização com as crianças) (P.08)
<p>Socialização dos registros com as famílias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relatórios, exposição com fotos, apresentação dos grupos.(P.06) - Relatórios, exposição e boca a boca.(P.07) - Conversamos com as famílias, relatórios de grupo e individual e exposição.(P.02) - Acho que não fazemos.(Referindo-se à socialização para as famílias)(P. 08)
	<ul style="list-style-type: none"> - Ter em mãos os materiais para registrar, no momento em que acontecem situações interessantes (máquina fotográfica, papel e lápis) (P.02) - No momento de escrita dos relatórios. (P.05) - Escrever. Ter mais tempo para escrever.(P.08)

Dificuldades no ato de registrar	<ul style="list-style-type: none"> - O que escrever e como escrever? Que situação devo registrar? O que perguntar à criança?(P.07) - Tempo e espaço na creche.(P.06) - Ter cuidado com o que escrever.(P.02) - Conseguir colocar palavras que realmente relatam e dê sentido à cena.(P.04)
---	--

Ao discutirmos e socializarmos as respostas de cada uma, abria-se ali, um diálogo para pensar diferentes estratégias que poderiam ajudar umas às outras. Neste encontro, uma das professoras disse, ainda, que já deixava guardado em seu armário um bloco pequeno para os registros rápidos a partir de uma situação interessante que havia observado. No diário de campo referente à avaliação da discussão realizada nesse dia consta (APÊNDICE A- Formação Continuada 19/08/11):

Ao analisar o conjunto das respostas das professoras pode-se verificar que dentro das possibilidades oferecidas pela instituição, as professoras encontram espaço e tempo para registrar. Além disso, há materiais disponíveis para garantir os registros diários e cada professora consegue organizar-se para realizá-lo, por meio de fotografias e anotações para alimentar os planejamentos e relatórios das crianças.

As práticas em torno da documentação envolvem, portanto, de acordo com a organização da instituição, alguns momentos específicos para os registros dos professores, bem como os instrumentos necessários. Além disso, para os relatórios entregues às famílias, há um investimento pessoal que é legitimado pela Creche e a própria construção desse documento envolve um processo reflexivo do professor.

Cada encontro da formação era registrado, contando, inclusive, com os registros fotográficos, as respostas e encaminhamentos pensados em conjunto, que eram sempre retomados na formação do mês seguinte. As falas de cada professora, as reflexões, as imagens dos encontros constituíam-se como uma forma de legitimar os pensamentos e ações daquele grupo, de dar visibilidade e de reconhecê-lo no contexto e no início de cada encontro eram apresentados ao grupo. Nesse processo de registrar e depois documentar os processos vivenciados, a documentação passou a ser a plataforma para tratar a própria importância da formação continuada para essas profissionais. O material transformou-se em um valioso instrumento de investigação e para instituição representou a construção de uma narrativa de aprendizagem das professoras.

Um dos conceitos que sustentou a pesquisa decorre da formulação de Dahlberg, Pence e Moss (2003) em torno da documentação, enquadrando-a na perspectiva de processo e conteúdo. O conteúdo da formação referia-se à *documentação pedagógica*, mas o processo desencadeado pelos registros do percurso formativo revelava uma relação indissociável entre documentação e o processo de formação de professores. Ao documentar, foi possível rever posições, reverberando, assim, um processo reflexivo. Nas palavras de Azevedo (2009,p.55):

Documentar e refletir em torno do cotidiano significa abertura para aprender sobre o seu próprio processo de aprendizagem, significa questionar-se, perguntar, inquietar-se perante o observado. Essa inquietação conduz à procura de respostas, à transformação e à ampliação do pensar. Para se tornar actor e autor, o professor precisa envolver-se e apropriar-se destes processos reflexivos em torno do pensamento e da sua acção.

Uma vez apontados como uma das maiores dificuldades das professoras, alguns trechos referentes aos relatórios foram selecionados pela pesquisadora no intuito de investigar como os registros dos professores eram sistematizados e, principalmente, como poderia encontrar referências aos seus processos reflexivos. Os trechos selecionados referem-se aos relatórios de grupo das crianças escritos pelas professoras responsáveis. Os exemplos serão postos em diálogo com algumas falas das professoras, presentes nos relatos da trajetória de vida profissional.

Exemplo 1:

Referências às atividades	Pensando neste grupo elegi alguns conteúdos para trabalharmos, mas logo observei que o que eu havia planejado não despertou interesse nas crianças pelas próprias respostas e comportamentos delas, no primeiro dia levei um livro que falava da Mata Atlântica para ser o disparador do assunto e descobrir o que sabiam, seus interesses e como poderia desenvolver o projeto; apenas uma das crianças se envolveu com as perguntas, o restante parecia disperso, não se interessaram pelo livro e nem pela conversa, falando de outras coisas e me mostrando que não era um assunto de interesse, pelo menos não daquele jeito que eu estava propondo.
Referência aos processos reflexivos dos professores	Refletindo sobre esta atividade e o comportamento das crianças, durante as reuniões pedagógicas, pensei na única resposta que obtive naquele dia: Floresta é uma árvore grande! Estava aí a chave do mistério, estudar floresta era muito geral e amplo, o importante para eles era estudar o entorno, pois, acreditavam que os jardins eram uma floresta. Esta certeza colhi durante alguns dias ouvindo as crianças se referindo ao jardim como casa do saci, do lobo, do bicho papão, etc. Entendendo melhor o pedido das crianças em

	desvendarmos os mistérios da “nossa floresta” pude reescrever o projeto que se tornou “Cadê a Floresta que estava aqui?” Observei que mudando o tema do nosso Projeto o grupo passou a se interessar mais em saber sobre a fauna e a flora da Mata...
--	---

O trecho refere-se à escrita da professora (P.08). Analisando o conjunto de todo o processo formativo, a professora que afirmava ter uma grande dificuldade na escrita, que se emocionou ao falar da trajetória de sua vida profissional, revelou-se ao escrever, com propriedade, para as famílias. As inquietações e as reflexões que transformaram o planejamento ficaram evidentes e documentadas. Em outro momento, no trecho de suas experiências narradas apareceu (APÊNDICE C- Registros escritos e relatos orais das professoras):

Ao recepcionar a criança naquele dia, notou que havia algo diferente. O menino, tímido e de poucas palavras, com questões significativas em relação à linguagem, naquele dia durante a sua chegada, se aproximou da educadora e começou a tirar a roupa e mostrou sua injeção. Aos poucos, a educadora percebeu que a criança tinha uma novidade para contar. Foi assim ao longo do ano, foram tentando conversar, percebeu que aos poucos a criança aprendeu a confiar nela. E de fato, a mãe disse que o filho havia tomado uma vacina no final de semana. A educadora destaca o quanto essa criança a imita quando quer algo, participa mais da roda.

A professora não havia conseguido preparar o material para que pudesse ser apresentado, por isso fez questão de destacar um episódio que havia marcado muito a sua relação com uma criança do grupo, o que desencadeou um processo interessante na relação entre ela e a criança. Como a cada encontro uma nova situação era debatida, constatou-se que a professora não trazia o material. Na sua avaliação final de todo o processo revelou (APÊNDICE D- Respostas das professoras aos questionários):

Me lembro de ter narrado as peripécias do Davi, mas por insegurança na escrita, ficou só assim. O segundo também foi quando pediram para que fizéssemos uma sequência e eu tinha toda a ideia, mas de novo por insegurança não fiz. O que vejo como desafio é ousar mais na escrita sem ter medo de errar.

A professora, durante o relato de sua trajetória profissional, apresentou as dificuldades enfrentadas no início de sua profissão (APÊNDICE B- Relatos escritos das professoras-trajetórias profissionais): “Tive várias dificuldades durante o percurso, dentre elas conseguir

fazer a leitura dos textos, muitas vezes pensei em desistir”. As escolhas e o itinerário de seus processos formativos constituíram-se como elementos de sua experiência como professora (P.08). Em outro trecho destacou:

Fui aluna do magistério lá na Bahia e no ano de período do estágio obrigatório fui para uma sala de Pré-Escola. Nessa época a minha irmã mais velha já estudava pedagogia e me mandava sempre texto de um tal de Piaget. Eu até lia o texto, mas na verdade não entendia nada.

Neste caso, a experiência relatada pela professora, de alguma forma, marcou e significou algo, pois foi retomada no processo final da avaliação. Ao selecionar algo para ser narrado, a professora atribui um significado as suas experiências vividas, consegue apropriar-se de seu fazer e dialoga com suas reflexões. Nas palavras de Azevedo (2009,p. 57):

O professor que se observa a si mesmo e que conta com o que considera relevante da sua intervenção- que reconstrói a sua jornada ou alguns dos seus momentos- desenvolve a sua compreensão da realidade num duplo sentido. Por um lado, porque reconstrói algo que já se passou e, por outro, porque ao narrar a experiência vivida, converte essa experiência numa experiência com significado. Essa reconstrução faz-se no diálogo e em companhia e não no isolamento.

Por meio das narrativas de aprendizagens que as professoras realizam cotidianamente, podemos nos aproximar da forma como organizam seus pensamentos, ressignificam os fatos e refletem sobre a experiência vivida, apontando para a possibilidade, ainda, de reinterpretá-las de diversas formas. A narrativa ocorre na linguagem articulada, oral e escrita, na imagem, no gesto, na mistura de todas as anteriores. O ato de narrar é um ato de significação que representa as narrativas criadas a partir das experiências vividas e envolvidas pelas culturas de seu contexto. (BRUNER, 1997)

Exemplo 2:

Referências às atividades	<p>Pensando nestas e outras expectativas, necessidades do momento de adaptação, além de conversas pontuais com pais e as próprias crianças, planejamos momentos de brincadeiras, atividades e rodas de conversa tudo com objetivo de integrar o grupo, dar novo significado as ações da creche, aumentar vínculo e círculo de amigos, enfim, acolher e possibilitar o crescimento!</p> <p>(...)Essas perguntas iniciais me orientaram para o planejamento de uma</p>
----------------------------------	--

	sequência de atividades com brincadeiras cooperativas que exigissem parcerias, escrevemos muitas listas de preferências para expor gostos, saberes, compartilhar e se surpreender com o outro
Referência aos processos reflexivos dos professores	Neste mesmo processo foi acontecendo a aproximação comigo, Inicialmente não estavam totalmente abertas para estabelecer vínculo comigo também, testavam minhas orientações com frequência, resistiam a novos combinados, não queriam fazer atividades, enfim, mesmo que fosse o quarto ano na creche, estavam estranhando e resistindo ao novo adulto.

Esse trecho é do relatório de grupo da professora (P.07). O início dos planejamentos das atividades partiu da observação em relação aos interesses apresentados pelas crianças, no tocante às brincadeiras como forma de integração. Trata-se de uma professora que estava há pouco tempo no quadro de funcionários. De acordo com o relatório, apontava a mudança de movimento das crianças nas diferentes relações uns com os outros e também com a professora. Em um dos trechos de seus registros afirmou (APÊNDICE B- Relatos escritos das professoras-trajetórias profissionais- P.07): “me sinto livre para trabalhar com meu grupo, está sendo uma experiência maravilhosa”.

Em um dos encontros da formação continuada, a professora relatou, oralmente, uma experiência que havia lhe chamado a atenção, que caminha no mesmo sentido do que escreveu no relatório (APÊNDICE C- Registros escritos e relatos orais das professoras):

No início do ano o agrupamento de crianças era bastante diferenciado, com faixas etárias diferentes. O foco das primeiras atividades foi trabalhar as brincadeiras como caminho para cooperação entre as crianças. Investimos muito nas brincadeiras em roda, havia duas crianças que não conseguiam brincar de forma alguma juntas. Certo dia, em uma atividade com bexigas, pela primeira vez as duas meninas brincaram juntas ,nesse dia riam muito, se divertiram. Ao final do dia, a criança se aproxima da educadora e diz *Você viu? Você viu que eu brinquei junto!* Hoje em dia, pedem brincadeiras para brincarem juntas. Esse foi um momento importante dentro do grupo, pois aproximou as crianças uma da outra. Todo esse momento está contextualizado no relatório de grupo.

A professora destacou esse episódio no relato, pois tratou-se de um momento significativo para o grupo como um todo. As duas crianças entravam em conflito o tempo inteiro e, a partir de uma brincadeira, iniciaram uma amizade, reconhecida por uma delas quando se volta para a professora, parecendo orgulhosa de seu feito, e revelou: *Você viu que eu brinquei junto!*

Para a professora iniciante, a trajetória da formação revelava-se promissora; estava orgulhosa do cargo que ocupava, o que se observava também em sua prática e na tentativa de construção de um trabalho, tendo como ponto de partida os interesses das crianças (APÊNDICE B- Relatos escritos das professoras-trajetórias profissionais- P.07): “em 2007 resolvi fazer minha faculdade, iniciando assim um trabalho como estagiária e tenho muito orgulho por estar onde estou: professora”.

Exemplo 3:

Referências às atividades	Continuamos com nossas rodas de história, música, conversa e observamos que estas atividades para o grupo se tornaram mais significativas, por exemplo, ao notarem nossa organização para roda de leitura já começavam a engatinhar em nossa direção para sentarem-se e esperar a leitura. Durante a leitura ficavam atentos, olhos brilhantes e a cada momento observávamos balbucios, alguns apontavam o livro e outros nem se mexiam de tanta atenção.
Referência aos processos reflexivos dos professores	Neste semestre enriquecemos mais nossas rodas de histórias organizando o espaço com diferentes tendas de tecidos para criarmos um ambiente acolhedor, também introduzimos objetos como fantoches, tecidos e outros instrumentos para as narrativas. Observamos que a postura e o prazer se modificaram, o grupo passou a demonstrar maior interesse e alegria durante as rodas.

O trabalho refere-se ao grupo dos bebês. As professoras responsáveis pelo grupo, durante a participação nos debates da formação, diziam-se *apaixonadas* pelo trabalho do berçário e os seus relatos foram revelando esse sentimento. Uma delas afirma (APÊNDICE B- Relatos escritos das professoras-trajetórias profissionais -P.02): “Quando comecei na Creche Saúde foi tudo novo, mas consegui entender a essência do local e assumi o berçário e foi maravilhoso”. O trabalho no dia a dia para elas é investigativo, observam todos os movimentos das crianças e buscam novas formas de trabalhar. No relatório expressam essa busca (APÊNDICE B- Relatos escritos das professoras- trajetórias profissionais – P.01): “Aprendo todos os dias com as crianças, com os colegas e com as famílias. É um enorme aprendizado”.

A professora (P.01) tinha uma história profissional interessante sobre a sua entrada na educação, apresentada quando relatou (APÊNDICE B- Relatos escritos das professoras-trajetórias profissionais):

Certa vez bati na porta de uma escola para poder arrumar um emprego. Eu tinha 15 anos. Trabalhei nessa escola por um ano sem receber. Eu apenas cuidava das crianças. Um dia a diretora da escola me chamou e disse que iria pagar minha faculdade. Enquanto eu trabalhava, a diretora pagava meu curso.

A professora (P.02), em todas as formações, era uma das primeiras a entrar com seu caderno de anotações; sempre registrava tudo o que conversávamos nos encontros e sempre falava da sua paixão pela escrita, pelos livros e pela profissão. Em algumas partes de seu relato escreveu (APÊNDICE B- Relatos escritos das professoras- trajetórias profissionais):

[...] Desde a infância me admirava olhar as crianças voltando da escola com livros e falando de suas professoras. Sentia que o professor sabia de tudo e o que não sabia ele ia atrás para saber.

[...] Observar e ver pessoas tão pequenas que aprendiam comigo, mas que me ensinavam tanto com um olhar, um gesto, uma expressão, o jeito de se comunicarem.

Na construção dos relatos orais e escritos das duas professoras fica claro a sensibilidade diante do trabalho realizado no grupo de bebês e as descobertas que se materializaram no relatório do grupo. As professoras dedicavam-se muito para o momento da escrita do relatório, e durante a formação, sempre remetiam-se às dificuldades nesse período. O relatório, assim, representa um espaço que pode ser marcado pelas incertezas, assim como as conquistas e descobertas. “Dessa forma o educador vai tomando o seu fazer nas mãos, responsabilizando-se pela sua própria formação.” (OSTETTO, 2008, p. 16)

Exemplo 4

Referências às atividades	As atividades com tinta foram bastante significativas com experimentação de materiais com cores diferentes e novas texturas, ampliação dos horizontes táteis, possibilidades e capacidades criativas de cada um.
Referência aos processos reflexivos dos professores	Inicialmente percebemos certa resistência por parte de algumas crianças quanto a tocar e manusear os materiais, alguns tinham repulsa e outros preferiam comer ou pintar as mãos. Com a frequência da atividade foram tendo muitas oportunidades para pesquisar, explorar, experimentar e também muitas oportunidades para que nós fôssemos orientando, conversando [...]

O relatório foi escrito por duas professoras responsáveis pelo agrupamento de crianças de 2 a 3 anos. Uma das professoras era nova no quadro e a outra, era uma das funcionárias mais antigas da instituição. Embora com um conteúdo mais descritivo, as professoras revelam o desenvolvimento das crianças no tocante à linguagem das artes. Nos encontros de formação relatavam o fascínio pela construção da autonomia das crianças, o que conseguiam fazer sozinhas e a rotina que já lhes era familiar. A professora mais nova no quadro revelou na avaliação final que (APÊNDICE B- Relatos escritos das professoras- trajetórias profissionais-P.04):

O que mais achei interessante é a autonomia que a creche oferece para as crianças, a creche proporciona muitas situações de nosso cotidiano em que eles acabam resolvendo sozinhos, e é muito legal. Mas, ao mesmo tempo, fico ainda um pouco perdida, pois não estava acostumada com essas situações, pois sempre mediava tudo.

O intercâmbio de experiência nessa parceria das professoras tornava-se visível na apresentação de suas documentações ao longo do processo formativo. O contexto favorece essa parceria constante e partilhada a todo momento, para as duas professoras. As aprendizagens são evidenciadas em seus relatos (APÊNDICE B- Relatos escritos das professoras- trajetórias profissionais):

Compreendo melhor esse olhar educativo que a Creche Saúde propõe, tenho para mim como uma fase de encantos e descobertas. Aprendi a amadurecer a cada dia e com certeza vejo com outros olhos o ato de educar que levarei comigo por onde eu for. (P.04)

Quanto aos aspectos positivos desse trabalho destaco primeiramente meu crescimento profissional e pessoal, acredito que aprendo todos os dias e em todos os momentos aproveito para me transformar e desenvolver um trabalho de construção e aprendizagens. (P.05)

A questão sobre a construção da autonomia das crianças representada no relatório também fez-se presente em um dos relatos das professoras durante o encontro da formação. A proposta era de que cada grupo pudesse escolher um episódio para compartilhar no coletivo. A organização do registro de uma situação que mais chamou a atenção foi apresentada para todo o grupo; primeiro, leram o material e, depois, apresentaram as imagens das crianças que apareceram no episódio. As professoras ao descreverem o relato remeteram-se aos Referenciais Curriculares Nacionais para nomear o conceito que gostariam de abordar: a imitação. Segundo o documento, a imitação é o resultado da capacidade da criança observar e

aprender com os outros e de seu desejo de se identificar com eles, ser aceita e de diferenciarse. (BRASIL, 1998). Depois as professoras leram o relato:

A Sofia é uma criança observadora, suas atitudes demonstram o quanto ela tem nos imitado. Outro dia após o momento de sono da tarde, enquanto organizávamos o espaço para o leite, percebemos que ela estava auxiliando os amigos a se recompor, aproximamos para ouvir a conversa:

- Santi, o tênis, o sapato.

Santiago parece não ouvir e ela insiste.

- Santi, o tênis...

- Dá o pé, Santi. Este para e obedece, ela tenta colocar o tênis no amigo e enquanto isso vai conversando com o amigo: a mamãe tá trabalhando para ganhar dinheiro...Mas não consegue colocar o sapato e então nos vê e diz: ‘ajuda, não consigo’. Sofia quer ajudar o amigo? Perguntamos, então veja como faz, puxa o cadarço para ficar mais fácil e põe, viu? Mal terminamos a frase e ela já estava saindo em busca de mais uma pessoa ‘necessitada’ sem sapato:

- Enzo, dá o pé.

O amigo lhe dá o pé e novamente ela começa a sua empreitada de por o objeto, mas demonstra desconforto na posição e pede ao amigo para colocar o pezinho em cima do colchonete. Ficamos observando sua dificuldade, aproximamos para ajudá-la. Em seguida ela chama a amiguinha: ‘Lara, dá o pé, dá o pé, tá frio’. Olhou o sapato e percebeu que era diferente, pois tinha fivela para abrir e disse: Maria, Sofia não consegue. Ajuda? Depois, saiu andando e encontrou a Letícia, disse-lhe: Letícia, cadê sua chupeta. Finalizamos a organização e todos já estavam aguardando as mamadeiras no tatame, inclusive ela. Consideramos sua ação de muita importância para seu crescimento e desenvolvimento da autonomia, principalmente na ampliação da compreensão do mundo. (APÊNDICE C- Registros escritos e relatos orais das professoras- P.04 e P.05)

As professoras contavam com entusiasmo o episódio. Todos os demais colegas diziam que aquela criança acompanhava mesmo cada passo da rotina e colaborava com os amigos. No relato pudemos encontrar a tentativa das professoras em perceber como a criança, apropriada da ação que esse momento da rotina requeria, colaborou com seu parceiro, o que demonstrou o desenvolvimento de sua autonomia. Registrou-se todo o episódio com imagens, seguindo cada ação da criança, na avaliação do percurso formativo uma das professoras escreveu sobre essa experiência (APÊNDICE D- Respostas das professoras aos questionários- P. 05):

Achei bem interessante a documentação através da observação e escrita de uma sequência. Avaliei os caminhos percorridos e linha do pensamento que a criança formula ao levantar hipóteses para resolver uma situação. Por exemplo, quando a menina Sofia não consegue por [sic] o tênis no amigo, ela procurou recursos, pondo o pé em cima do colchão para melhor posicioná-lo, não conseguindo, ela procurou ajuda da professora. Acho como desafio minha necessidade de melhorar a escrita buscando outros recursos para melhorar a narrativa com relação à escrita das palavras.

A cada encontro da formação algumas propostas eram encaminhadas para que as professoras pudessem registrar, organizar seus escritos e apresentar para todo o grupo na formação seguinte. Propiciar momentos de partilha como esses podem provocar um diálogo fecundo para se pensar as ações da instituição. Assim, o objetivo do programa seguia a prerrogativa descrita por Nóvoa (1992, p. 26):

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente.

Ao colocar a pessoa do professor e o papel do contexto onde está inserido no centro de sua teoria, Nóvoa (1992) ressalta o papel da importância da interlocução entre os pares. É no diálogo entre os professores que as práticas da instituição podem ser repensadas e transformadas. Desde o início do processo formativo, em torno da *documentação pedagógica*, os momentos de socialização das práticas e reflexões das professoras foram destacadas como forma de permitir o diálogo, a partilha e a escuta.

Dessa forma, a instituição tem a oportunidade tanto de criar uma rede de aprendizagens das professoras balizada pelos processos reflexivos que emergem desses diálogos, como também propiciar a discussão constante em torno das práticas. Podemos considerar, assim, que o processo de desenvolvimento profissional dos professores acontece, sobretudo, nos contextos onde trabalham.

Durante a pesquisa, as professoras puderam apresentar e compartilhar seus relatos da maneira como preferiam, isso porque a forma em que se materializa o processo de documentação não precisa seguir uma determinação, justamente porque é um momento de criação do professor. Como se tratava de uma estratégia nova para o grupo, algumas preferiam relatar oralmente, outras escreviam e documentavam utilizando-se do registro fotográfico.

A documentação representa uma forma de dar visibilidade às práticas dos professores e, na trajetória de sua construção e sistematização contempla os processos reflexivos desses profissionais. O ato de documentar não é neutro, pois envolve as escolhas de cada um e abre para diversas interpretações por parte de quem o produz e dos leitores que acompanharão o resultado.

Um dos momentos importantes do processo formativo junto ao grupo de professoras aconteceu na primeira formação continuada do ano de 2012. Nesse período, as professoras

estavam voltando de férias e toda a experiência com a entrega dos relatórios e preparação da exposição já havia passado. Reservamos esse tempo para avaliar o processo de cada uma dentro do programa desenvolvido na formação. Durante todas as propostas discutidas em grupo, o comprometimento de cada professora, cada uma a seu modo, também implicava no desenvolvimento e fluidez da temática abordada. Nas palavras das professoras (APÊNDICE D- Respostas das professoras aos questionários):

[...] As formações continuadas contribuíram em um processo de reflexão em cima da documentação que ao longo do tempo ia sendo realizada. Refletir e repensar sobre minha escrita, o que documentar e como seria documentado, isso possibilitou criar desafios e buscar informações para as documentações. (P.02)

[...] fez perceber e dar importância merecida a esse documento, tenho hoje um outro olhar, mais atencioso nos momentos de registros. (P. 04)

[...] Essa experiência foi significativa. Em primeiro lugar, me fez repensar as formas de documentação e como fazer para melhor utilização no momento da escrita dos relatórios. Depois, essa prática foi se intensificando como eixo para melhorar a elaboração dos planejamentos e replanejamentos. (P. 05)

Uma das questões dizia respeito ao conteúdo tratado: de que maneira as discussões sobre *documentação pedagógica* contribuíram para a consolidação e efetivação de suas práticas. Para as professoras, o conteúdo (APÊNDICE D- Respostas das professoras aos questionários):

Ajudou muito, mesmo trabalhando com os bebês o meu olhar mudou também e ficou mais fácil de elaborar um texto/ registro. (P.01)

Importante para o desenvolvimento da leitura e escrita, propiciando uma análise e uma revisão mais cuidadosa do trabalho escrito e registrado. (P.02)

Ótimo, poder reconhecer a diferença entre documentação, o portfólio e a pasta memória me fez pensar em trabalhos diferentes que podemos desenvolver durante o ano. (P. 04)

Positivo. Me fez refletir e buscar outras formas de trabalhar com a documentação. (P.05)

É um conteúdo já conhecido, mas que cada vez que é estudado traz novas informações e ideias para melhorar o trabalho pedagógico diário. (P.06)

Acho que os conteúdos trabalhados me possibilitou [sic] refletir mais sobre minha ação, rever a participação das crianças dentro das discussões de sala. (P.08)

No conjunto desta experiência, olhando para todo o percurso vivido, pode-se constatar que a instituição, quando promove uma formação continuada comprometida com uma práxis transformadora, permite o desenvolvimento profissional dos professores. O diálogo entre a teoria e a prática alimenta os saberes da experiência de cada uma no contexto de trabalho. Dessa forma, como afirma Nóvoa (1992,p.25):

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 (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Por essa razão, faz-se necessário que as formações continuadas possam trabalhar em duas dimensões, do individual e do coletivo. No nível individual, como substrato para alimentar as reflexões desencadeadas no cotidiano e no coletivo, para partilhar e promover as transformações das práticas nas instituições, consolidando-se, assim, como espaço para construção de novos saberes. Nessa direção, é possível considerar que (NÓVOA,1992,p.27):

Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

A documentação de todo o percurso da formação na Creche/Pré-Escola Saúde pôde abrir novos questionamentos e também interpretações acerca dos processos formativos das professoras e também sobre o lugar do formador. A experiência envolve sujeitos, partilha a construção de novos saberes entre os envolvidos. Não podemos mensurar o processo, pois é um aspecto que depende da atribuição de significado de cada um. Contudo, podemos pensar apenas na importância do lugar, de fato, que assume a formação continuada dentro do contexto onde é desenvolvida.

6.2.2 Documentação do processo formativo e a revelação das práticas dos adultos e das crianças

“A escuta não é fácil. Exige uma profunda consciência e a suspensão de nossos julgamentos e, acima de tudo, de nossos preconceitos; demanda abertura à mudança. Requer que tenhamos claro em nossa mente o valor do desconhecido e que sejamos capazes de superar a sensação de vazio e precariedade que experimentamos sempre que nossas certezas são questionadas.”

Carla Rinaldi

Para dialogarmos com algumas práticas das professoras em torno da documentação, nesse item da análise, serão abordados alguns elementos constituintes desse processo que envolve a escuta, a partilha e a visibilidade entre adultos e crianças. O principal aspecto a ser considerado diz respeito à escuta como forma efetiva da apropriação e consolidação da *documentação pedagógica*. Escutar é um verbo que significa interpretar e atribuir sentido às mensagens dos outros, enriquecendo tanto aquele que escuta como aquele que produz a mensagem. (AZEVEDO, 2009).

A escuta está, assim, configurada como a premissa de qualquer relação de aprendizado, segundo Rinaldi (2012, p.25):

[...] aprendizado que é determinado pelo “sujeito aprendiz” e toma forma na mente desse sujeito por meio da ação e da reflexão, que se torna conhecimento e aptidão por intermédio da representação e da troca. Escuta, portanto, como um “contexto de escuta”, em que se aprende a ouvir e a narrar, em que indivíduos sentem legitimidade para representar suas teorias e oferecer as próprias interpretações de uma questão particular. Ao representar nossas teorias, nós as “reconhecemos”, permitindo que nossas imagens e instituições tomem forma e evoluam por meio da ação, emoção, expressão e representações icônicas e simbólicas.

A capacidade de escuta é uma importante qualidade do ser humano e está presente na documentação. É importante que o contexto pedagógico seja um contexto de escuta interativa e de múltiplas escutas, em que adultos e crianças possam, de fato, escutar uns aos outros. Pensando na escuta como constituinte da relação da aprendizagem, dedicou-se uma das formações para sensibilizar e ouvir uns aos outros. Para tanto, fez-se necessário um momento de sistematização dos relatos em torno das trajetórias de vida profissional das professoras. É importante destacar o desenvolvimento do processo: inicialmente, as professoras escreveram

sobre as suas trajetórias de vida, depois devolveu-se a escrita para cada uma a fim de que pudessem revisar, antes de compartilharmos com todo o grupo.

Na formação do mês de abril realizou-se uma oficina para leitura compartilhada dos relatos dos professores. O espaço preparado previamente permitiu criar um momento de aconchego com tapetes e almofadas, dispostos em forma de um círculo. Logo que entraram na sala, os professores começaram a se organizar em torno da roda, no centro da qual estavam alocados os relatos escritos, já revisados por elas. O convite inicial era para cada uma escolher um relato para leitura, que não fosse o seu próprio. Nos relatos não constavam os nomes dos seus autores. A proposta era para que, após a leitura de cada uma, o grupo tentasse descobrir a autoria.

Antes da leitura dos relatos lemos o texto *A troca* da escritora Lygia Bojunga²⁹ que retrata a paixão da autora pelos livros e escolha de sua profissão. Depois da leitura, cada professora pode falar também de suas escolhas profissionais. E nessa roda de conversa iniciamos o momento de leitura dos relatos. Todas as professoras já conheciam a proposta, uma vez discutida no encontro anterior. Logo que as leituras começaram cada uma já reconhecia quem havia escrito. Entre uma leitura e outra, a emoção tomou conta do grupo. Algumas choravam e outras, pouco a pouco, manifestavam suas angústias entre um relato e outro, uma professora chegou a dizer: *Desculpe se fiz algo de errado nesses anos. Respeito cada um, mas às vezes explodo mesmo.* (APÊNDICE A- Registro do diário de campo)

Uma das surpresas para o grupo foi a descoberta de uma professora que queria ser policial, antes da entrada no magistério. *Não acredito que você queria ser polícia!* Todos pareciam estranhar a decisão; nesse momento, algumas professoras riram e disseram que seu jeito era parecido mesmo com uma policial, às vezes. A professora ouviu aquelas palavras e acabou rindo também.

Aos poucos, o universo particular de cada professora era revelado para o grupo. Houve mais de um pedido de desculpas, remetendo-se à época delicada da transição de entrada da Fundação da Faculdade de Medicina na Creche. Pode-se afirmar que a proposta revelou-se como um momento singular, uma verdadeira tarde de emoções, de olho no olho, da abertura para ouvir a si mesmo e o outro.

Uma das professoras, logo no início, precisou se ausentar por motivo de saúde. E a leitura de seu relato acabou gerando mais uma surpresa. Era uma professora que havia sido criada por tios durante a infância e o seu relato ressaltava a sua paixão pelos bebês e a vontade

²⁹ NUNES, Lygia Bojunga. Livro: um encontro com Lygia Bojunga. São Paulo: Editora Agir, 1990.

de lhes oferecer todo o carinho que não havia tido. Após a leitura desse relato, a coordenadora pedagógica, com os olhos em lágrimas, disse: *Eu conheço ela há muito tempo e nunca soube ao certo essas histórias que ela escreveu. Hoje eu sou capaz de entender cada gesto e cada palavra dela em relação ao seu trabalho no berçário.*

Cada uma, ao final, ficou com a cópia do seu relato; depois, o grupo combinou de colocar um relato de cada professora no mural dos registros das Formações Continuadas. No início, essa proposta, sugerida pela coordenadora, causou uma certa timidez e receio da exposição; mas, depois, uma professora completou: *Sabe, quando se falou da leitura dos relatos coletivamente me deu até um frio na barriga, eu fiquei com medo da exposição, mas hoje depois desses relatos foi muito bom ouvir essas histórias e não vejo mais problema em colocar no mural.*

Depois das leituras, houve um momento para que os professores pudessem falar dos sentimentos em relação ao processo vivido, quando, então, discutimos sobre a questão da visibilidade. Nessa formação, o intuito era poder dar visibilidade a cada um ali presente, mas o desafio era poder pensar a visibilidade das crianças e de suas trajetórias de aprendizagem como forma de transformar as práticas das professoras. Esse momento da formação também foi mencionado por ocasião da avaliação por uma das professoras:

Achei difícil abrir a guarda para falar sobre minha pessoa, escolhas, fracassos, recomeços[...]Penso que trabalhando na formação de pessoas não posso me fechar em mim mesma, preciso ter a mente e coração abertos e livre de preconceitos, medo de errar ou de agir conforme penso e acredito.
(APÊNDICE D- Respostas das professoras aos questionários)

A escuta exige abertura. Embora as professoras trabalhassem juntas, alguns aspectos sobre as trajetórias da vida profissional de cada uma eram desconhecidas. No início, até todas se sentirem à vontade para ouvir e serem ouvidas levou um certo tempo. Esse sentimento apareceu em um dos relatos (APÊNDICE D- Respostas das professoras aos questionários-P.03):

Vou falar um pouco sobre o primeiro encontro em que participei, onde narrei coisas sobre minha vida profissional (acho que estava bem confusa, precisei de sua ajuda, pois me emocionei bastante, você me deu algum tempo e pude reescrever minha trajetória de uma forma mais tranquila). No segundo encontro tivemos a oportunidade de saber mais sobre a história de vida das pessoas com quem convivemos dia a dia, foi bastante difícil, pois estamos nos expondo, revelando nossas fraquezas, mas com certeza isso nos faz crescer!!!

A escuta exige, também, sensibilidade, o reconhecimento para aquilo que o outro está dizendo e pensando. No encontro da formação, que propiciou as trocas dos relatos entre as professoras, a leitura das histórias das trajetórias profissionais abriu espaço para escuta mútua. No dia a dia junto às crianças, essa mesma escuta expande-se com todos os sentidos - é ouvir, sentir, parar para escutar e sentir melhor. Escutar e ser escutado são importantes ações que envolvem o ato de documentar. É, ao mesmo tempo, suspender o juízo inicial e abrir-se para o novo, para o inesperado. Entre os adultos, os momentos formativos podem ser espaços privilegiados para a escuta um dos outros.

A vivência dessa experiência, em um dos encontros da formação, desencadeou as discussões sobre como as professoras estavam documentando tudo aquilo que as crianças estavam dizendo, pensando e narrando no dia a dia. Portanto, fez-se necessário pautar-se nas práticas realizadas pelas professoras e, para análise, alguns momentos foram selecionados para se pensar questões pontuais que emergem no dia a dia.

- **O diálogo com as narrativas das práticas de observação e registros das professoras em relação às crianças**

Após o momento de partilha dos relatos sobre as trajetórias de vida profissional, o conceito de visibilidade de si e do outro revelou-se para as professoras. Desta forma, as propostas posteriores tinham, como objetivo, dar visibilidade para as crianças. Cada professora teria que se dedicar a tarefas como registrar um episódio envolvendo uma criança; a seleção deveria ser pautada em elementos que mais despertassem a atenção. Primeiro, fizemos uma discussão em torno dos episódios apresentados por cada grupo, depois pensamos em ampliar a proposta. O desafio era documentar uma sequência de atividades desenvolvida com as crianças. Cada uma, a seu modo, encontrou um caminho para registrar e cuidou do material para ser apresentado. Algumas tiveram problemas com a tecnologia, não conseguiram configurar filmes e gravações das conversas das crianças, mas, ao final, fizeram relatos orais. Outras preferiram organizar seus registros a partir da escrita. Os relatos apresentados são exemplos para destacar a criança como protagonista da ação (APÊNDICE C- Relatos escritos e relatos orais das professoras- P.04):

No pátio, algumas crianças estavam sentadas no EVA e outras engatinhando e andando. O William estava brincando com o túnel, entrava e saía, em um momento colocou o rosto dentro do túnel e a educadora Bianca perguntou: Cadê o William? Ele apareceu sorrindo e eu falei “Achou”.

Enquanto isso a Amanda estava brincando com os bebês. Então, William entrou na sala para pegar uma bolinha, enquanto ele entrou para pegar a bola, Bianca colocou o túnel em pé e ficou dentro dele. E, quando William saiu, ele ficou olhando, olhando e a Amanda falava: Cadê a Bianca? Para o William.

Ele olhou para o túnel, olhou para baixo, viu o tênis e ficou puxando o túnel chamando Bibi.

Brincando no pátio, a Bianca pegou novamente o túnel e se escondeu dentro dele, mas tivemos a ideia de mudar o túnel do lugar, então colocamos o túnel do lado da casinha. A Amanda perguntou novamente para o William: Cadê a Bianca? Ele ficou olhando, procurou, olhou novamente.

A Bianca falou William, e ele começou a olhar, olhar, quando ele viu o túnel, ele olhou para baixo e só viu o túnel e ele ficou olhando, até que puxou o túnel e quando a viu, ele sorriu muito.

A todo momento, que ele via o túnel, ele colocava a cabeça para olhar e ver se tinha alguém no túnel. Depois ficou brincando com os outros bebês, mas ia ao túnel brincar um pouco. Nesse período, o Matteo se ergueu e ficava olhando na janela da casinha para procurar a Bianca. Todos os bebês ficaram olhando onde a Bianca ia aparecer. O Henrique tentando procurar, como não se vira, tombou para trás. Mas quando apareceu, ele William riu muito com os bebês. Depois William se escondeu, quando apareceu falou ‘eh’. William começou a brincar muito mais com o túnel.

Ao final da leitura do relato escrito, a professora foi indagada sobre o motivo da escolha desse episódio. Ela descreveu a alegria da criança, a interação entre ela e o bebê que havia começado em uma brincadeira de se esconder. Por mais que tratasse de uma brincadeira cotidiana com todo o grupo, chamou a sua atenção aquela criança querer brincar, pois não era esse o seu movimento até então e, o fato ocorrido, desencadeou a continuidade da brincadeira. Após essa cena, no dia seguinte, a criança procurou novamente a professora no local em que havia acontecido a brincadeira.

A escuta também nasce da emoção, é influenciada por ela e estimula o surgimento de novas emoções. (AZEVEDO, 2009). Enquanto narrava sua experiência com a criança, a professora demonstrava um encantamento pela relação estabelecida naquele momento. A justificativa da escolha por parte da professora pode ser uma, a interpretação de quem ouve pode ser outra, completamente diferente. A narrativa envolve significado, o atributo escolhido por quem a narrou. Refere-se à uma organização do pensamento, a partir dela se conta algo, ressignifica os fatos e permite refletir sobre a sua experiência vivida, apontando para a possibilidade de reinterpretá-la de diversas formas. Além disso, colabora para lembrança do indivíduo que ao distanciar-se pode atribuir novos sentidos ao fato narrado.

O próximo episódio compartilhado foi apresentado oralmente. A professora tinha preparado o material com uma gravação, mas a tecnologia não funcionou no momento (APÊNDICE C -Registros escritos e relatos orais das professoras – P.06):

Já estava chegando os preparativos da Festa Junina, iniciamos uma sequência de atividades sobre o movimento com as Danças Folclóricas. A professora levou todos os equipamentos para gravar a atividade com as crianças. A pergunta inicial para as crianças era sobre se sabiam o que é dança folclórica? Prontamente, as crianças responderam que sabiam e começaram a dar exemplos como: a gente sabe, a gente pula, dança e faz assim. Tem as lendas, que são folclóricas, como o Saci Pererê. É uma festa que não sei o nome. As falas são lembradas pela professora ao relatar. Toda a roda foi gravada, depois da atividade o vídeo foi apresentado para as crianças no mesmo dia. A educadora já levou todo o aparato para gravar. Destacou que registrar é melhor para transcrever, é melhor para ajudar a lembrar de tudo o que aconteceu. Esses registros acabam indo para o relatório geral para as famílias. Agora as sequências já estão nomeadas. No ano passado teve até um mural dos projetos desenvolvidos.

A professora lamentava o fato de não conseguir apresentar o áudio que havia gravado para que todos pudessem apreciar, mas ressaltou que, no dia da atividade, as crianças gostaram de ouvir o que tinham dito. Esse é um elemento importante da documentação, quando as crianças também são envolvidas no processo. Ao narrar a experiência, a professora contou que as crianças queriam ouvir, muitas vezes, suas falas. Já fazia parte da prática da professora registrar, até mesmo utilizando o recurso de um celular, contudo, nesse caso, destaca após o relato o envolvimento das crianças em quererem ouvir o que tinham dito. Por mais que se tratasse de uma nova exploração, que até então poderiam não conhecer tão bem, a partir da reação das crianças a professora teria possibilidade de investir mais na forma como seria viável compartilhar as experiências com todos.

A cada apresentação de um relato havia uma problematização para o professor refletir sobre a sua escolha. O que justificava a escolha do episódio? Que aspecto chamou sua atenção no meio de tantos episódios que estavam acontecendo ao mesmo tempo? Como poderia transformar esse episódio que tinha acabado de ser apresentado em uma documentação na Creche? As professoras puderam descrever suas inquietações durante o percurso de registro. Muitas vezes, estavam sem a máquina fotográfica, um papel próximo para registrar as falas das crianças dentro de um contexto, ou mesmo o gravador não funcionava quando, então, tentavam substituí-lo pelo celular.

Na formação seguinte, a proposta ampliou-se e a ideia era compartilhar a documentação em torno da sequência de um projeto ou sequência de atividades desenvolvidas

pelo grupo. Nesse dia, apenas duas propostas foram discutidas e apresentadas, pois a parte de discussão teórica estendeu-se por todo o tempo do encontro.

Figuras 24 e 25: Encontro da Formação Continuada- 27/06/11

Figuras 26 e 27: Encontro da Formação Continuada- 27/06/11

Uma delas foi a sequência das caixas (P.04) e (P.05.) (APÊNDICE A-Registros de diários de campo de 19/08/11):

As professoras relataram uma sequência composta por algumas atividades referentes à construção de caixas com as fotos das crianças para trabalhar a questão da individualidade e da história de cada criança. O material foi sendo construído e apresentado às crianças como elemento permanente no espaço. As professoras relataram as diferentes vivências das crianças na exploração desse material.

A sequência apresentada referia-se às propostas do Grupo 2, que se fez presente também no relatório (ANEXO C- Relatório de Grupo Segundo Semestre- Grupo 2):

Com o Projeto “Olha eu aqui” oferecemos às crianças ricas e significativas situações de conversa, de interação, de descobertas, pesquisas sobre si e o outro, enfim, o foco era a tal identidade! A primeira atividade foi a

construção dos banquinhos para as rodas, fizemos para cada criança um assento com caixas de leite, forradas, com a foto delas na fase de [sic]na frente e no verso uma foto recente. Fizemos uma roda no tatame para distribuímos os banquinhos, cada criança que pegava o seu ficava toda feliz e eufórica para logo se sentar ou falar de sua foto e de seu nome. A partir deste dia cada qual com o seu banquinho, se sentavam para as rodas de conversa, nas quais mostravam suas fotos de bebe, recentes e de sua família. O banquinho foi um importante instrumento organizador do espaço físico e das emoções de cada um. Através deles as crianças passaram a utilizar melhor o espaço, aprenderam a se sentar um ao lado do outro, a olhar e ouvir melhor um ao outro, os conflitos pela disputa do espaço e pela atenção diminuíram e assim tendo garantido cada um o seu lugar o ambiente se tornou mais tranquilo e harmonioso.

O desafio para as professoras era registrar a sequência de um projeto que estavam desenvolvendo e organizá-lo em forma de uma apresentação. As professoras prepararam a apresentação, narraram a experiência de como as crianças foram se apropriando do novo objeto dentro do grupo.

A outra sequência retratou a experiência de uma professora responsável por um dos momentos de ateliês (MADS) e como observou por um período a exploração das tintas pelas crianças para se expressarem: no primeiro dia de atividade, as crianças apenas exploraram os novos materiais separadamente; no segundo dia, a professora passou a incrementar com algumas misturas de tintas e texturas diferentes; no terceiro dia, as crianças trabalharam com a mistura e a textura no papel, já em um suporte diferente. Durante a narração oral, as professoras identificaram a experiência que estão construindo em relação à forma como os ateliês vêm se constituindo como um espaço importante na rotina para as crianças dentro da Creche. É uma ação presente na instituição, criada a partir das discussões com todo o grupo.

O engajamento de adultos e crianças no processo de construção da comunidade de aprendizagem: a documentação partilhada a partir das práticas existentes

O conceito de comunidade de aprendizagem refere-se à participação de adultos-professoras e famílias- apoiando os processos de aprendizagem das crianças. É trazer para dentro das instituições as famílias para a construção de um diálogo em parceria com os profissionais que atuam diretamente com as crianças. A ideia da inserção da participação das famílias em algum momento da pesquisa sempre fez-se presente; nas conversas com a coordenadora pedagógica pensamos em uma forma diferente de garantir essa presença no grande momento de exposição da Creche.

Assim, junto com as professoras, lançamos a ideia e conversamos sobre a possibilidade de que cada grupo pudesse abrigar um objeto onde pudessem ser depositados relatos ou algum material selecionado pelas famílias para compor a exposição que seria realizada pela instituição. Surgiram, a partir dessa conversa, as ideias da caixa e da pasta *documentário*. Por meio destes materiais, crianças, professoras e famílias poderiam contribuir para a exposição. Cada grupo de crianças recebeu uma carta, convidando-as a começar a selecionar o que consideravam mais importante para compartilharem com toda a Creche. O mesmo convite estendeu-se às professoras e também às famílias.

O processo de construção da caixa e da pasta contou com a participação das crianças; juntas, ajudaram a confeccionar, desenharam e colaram, enfeitando, do seu jeito, os novos objetos que ficariam dentro da sala por um tempo, para coleta de todos os materiais possíveis para a composição da exposição. Para desencadear esse processo, no mês de outubro foi enviada uma carta às famílias com o intuito de convidá-las a participar. As cartas convite para os grupos e famílias foram entregues após a confecção da caixa e pasta:

Olá, vocês sabiam que teremos uma grande exposição na Creche? Na exposição teremos a participação de todos os grupos que irão contar as pesquisas, descobertas e brincadeiras vivenciadas nesse ano de 2011. Nessa caixa vocês poderão depositar tudo aquilo que gostariam de levar para a exposição e compartilhar com toda a Creche. Agora é só escolher e depositar aqui.

No final do ano teremos uma grande exposição na Creche. Todas as pesquisas, descobertas e brincadeiras vivenciadas nesse ano de 2011 serão compartilhadas com toda a comunidade. As famílias também poderão participar a partir dos relatos das experiências que as crianças contam em casa: uma música nova que aprenderam, uma fala sobre os projetos que estão pesquisando, uma brincadeira...Dentro de cada sala vocês encontrarão uma caixa para depositar tudo aquilo que gostariam de levar para a exposição. No final de novembro abriremos a caixa e organizaremos o material de cada grupo a partir dos registros, relatos, fotos e desenhos depositados nesse material. (APÊNDICE A- Registros de diários de campo de 25/11/11)

A partir desta ação, a proposta para a formação de novembro constituiu-se na organização de uma exposição coletiva, baseada na seleção de materiais e produções escolhidas pelo grupo de crianças, professoras e famílias. Cada professora socializou o processo de coleta dos materiais e o quanto foram buscando envolver as crianças e as famílias. O objetivo subjacente da organização da exposição era permitir a reflexão sobre o

processo de dar visibilidade para as crianças, para suas falas e pensamentos e também possibilitar a inserção da participação das famílias.

A exposição dos trabalhos na Creche faz parte do calendário da instituição. Na formação, as professoras puderam contar como, normalmente, organizam as exposições; reconheceram que estão baseadas nas escolhas do adulto, no olhar, apenas, do professor. Organizar a exposição a partir da inclusão da escolha das crianças e das famílias gerou um movimento interessante no coletivo.

Logo que entraram na sala onde aconteceria o encontro da Formação para tratarmos a exposição, cada professor já estava com os materiais coletados em mãos. Uns mais tímidos, outros mais ansiosos queriam contar para todo o grupo como havia acontecido sua experiência. Antes de iniciarmos a socialização, foi discutido o processo de construção das caixas e pastas como materiais de coleta e o destaque de uma estratégia para propiciar a participação das crianças e famílias, em um momento que até então era pensado apenas pelos professores. (APÊNDICE A- Registros de diários de campo de 25/11/11)

Figuras 28 e 29: Encontro da Formação Continuada- 25/11/11

A discussão também girou em torno da exposição ser uma forma de documentação, da síntese das narrativas vividas na voz de diversos interlocutores. Visibilidade, ética e respeito foram os elementos norteadores do percurso das escolhas para a exposição. Além disso, abordou-se a questão estética com a finalidade de se pensar um espaço agradável aos olhos e, ao mesmo tempo, convidar o outro para que pudesse se reconhecer naquele espaço.

Figuras 30 e 31: Apresentação do material coletado das famílias para compor a exposição

Esse momento de partilha com vistas a uma construção coletiva de um momento significativo no grupo- a exposição- configurou-se com uma atividade de culminância dentro do processo formativo. Cada professora abriu a caixa e a pasta documentário de seu grupo e, ao compartilhar, pôde contar com a contribuição de todas as outras professoras, com ideias e sugestões para a composição da instalação dos relatos de adultos e crianças. Nesse momento, estávamos vivendo, em conjunto, um processo de documentação, unimo-nos como comunidade de aprendizagem e nos desafiamos a expressar nossos pensamentos para o coletivo. Esse momento, de acordo com Gandini; Edwards (2002, p.154) pode ser compreendido como uma:

Interpretação multifacetada do que vimos e ouvimos. Através dessa prática reflexiva, os educadores experimentam um contínuo crescimento profissional junto ao prazer de operar e aprender em conjunto.

Durante a composição da exposição, as professoras também puderam pensar na Creche como um todo, saindo da esfera individual do seu grupo para planejar todo o conjunto da exposição, de forma coletiva.

A exposição da Creche/Pré- Escola Saúde: a partilha das narrativas de aprendizagens

A pesquisadora visitou a exposição, após a sua inauguração para a comunidade. Os registros realizados durante a visita, por meio de fotos e também de anotações escritas de informações e dados que poderiam ser relevantes para a análise, compuseram a coleta do final do processo desse estudo. A descrição do roteiro visitado pela pesquisadora dialogará com os pontos apresentados e discutidos pelo grupo de professoras, desencadeado na formação do

mês de novembro, quando a exposição começou a ser idealizada. Para melhor compreender a organização dos espaços, o roteiro da visita tratará dos seguintes espaços:

- Painel da capoeira
- Instalação do Grupo 4 (Estrela do Mar)
- Instalação do Grupo Saci
- Instalação do Grupo 2
- Instalação do Grupo 1

Na entrada da exposição havia um convite geral para as pessoas participarem da exposição: “Apreciem a intensa ação simultânea dos atores da vida que pulsa na Creche”. O cartaz também trazia a foto de cada funcionário com seu chamado especial para que o convidado que chegasse à Creche, também fizesse parte na exposição. Quando a pesquisadora visitou o espaço, uma das crianças no corredor se aproximou e disse: *Você veio ver o que a gente colocou na caixa, não é?* Remetendo-se à fase dos preparativos iniciais do processo, quando construímos com os grupos de crianças as caixas e pasta para a coleta.

Figuras 32 e 33: Abertura da exposição e um convite para apreciação

Em cada espaço da Creche era possível encontrar alguma história vivida, não somente pelas crianças, mas também pelos adultos. A exposição e todas as etapas que compõem a sua materialização representam, em sua essência, um processo de documentação. Envolvem também um aspecto fundamental também tratado por Malaguzzi, a estética. Para o autor a documentação é entendida como uma narrativa da sedução, caracterizada pelos elementos que o sujeito destaca e torna visível cada detalhe da experiência vivida, pelo gosto que sente em responder às ações dos outros, pelo gosto em expô-las de forma atrativa e pelo gosto em cultivar a sensibilidade pessoal. (AZEVEDO, 2009)

Figuras 34, 35 e 36: Imagens gerais do espaço destinado à exposição

As imagens gerais da exposição revelam o cuidado e a sensibilidade estética com que as professoras planejaram o evento. A primeira instalação, logo na entrada da Creche, apresentava o painel da capoeira, trabalho realizado pela professora volante (P.06).

Painel da capoeira: O trabalho escolhido para compartilhar referia-se às atividades da linguagem de movimento e expressão corporal desenvolvido com todos os grupos. As danças e jogos populares foram os eixos do planejamento, principalmente a capoeira. Pensamos na inserção das crianças na montagem de uma instalação que convidasse ao movimento das pessoas, logo no início da exposição. (APÊNDICE A- Registros de diários de campo de 25/11/11)

Figuras 37 e 38: Instalação das silhuetas dos movimentos da capoeira

O corredor de entrada fora tomado pelas silhuetas dos movimentos corporais presentes no jogo da capoeira, feitas pelas crianças do último ano da Creche. Nas paredes de acesso aos espaços da exposição, fotos e comentários das crianças tentavam responder as questões sobre o que era a capoeira.

Em um dos relatos integrados a esse espaço encontramos o olhar da coordenadora pedagógica, materializado em forma de registro escrito, sobre a experiência que observou quando uma família, ao contemplar o painel da capoeira, começou a cantar e fazer os movimentos da ginga da capoeira. De acordo com o relato:

Edivânio chegou carregando Júlio. Era bem cedinho. Entrou no corredor, avistou as silhuetas da capoeira...Soltou a sua voz e integrou-se à nossa exposição. Combinou tanto com ela, parecia ser parte dela desde sempre! Gostaria de ter graciado para ficar o tempo todo embalando nossos corações naquela melodia que me encantou: pela singeleza do gesto, pela beleza da espontaneidade e consideração que se apresentavam em forma de música. Um sarau especial para a Creche! Senti-me presenteada. Obrigada Edvânio.

Instalação do grupo Estrela do Mar: A professora, logo no início, relatou a pouca participação das famílias e lamentava o fato de ter poucos materiais. Aos poucos, retirou da pasta muitos desenhos escolhidos pelas próprias crianças no percurso das oficinas de artes no grupo. A caixa estava desenhada e enfeitada pelas crianças e o grupo havia escolhido compartilhar, além de seus desenhos preferidos, o trabalho que realizaram com os diferentes instrumentos de medida em uma sequência na linguagem matemática. Ao final da apresentação da participação das crianças e do relato de um pai, mostrou a sua própria escolha nesse processo, um trabalho desenvolvido para a constituição do grupo, a importância das brincadeiras para integração de crianças com diferentes idades (APÊNDICE A- Registros de diários de campo de 25/11/11)

Figuras 39, 40, 41 e 42: Espaço organizado pelo Grupo 4 (Estrela do Mar)

A instalação geral do espaço desse grupo trazia, assim, diversas vivências representando as vozes de crianças e adultos. Na primeira parte, havia a foto de todo o grupo e as brincadeiras que fizeram parte da integração das crianças no início do ano. Ao lado, encontrava-se o quadro de medidas que trouxe as pesquisas realizadas pelas crianças acerca dos instrumentos utilizados para medição. A escolha dessa atividade partiu do grupo de crianças que elegeu essa temática e pediu à professora para colocar na caixa de preparação da exposição. Ao lado do painel as crianças também participaram da escrita do texto:

Nesse semestre estudamos em matemática as medidas de cada criança do grupo Estrela do Mar. A cada medida utilizamos um instrumento diferente (tampinhas de refrigerante, cliques e palcos) e após a contagem registrávamos no nosso mural de medidas, nome, data, instrumentos de contagem do dia e altura. Grupo Estrela do Mar (APÊNDICE A- Registros de diários de campo de 25/11/11)

Dentro da instalação do grupo também havia o depoimento de uma família em relação ao Projeto Odonto, desenvolvido pelo grupo. O relato também estava dentro da caixa do grupo e está representando a voz da família:

O caso da Forose

Após mais um dia de trabalho, passei na Creche e peguei o Antonio. Na ida para casa, ainda dentro do carro, o Antonio começou a contar uma história...

- Sabe mãe, você sabia que embaixo do meu dente tem outro?
- É? Eu não sabia.
- Pois é. Esse dente aqui vai ficar mole e o outro vai crescer e esse daqui vai cair.
- É verdade, Antonio e esses dentes serão os que ficarão com você para sempre.
- Sabe mãe, eu preciso escovar bem os dentes.
- Porquê?
- Porque no dente sujo cresce um bicho.
- Mas mãe se eu engolir aquilo, sabe o que vai acontecer?
- Eu vou ficar com uma coisa na barriga...eu vou ficar com forose.
- Como Antonio? Ficar com o quê?
- Forose mãe, forose.

Depois de pensar uns minutinhos entendi o que ele queria falar fluorose.. Então eu expliquei que a fluorose seria umas manchas, poderiam aparecer nos dentes dele caso ele escovasse os dentes com um creme dental com flúor e engolissem o flúor.

- Já sei mãe, então a gente tem que comprar uma pasta sem flúor. Esse relato deveria ter sido transcrito no mesmo dia da nossa conversa, pois foi riquíssimo em conteúdo. Mesmo assim, ele mostra

claramente o poder transformador da educação na vida das crianças e de nossas famílias.

Esperamos que esse breve relato sirva como estímulo para novos projetos das nossas creches. (APÊNDICE A- Registros de diários de campo de 25/11/11)

Instalação do Grupo Saci: A professora do Grupo 3 não participou do encontro em virtude de sua participação em uma outra reunião como representante no Grupo de professores que lutam pela mudança de nomenclatura dos professores das Creches da USP. Contudo, o espaço organizado pelo grupo contemplou as criações, pesquisas e conversas das crianças. (APÊNDICE A- Registros de diários de campo de 25/11/11)

Figura 43: O Saci e os dinossauros

O Grupo Saci apresentou o projeto sobre dinossauros que havia sido desenvolvido ao longo do ano. Um painel trouxe as perguntas iniciais das crianças sobre o que gostariam de saber e o que já sabiam sobre o dinossauro. De acordo com uma criança: *“Eu aprendi que o braquissau era bem grandão e forte também. Ele andava em 4 patas. Bebia água e comia pedra. Ele se apoiava nas patas traseiras e calda para alcançar a comida”*. Os relatos das crianças intercalavam-se com as histórias das famílias sobre as descobertas que também foram construindo, a partir das falas dos filhos em casa. Além disso, outros relatos traziam momentos marcantes da vida em família, para além da Creche.

Instalação do Grupo 2: No Grupo 2 foram apresentados relatos de pais, cartazes feitos pelo grupo, algumas atividades das crianças realizadas durante e a exploração de materiais diversos nas propostas de artes visuais. Durante a leitura dos relatos, percebemos o quanto o trabalho com um personagem foi significativo para o grupo: o jacaré. Para as crianças, ficou marcada a

música do Jacaré Boio, um cacuriá com jogos de rimas e versos. Esse personagem guiou as experiências das crianças. Era o jacaré que convidava para a roda, participava das brincadeiras na hora do pátio e nas rodas de história. Para a exposição fomos pensando na construção de uma instalação com a figura do jacaré e discutimos a importância da participação das crianças nesse processo. (APÊNDICE A- Registros de diários de campo de 25/11/11)

Figuras 44, 45 e 46: Espaço destinado ao Grupo 2 e a história do Jacaré Boio

Logo ao entrar no corredor, era fácil avistar o grande jacaré, em uma das paredes, anunciando o grande personagem que tanto fascinou as crianças do Grupo 2 da Creche: o Jacaré Boio. No cartaz, as professoras apresentavam o motivo pelo qual o personagem do jacaré tornou-se significativo para as crianças- era a letra de uma música que as crianças tanto cantavam no dia a dia. Os relatos das famílias demonstravam o quanto esse jacaré participava também da vida da família, pois as crianças cantavam a música em casa.

Instalação do Grupo 1: No grupo de crianças do Berçário, as professoras incentivaram a participação das famílias. No início, apontaram que a carta não estava muito clara, alguns pais questionaram e não sabiam ao certo o que escreveriam. Após essas sinalizações, abriram a caixa e a pasta, colocando no centro da roda todo o material coletado. O centro da roda ganhou vida, todos os pais participaram. Foram lidos alguns relatos e, ao fim da apresentação, perceberam como havia sido significativos os relatos das famílias; portanto, as queixas iniciais sobre o desinteresse das famílias em participar foram imediatamente deixadas de lado. Os pais trouxeram relatos das crianças fora do espaço da Creche com fatos marcantes desse ano na vida de seus filhos: era o batizado e suas fotos, a brincadeira com o cachorro grande, as brincadeiras preferidas, entre outros. As professoras também organizaram seus relatos e escreveram sobre a experiência do trabalho com as diferentes explorações das crianças em relação às artes e seus diversos suportes. O desafio proposto para o grupo foi construir uma narrativa, na qual pudessem integrar as diferentes vozes. Enquanto os outros grupos

apresentavam seus relatos, as professoras conseguiram construir um texto poético, versando sobre a apropriação do mundo ao seu redor pelos bebês. (APÊNDICE A- Registros de diários de campo de 25/11/11)

Figuras 47, 48, 49 e 50: Espaços destinado às narrativas do Grupo 1

A última instalação do espaço estava repleta de joaninhas. Assim como combinado na formação, as histórias dos bebês na voz das famílias estavam representadas em cada joaninha exposta. A figura da joaninha era muito conhecida pelos bebês e as professoras trataram de contar toda a história de sua origem no grupo.

As vozes da equipe de coordenação e direção: Ao longo do corredor, a equipe técnica da Creche também participou da exposição, compartilhando as trajetórias das diversas vivências nas formações continuadas e os momentos coletivos de adultos e crianças na Creche. Desde o início dessa jornada de estudo na Creche, percebeu-se o quanto a equipe gestora organizava, nos murais permanentes da instituição, os momentos coletivos envolvendo os funcionários. Era uma prática bastante recorrente, as fotos e os encaminhamentos de cada formação puderam ser compartilhados ao longo do ano.

Figuras 51, 52 e 53: Painéis com os momentos coletivos de adultos e crianças

A exposição começou a ser montada na primeira semana de dezembro e culminou na Festa de Final de Ano da Creche, quando celebraram o fechamento do ciclo de 2011. O processo de envolvimento mais direto das crianças e suas famílias era uma novidade para o grupo de professora e foi expressa em um dos relatos na avaliação do processo formativo (APÊNDICE D- Relatos das professoras aos questionários – P.03):

Fui percebendo coisas novas (caixinhas de depoimentos das famílias, joaninhas gigantes com as fotos das crianças, depoimentos dos pais, maior envolvimento das famílias, dia a dia as paredes da creche estavam mais povoadas com os trabalhos das crianças, as paredes foram tendo outro significado para nós adultos e principalmente para as crianças. Na festa de Natal a creche estava linda, harmoniosa, a exposição com os trabalhos dos grupos falavam por si só !!! Em quase 20 anos de creche eu nunca havia visto trabalhos tão significativos, bonitos. [...]Enfim, a partir das discussões nas formações creio que todos passamos a refletir e a investir muito mais nas questões das documentações e acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas (planejamentos/ registros)

Na avaliação do processo da construção da exposição, quando indagadas sobre quais encaminhamentos consideravam relevante para que a documentação pudesse ser efetivada na Creche (na relação com as crianças e famílias), as professoras responderam (APÊNDICE B- Respostas das professoras aos questionários):

Que as famílias tivessem um caderno ou uma caixa de sugestões dos eventos. Exemplos: dos encontros, das festas, etc. (P.01)

A participação da família é muito importante neste processo de documentação, é a família que mostra e apresenta a vivência fora da creche que faz parte e contribui para esse envolvimento creche/ família/ comunidade. Seria interessante realizar e proporcionar momentos para que esses registros estivessem presentes para desenvolver um trabalho ao longo do ano. (P.02)

A ideia da caixa foi fantástica! Os pais mesmo que no início tímidos participaram das atividades, e trouxeram mais vida para a nossa exposição, é com atividades assim, que conseguiremos famílias mais participativas. Talvez se não deixássemos uma caixa, poderia ser um caderno para registro diário, um envelope, ou algo assim, que fizesse nos aproximar mais. (P.04)

Fazer com as famílias uma ponte unindo ação e reflexão para melhor atender. (P. 05)

Ter um local permanente na sala para que as famílias possam participar durante todo o ano do processo/ trabalho. Confeccionar pastas memórias/ portfólios dos projetos e sequências trabalhados durante o ano com cada grupo. (P. 06)

Fazer com que as famílias participem ainda mais na construção desse projeto, como fizeram com os registros no final de ano. (P.08)

A participação efetiva das famílias nos processos que envolvem a documentação na instituição pode ser um aspecto a ser buscado pela instituição nos próximos anos. Além disso, é importante efetivar a participação das crianças, na idealização e até mesmo na montagem de espaços. O processo formativo culminou com a avaliação na voz de todas as professoras, pesquisadora e coordenadora e com os desdobramentos possíveis para futuras ações que envolvam o coletivo da Creche.

Figura 54 e 55: Encontro da Formação Continuada- 30/01/2012

A etapa final do processo de avaliação apontou novos caminhos que a Creche pode concretizar já incluindo algumas ações nos futuros planejamentos para o ano. Cada professora ao relatar as suas próprias aprendizagens também pode no seu espaço de escrita e reflexão compartilhar o seu *olhar- por- escrito* da experiência vivida. Nesse processo, de acordo com Ostetto (2008, p. 21):

A palavra escrita nos permite ir além da palavra, revelando pontos insuspeitados, ideias e entendimentos apenas delineados, que apontam para outras direções. Com ela podemos alargar a dimensão do detalhe: o que era mínimo se agiganta e o retrato de nossa prática ganha visibilidade.

A documentação do processo formativo permitiu às professoras poderem pensar sobre os seus próprios itinerários formativos, no diálogo entre a teoria discutida e as práticas vivenciadas no cotidiano da instituição.

6.2.3 A avaliação do processo formativo: tecendo os fios da experiência

Entre um alinhavo e outro, a realização da pesquisa desvelou algumas indagações e reflexões sobre a avaliação do processo formativo das professoras. O contexto da pesquisa, uma creche universitária, trouxe em seu bojo uma série de questões que precisaram ser analisadas. A entrada dos funcionários da Fundação da Faculdade de Medicina na Creche/Pré-Escola Saúde representou um novo período para a instituição, marcado, inicialmente, pelas divergências e conflitos trabalhistas. O desenvolvimento de um programa de formação continuada em um universo particular como esse se constituiu como um desafio.

Após a sistematização e análise dos dados coletados, fez-se a opção pelo não tratamento em torno dessa questão, uma vez que não se referia, diretamente, ao foco do estudo. Contudo, é importante considerar que as diferenças existem e é imprescindível reconhecê-las; de um lado, temos técnicos de apoio educativo- que lutam pela mudança da nomenclatura de sua função- e do outro, professores de uma fundação- uma empresa privada- embora com cargo devidamente nomeado, mas não com os mesmos benefícios de quem é contratado pela universidade.

A aproximação da pesquisadora com o grupo de professoras, realizada pela coleta dos relatos escritos de suas trajetórias de vida profissional, configurou-se como um momento de revelação de sentimentos, angústias, desabafos e expectativas de um período melhor, dentro da instituição. Esse momento foi considerado como o início da jornada para desencadear o processo formativo e um dos principais objetivos almejados era poder dar visibilidade às professoras, aos seus pensamentos, reflexões e fazeres, independentemente de seu vínculo empregatício. Dessa forma, poderíamos alargar a compreensão sobre um dos elementos fundamentais da prática da *documentação pedagógica*, a visibilidade, o que desvencilharia, também, a tarefa de tornar visíveis as narrativas de ensino-aprendizagem das crianças.

Todo o percurso respaldou-se a partir das práticas que as professoras já realizavam em torno da documentação e teve, como foco, ampliarmos os olhares e repertórios já conhecidos. Durante 8 encontros fomos aprendendo o significado de documentar a prática, de revelar pensamentos e compartilhar nossas reflexões, visando a transformação e apropriação de novos planejamentos e ações dentro da instituição.

O olhar investigativo da pesquisadora permitiu, também, observar o contexto e os desdobramentos das ações discutidas nos encontros de formação. Ao entrar na Creche, já com uma câmera fotográfica nas mãos, imediatamente a visão era atraída para as paredes, no

intuito de encontrar o que transmitiam a respeito da documentação das narrativas de adultos e crianças da instituição. A expectativa foi contemplada quando os funcionários construíram um painel da formação. A presença deste elemento revelava um compromisso, uma forma de comunicar às famílias e crianças o que os profissionais estavam discutindo e aprendendo. Os murais instalados no longo corredor da Creche apresentavam, sistematicamente as criações das crianças realizadas durante os momentos de atividades diversificadas e simultâneas, ao passo que os painéis da sala traziam a trajetória dos projetos e sequências de atividades.

A preparação da exposição constituiu-se como o ponto de culminância do processo, no qual as vozes de adultos e crianças foram alinhavadas para comunicar as diferentes narrativas. O processo de construção da exposição configurou-se como uma prática da documentação, materializando-se, de forma estética e poética, para toda a comunidade. Após esse processo, avaliamos o que aprendemos e o que gostaríamos de aprimorar.

Ao tecer o diálogo com todos os dados desde o início, o grupo de professoras, pouco a pouco, revelava-se. A professora tímida com medo de falar, mas que tinha uma vivacidade, aparecia cantando, brincando e narrando a conquista da autonomia das crianças. A outra professora que adorava ler e escrever, nos seus relatos revelava a paixão pelos bebês. Houve, também, o caso de uma professora que tinha medo de se revelar na escrita e para o grupo, mas por outro lado, desenvolveu um relatório de grupo com propriedade de sua voz da experiência.

O significado da experiência apenas pode ser atribuído pelo sujeito que a vive; portanto, a experiência da formação, como um todo, não pode ser mensurável. Cada professora, a seu modo, dentro da articulação de seus diferentes saberes, apropriar-se-á, em sua prática, do conteúdo que fomos discutindo durante a formação, à medida que o conteúdo trabalhado fizer sentido nos seus planejamentos e relatórios. Tal processo passa, fundamentalmente (LEITE, 2004, p.26):

Pela crença na capacidade profissional dos professores, com suas marcas, uma vez que cada um interpretará e transformará o seu fazer de forma que sempre possa reconhecer-se nele, de maneira a senti-lo mais legítimo e pessoal. Assim, pessoas diferentes desenvolvem/resultam em fazeres diferentes e seus registros refletem isso.

Ao todo foram 8 encontros, 8 horas de contato direto com as professoras na formação continuada. É um tempo consideravelmente pequeno, dada a complexidade que envolve o dia a dia de uma instituição pública de educação infantil, mas que se revelou potente para se

pensar novas modalidades de participação das crianças e das famílias em todos os processos. Desta forma, conseguiremos pensar em um processo de documentação cada vez mais democrático, onde todos possam, de fato, ter *vez* e *voz* dentro do seu encaminhamento. Assim, visualizar a prática da documentação é reconhecê-la como parte integrante do trabalho pedagógico em toda a sua complexidade que envolve “uma cultura em que muitas vozes participam e podem se fazer ouvir, garantindo, desse modo, que uma multiplicidade de perspectivas possam ser examinadas e analisadas”. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003)

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando Larrossa³⁰, citado na epígrafe de abertura da dissertação, convida-nos a viver uma experiência com todos os sentidos, convoca-nos a pensar a educação sob a ótica de valorização das experiências que o sujeito constrói ao longo de seus processos formativos. Segundo o autor, somente o sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação, dentro das prerrogativas de uma práxis transformadora.

A presente pesquisa transformou-se em uma experiência singular, uma vez que permitiu à pesquisadora exercer o olhar e o questionamento como sujeito investigativo, como também dar voz à coordenadora pedagógica, à professora e à estagiária- aprendiz, condições componentes de uma trajetória de formação e profissão. Foi a partir dessa possibilidade experiencial que emergiu o diálogo com as narrativas de aprendizagens das professoras, sujeitos deste estudo, que traduziram o processo de formação acompanhado no interior da creche universitária estudada.

Como é próprio de todo estudo de caso, não se espera traçar generalizações com base nos dados obtidos nesta investigação. No entanto, como desafio final deste estudo, pretende-se indicar alguns caminhos possíveis para se pensar e se agir em processos de formação continuada de professores da educação infantil. Aposta-se que a experiência, aqui relatada, possa dialogar com tantas outras vividas em outros contextos de trabalho, tendo a prática da documentação como suporte ao diálogo, posto ser essa a defesa que se reafirma ao final deste estudo. O próprio processo de documentação da formação, quando materializado nesta dissertação, abre espaço para interpretações e questionamentos, não apenas para quem participou da pesquisa, mas também para os leitores.

Respondendo à pergunta inicial do estudo, a documentação pedagógica pode apoiar o desenvolvimento profissional dos professores que atuam com crianças pequenas à medida que é legitimada como uma prática que condiz com a noção de formação permanente dentro dos próprios contextos de trabalho. Na dinâmica que envolve o processo de documentar e refletir sobre a sua prática cotidiana, significa para o professor “aprender sobre o seu próprio processo de aprendizagem, significa questionar-se, perguntar, inquietar-se perante o observado. Essa inquietação conduz à procura de respostas, à transformação”. (AZEVEDO,

³⁰ BONDIA, J. L. Experiência e paixão. In *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.160.

2009, p.55). Ademais, a documentação representa uma forma de partilha das realizações cotidianas com toda a comunidade, envolvendo adultos e crianças.

Quando iniciada a pesquisa, os passos foram sendo delineados aos poucos, a cada encontro com o grupo havia um elemento novo trazido, que transformava todo o planejamento da etapa seguinte da formação. Assim, o substrato para se pensar o planejamento advinha das vozes e reflexões das professoras sobre os seus diferentes fazeres e revelava os pontos a serem aprofundados nas discussões sobre o trabalho na instituição, compreendendo-a como um espaço coletivo multifacetado por diferentes sujeitos que precisavam dialogar entre si para construir novas práticas e saberes. Nesse sentido, a documentação configurou-se como um elemento fundamental para estabelecer os elos entre os acontecimentos vividos no decorrer do percurso.

Ao longo do trajeto deste estudo, fez-se necessário compreender a essência de um processo de documentação com todos os elementos que o compõe - diálogo, visibilidade, escuta, sensibilidade, partilha e emoção- para se pensar o que a ação de documentar pode representar para as professoras e para a equipe formadora de uma instituição de educação infantil. A compreensão das diferentes esferas -do individual ao coletivo- que envolvem o processo de documentação permitiu, na análise dos dados, pautar-se na documentação do próprio itinerário da formação continuada como forma de revelar as aprendizagens das professoras, contribuindo, sobretudo, para avaliação do processo formativo apresentado na pesquisa.

Dessa forma, durante o percurso fizeram-se presentes dois âmbitos de reflexões: de um lado, o processo de formação continuada das professoras em consonância com o desenvolvimento profissional de cada uma e de outro, a *documentação pedagógica* como elemento imprescindível para apoiar a prática docente. Ao analisar toda a trajetória vivida até aqui, é possível compreender que a documentação é uma ação legítima de formação. Uma prática que coloca em jogo a confluência de saberes que o professor mobiliza diariamente, no seu trabalho junto às crianças, e que materializa suas narrativas de aprendizagem. A documentação dos processos formativos, pensada no campo da instituição, pode representar, ainda, a memória e a história de um grupo, permitindo que diferentes vozes possam ser ouvidas.

A análise dos dados reafirmou a importância de uma política voltada para a formação continuada no âmbito da educação infantil e a *documentação pedagógica* apresentou-se como uma importante ferramenta nas propostas que buscam o diálogo intenso e transparente entre

adultos e crianças. Acredita-se que as discussões e ações desencadeadas durante o processo formativo puderam corroborar para o desenvolvimento de um profissional reflexivo, pesquisador de sua prática em consonância com a articulação dos saberes essenciais para sua atuação.

Podemos afirmar que a prática da documentação dos processos formativos pode também alcançar diferentes esferas. Para os professores, pode ser vista como o reconhecimento e legitimidade que a instituição lhes concerne e também como uma forma para aprofundar suas reflexões de percurso formativo. Para a gestão, responsável pela formação, como uma estratégia para investigar como os professores estão consolidando no seu espaço formativo uma experiência significativa com vista à transformação das práticas nos âmbitos individuais e coletivos da instituição. Para a rede de creches, uma maneira de socializar diferentes saberes construídos em conjunto que podem dialogar com outras redes e contextos. A documentação pedagógica parece ser uma potência para produzir novos sentidos que envolvem planejamento, currículo, avaliação e programas de formação. Nessa perspectiva, a documentação pode ser assim entendida “como um instrumento para a reflexão sobre a prática pedagógica e como meio para a construção de um relacionamento ético com nós mesmos, com o Outro e com o mundo- o que temos denominado ética do encontro”. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003 p. 90)

Na confluência de tantas narrativas, os resultados, além disso, tiveram como finalidade contribuir para o resgate e registro da história da própria creche. O contexto revela uma pluralidade interessante de trajetórias de vida e caminhos profissionais que se entrelaçam na busca cotidiana de uma identidade, de construção de uma história coletiva, marcada no passado por conflitos, mas que traz, em seu bojo, uma perspectiva de mudança, transformação e crescimento. De acordo com Nóvoa (2004, p. 16):

A identidade não é dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais fácil falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Desde os professores que iniciaram sua jornada na Creche, no ano da realização da pesquisa, até aqueles mais antigos, que passaram por toda a história da construção da instituição, identificamos um sentimento de pertencimento ao coletivo do contexto, atribuindo-lhe um significado para a formação pessoal e desenvolvimento permanente.

Remetendo-se, assim, aos estudos de Tardif (2002) em que o autor trata os ciclos formativos e os diferentes tipos de saberes que fazem parte da vida do professor e apontando para o reconhecimento da pluralidade e heterogeneidade do saber, com destaque para os saberes das experiências.

A premissa de todo o trabalho de formação continuada, que se desenvolve em contexto, deveria garantir a escuta e a legitimidade do que os professores dizem, pensam e narram sobre a sua prática. A formação deve ser compreendida com um direito desses profissionais que incide diretamente na qualidade do trabalho que desenvolvem com as crianças pequenas no seu dia a dia. Além disso, as práticas docentes podem revelar a importância da formação continuada promovida pelas instituições. Para tanto, é crucial considerar esse sujeito pensante, autor e construtor de seu conhecimento no desenvolvimento dos programas de formação no contexto de trabalho.

Desta maneira, é importante que haja um investimento e valorização da formação continuada por parte das políticas públicas. Na rede de creches da USP a formação tornou-se fator primordial para a consolidação de uma prática voltada para a pedagogia da infância, balizando-se pela busca e conquista permanente da qualidade no atendimento às crianças pequenas. Já no contexto estudado, a formação sagrou-se como um elemento importante para a construção do trabalho coletivo da instituição, marcado, inicialmente, pelas divergências de ordem trabalhista entre todos os funcionários.

O tratamento da temática sobre formação e documentação em uma creche universitária desencadeia a necessidade de se discutir também o papel da creche dentro da universidade. Fruto de conquistas no passado, a rede de creches da USP tornou-se *locus* privilegiado de construção de uma política voltada à educação infantil, na qual a prerrogativa do direito da criança, de ser atendida em uma instituição educativa de qualidade, prevalece em todas as ações. Contudo, apesar de seus 30 anos de história, o futuro da rede pode por vezes parecer incerto, devido às políticas de reestruturação da própria universidade. É importante construir fóruns de debate para se pensar o lugar que essas creches ocupam na comunidade que atendem, engendrando-se, assim, uma nova luta para reafirmar o papel construído ao longo de sua história e que, portanto, deve ser valorizado. Esses argumentos precisam ser destacados em um momento em que pode ser considerado mais fácil pagar o auxílio creche para todos os funcionários, uma vez que poderia representar um custo menor para universidade, do que manter um programa de creches com toda a infraestrutura que necessita para funcionar.

Defende-se, portanto, a legitimidade de uma história que ao longo de seus 30 anos na universidade contribuiu significativamente para a construção de novos pensamentos e novos saberes em torno da infância. As creches dentro de universidades públicas, além de campo para educação de crianças pequenas, também se configuram como espaço de formação acadêmica e profissional, que deve produzir e socializar conhecimentos. Talvez um dos encaminhamentos para os próximos passos dessa história seja socializar mais as práticas, inquietações e anseios emergentes das ações e reflexões dos profissionais. Além disso, podemos abrir novas possibilidades de diálogo com diferentes contextos, dentro e fora da universidade, e documentar o próprio trabalho para permitir a continuidade da história.

Dentro desse contexto das creches da USP, uma questão para ser resolvida, com urgência, diz respeito ao reconhecimento dos profissionais da rede como professores de educação infantil. Com quase vinte anos de luta para mudança de sua nomenclatura, não é mais possível conceber a permanência de tal situação. Estamos tratando de professores, que durante a construção de seus itinerários formativos nas creches, corroboraram a construção de um trabalho de qualidade com as crianças. Espera-se que essa pesquisa possa reafirmar o espaço de direito da atuação desses profissionais.

A documentação revelada nas linhas desse estudo destaca, por fim, que a história contada e a prática refletida são as substâncias vivas para o processo de formação que se desenvolve em contexto, tudo aquilo que narramos, que documentamos, é um senso da busca que crianças e adultos fazem juntos pelo significado e pela vida (RINALDI, 2012). A documentação de uma trajetória de formação de professoras de uma creche universitária permitiu desenhar e acreditar na busca de novos sentidos, de novos horizontes e novas paisagens que se possa caminhar para continuar construindo um diálogo cada vez mais intenso entre adultos e crianças na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ALBANO, A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 1984.

AZEVEDO, A. M. L. C. **Revelando as aprendizagens das crianças**. Dissertação de Mestrado - Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2009.

BONDIA, J.L. Experiência e paixão. In *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.160.

BONDIOLI, A. (Org). **O projeto Pedagógico da Creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em 04 março de 2013.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal no. 8069 de 13/07/1990.

_____. MEC/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino fundamental**. Brasília:MEC/SEF, 1997

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília:MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.**Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A cultura da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BUENO, B. O; CATANI, D.B.; SOUZA, C.P. **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

CAMPOS, M. M., ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I.M. **Creches e Pré-Escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

CATANI, D. et AL. (Org.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós- modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEWEY, J. **Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**: uma reexposição. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1959.

_____. **Experiência e educação**. Companhia Editora Nacional, 1971.

DENZIN, N.K. ; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da Pesquisa qualitativa** : teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, M. C. M. **Saberes essenciais ao educador da primeira infância**: uma reflexão na perspectiva dos seus protagonistas. Tese de doutoramento- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

DIAS, M. C. M.; NICOLAU, M. L. M. (Org). Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância. Campinas, SP: Papirus, 2003.

DOMINICÉ, P. **L' histoire de vie comme processus de formation.** Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.

DUTOIT, R.A. A formação do educador de creche na dinâmica da construção do projeto educacional. Dissertação de mestrado- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens das crianças: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FARIA, A.L.G. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas- fazeres e saberes.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. ; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e formação.** Lisboa: Ministério da Saúde e Departamento dos Recursos Humanos, 1988, pp 17- 34.

FERREIRA, M. C. R. **Os fazeres na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (Org.) **Teacher development and educational change.** Londres, Falmer Press, 1992.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Org.) **Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

GANDINI, L.; GOLDBERGER, J. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (org). **Bambini**: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOMES, H. S. **Narrativas Infantis**: contribuição para a autoria das crianças. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. In: NOVOA, A. e FINGER, M. (org) **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa, Ministério de Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1992.

KINNEY, L.; WHARTON, P. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

_____. **Formação dos profissionais de creches no estado de São Paulo 1997-1998**. São Paulo: Fundação Orsa, 2000.

_____. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de Jerome 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: Artes Médicas, 2007.

_____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In MACHADO, L.A. Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M.; MATTOS, I. Perfil das creches da Universidade de São Paulo. In KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Formação dos profissionais de creches no estado de São Paulo 1997-1998**. São Paulo: Fundação Orsa, 2000.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In MACHADO, M. L. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S.; ROCHA, E. A. C. (Orgs.) **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

KUHLMANN, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

LEITE, M. I. **Linguagens e autoria: registro, cotidiano e expressão**. In OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, Infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

LOPES, A. C. T. **Registro de prática: formação, memória e autoria- análises de registros no âmbito da Educação Infantil**. Dissertação de mestrado- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MATTOS, I. Relatório de atividades da Divisão de Creches da USP. 1990.

MACHADO, M.L.A. (Org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 4. ed- São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, A. A (Org.) **O dia a dia nas creches e pré-escolas: crônicas brasileiras**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2010.

NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NOVOA, A. (org) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Z.M. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: um estudo de caso**. Dissertação de Doutorado em Estudos da Criança- Universidade do Minho, Braga, 1998.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. ; KISHIMOTO, T. M. (orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. ; AZEVEDO, A. O Projeto dos Claustros: no Colégio D. Pedro V. Uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. ; KISHIMOTO, T. M. (orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogias da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M.A. **Pedagogia da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In OSTETTO, L. E. (Org.) **Educação infantil: saberes, fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

PALMEN, S. H. C. **Histórico da implementação de creches nas universidades públicas estaduais paulistas: USP, UNICAMP e UNESP- Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.**

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINAZZA, M. A. **A educação infantil em suas especificidades**. In GERALDI, C.M.G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M.F. (Org.) **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

_____. 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: Artes Médicas, 2007.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Pulo: Paz e Terra, 2012.

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. In: ROSEMBERG, F. (Org.). **Creche** (Temas em destaque). São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1989. p. 90-103 (Publicado originalmente em 1984).

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M.M.; VIANA, C.P. **A formação do educador de Creche: sugestões de propostas curriculares**. São Paulo: Departamento de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, 1992.

SÃO PAULO. Governo do Estado. Fundo de Assistência Social do Palácio do Governo. **Programa Centro de Convivência Infantil**, Dossiê- 1847, FCC (Fundação Carlos Chagas).

SÃO PAULO. Governo do Estado. Fundo de Assistência Social do Palácio do Governo. **Programa Centro de Convivência Infantil**, Relatório- Dossiê- 1848, FCC (Fundação Carlos Chagas).

SOBRINHO, J. A. C. M.; CARVALHO, M. A. (org.). **Formação de Professores e práticas docente: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOLÀ, M. B. I. **A arte do pintor de paisagens**. In: Revista Pátio Educação Infantil. São Paulo, Ano IV, nº 12, nov. 2006/fev. 2007, p. 40-42.

STAKE, R.E. **Investigación com estudio de casos**. Madrid: Morata, 1999.

TARDIF, M; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática dos saber docente. Teoria e Educação, n. 4, p. 215- 253, Porto Alegre, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **Formação Social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, s.d.

WEFFORT, M. F. **Observação, Registro, Reflexão** – instrumentos metodológicos I. (Série Seminários). SP: Espaço Pedagógico. 1992.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

_____. **Uma análise crítica sobre “a reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 29, nº 103; p. 535-554, maio/agosto, 2008.

Sites consultados

[http:// www. dgrh.unicamp.br](http://www.dgrh.unicamp.br)

[http: //www.unesp.br](http://www.unesp.br)

<http://www.unicam.br>

[http: // www.usp.br/coseas](http://www.usp.br/coseas)

APÊNDICE A

Registros de diários de campo

Setembro de 2010: a primeira reunião com a equipe técnica da Creche/Pré-Escola Saúde aconteceu no final do mês, após os contatos com a diretora da Divisão de Creches. A recepção foi muito positiva e, pela primeira vez, entrei naquela instituição como pesquisadora. Pela primeira vez, também, me dei conta de que precisarei aprender a fazer pesquisa. A Creche vem enfrentando muitas questões, sejam no plano do micro como do macrocosmo, pois há divergências políticas entre USP e Fundação no que se refere aos funcionários. A coordenadora pedagógica, destacou a dificuldade das professoras em planejar e documentar. Acredita que a pesquisa poderá ajudar nessa empreitada. É a primeira pesquisa de mestrado na área de educação que será realizada na instituição. Eu saí de lá com uma sensação de que poderei fazer algo pela Creche. Além disso, consegui alguns documentos que me ajudarão a traçar a história da instituição. A missão da pesquisa: ajudar o grupo a documentar a própria história perdida no tempo.

Novembro de 2010: a partir de um trabalho para o cumprimento dos créditos para disciplina da pós, me aproximei do contexto da pesquisa e do contato com as professoras. Embora eu conhecesse uma parte do grupo, da época em que trabalhei lá com a supervisão do trabalho pedagógico, eu precisava conhecer as outras professoras. Pela primeira vez, entrei em contato com um grupo que só tinha notícias pelas falas nas reuniões da Divisão de Creches e também pelos boletins do sindicato, uma vez que a entrada da Fundação na Creche se transformou em alvo das críticas sobre a terceirização na universidade. Sentei com cada uma das professoras, falei da pesquisa- que já havia apresentado na Formação Continuada do mês- e também apresentei um roteiro com algumas perguntas para que pudessem contar sobre sua trajetória de vida profissional; eu queria saber qual era o perfil do grupo e também como estava o clima institucional no tocante às relações entre elas. Durante os encontros, as professoras manifestavam que queriam participar da pesquisa de alguma forma, disseram que o seu grupo estava disponível para que eu pudesse entrar e acompanhar. Fui sentindo um clima tranquilo e não sabia, ao certo, como encaminhar os pedidos dentro do que eu havia proposto a estudar. Nesse dia, saí da Creche com aquela sensação de ter que fazer algo. De repente, poderia mudar a metodologia da pesquisa e realizar um trabalho com todas as professoras com um aprofundamento sobre a *documentação pedagógica*. Nesse dia, algumas frases foram marcantes e foram transcritas no diário: *“Que experiência foi essa, eu quase chorei. Estou*

toda emocionada. Olha, quando eu falo dá até arrepio (...) sabe que eu nunca tinha pensado nisso. Pode ser mesmo por isso que escolhi fazer a Educação Física” (P.06). “Nossa, como isso mexe com a gente. Falar dessas coisas dá até um frio aqui no estômago”. (P.05).

Participação no Grupo de Pesquisa Contextos Integrados da educação infantil (FEUSP):

apresentei ao grupo de pesquisadores do Contexto o andamento da pesquisa e a experiência com a coleta dos relatos das professoras. Compartilhei as angústias e as falas das professoras e o grupo foi ajudando a pensar um caminho possível para o andamento da pesquisa. A ideia de desenvolver um trabalho com todo o grupo da Creche foi muito discutida. Era preciso pensar na legitimidade junto às professoras para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida. Além disso, os pesquisadores apontaram a necessidade de apresentar o contexto da pesquisa de uma forma ampla, pois nem todos conheciam o trabalho da rede de creches da USP. Assim, sugeriram a escrita de um capítulo na dissertação para apresentação da rede.

Fevereiro de 2011: em uma reunião com a coordenadora e diretora pude dar uma devolutiva sobre o encontro com as professoras e seus relatos. Conteí sobre a experiência e como o grupo foi manifestando interesse em participar também da pesquisa, de alguma forma. Então, perguntei se haveria uma forma de poder trabalhar a temática da pesquisa com todo o grupo e a sugestão dada pela equipe foi a participação nos momentos de formação continuada que acontecem mensalmente. Nesse encontro pensamos na construção conjunta de um programa de formação, contemplando a parte da pesquisa e também o trabalho da coordenadora em relação aos relatórios. O processo de construção revelou-se muito interessante, sentei com a coordenadora em um outro dia e pensamos, passo a passo, como desenvolver o programa. Ficou decidido que teríamos 2 horas em todas as formações- uma para mim e outra para ela. Depois apresentamos o programa para diretora.

Formação Continuada de 18/03/11: na formação continuada desse mês conteí ao grupo a experiência da coleta dos relatos de cada professora e socializei algumas falas e impressões da pesquisadora. Assim, pude abrir espaço para apresentar uma proposta de trabalho junto ao grupo e precisava da legitimação de todas para que pudessem pensar a viabilidade, ou não, para a realização da pesquisa. A proposta foi aceita e como primeira tarefa a proposta era de que pudessem revisar o relato escrito, pois socializaríamos na formação do mês de abril. Uma das professoras que não havia participado do primeiro momento escreveu o relato nesse dia e chorou, quando foi entregá-lo. Sabia que o processo não seria tão fácil, pois envolvia sentimentos diversos por parte do grupo.

Formação Continuada de 29/04/11: esse encontro foi realmente muito especial, consegui preparar o espaço, tentando torná-lo o mais aconchegante possível para receber as professoras. Logo no início, uma das professoras me disse que precisaria sair, pois sua filha não estava passando bem na escola e precisaria ir até lá. Senti sua falta durante a dinâmica. As professoras sentaram-se nos tapetes e pareciam ansiosas para ver no que daria todo esse momento; outras, pareciam preocupadas. Para quebrar o clima, o texto da Lygia Bojunga ajudou e muito, abri com sua leitura e falei da minha experiência pessoal. Era ali o entrelaçamento das vozes de pesquisadora, coordenadora e sujeito da experiência, pois ao abrir-me para o grupo, colocava-me, também, em evidência. Afinal, estávamos tratando sobre visibilidade de si e do outro. A roda foi emocionante, houve choro, lágrimas, sorrisos e pedido de desculpas umas para as outras, falavam de situações que somente elas reconheciam e, principalmente, das histórias que estavam nas entrelinhas dos relatos.

Formação Continuada de 27/05/11: tratando as diferenças entre registros e documentação

Qual a diferença entre registros e documentação? O que entendemos por documentação pedagógica? Essas foram as questões iniciais que nortearam a discussão da Formação Continuada do mês de maio. Os professores se remeteram aos seus registros diários e relatórios que escrevem ao longo do ano. Tratamos da evolução dos registros ao longo da história da humanidade, a ideia da memória fora do corpo que Platão questionava com o advento da escrita.

O texto de apoio para discussão foi *O pintor de paisagens*, da autora Solà (2007). O objetivo da proposta da leitura desse texto era poder refletir sobre o processo de documentação - ao documentar posso legitimar as pequenas histórias do cotidiano, revelando as narrativas das crianças. Nesse dia, alguns textos foram entregues para que os professores pudessem ler no decorrer das formações e aprofundar as temáticas que poderiam ser abarcadas durante o processo. Além disso, analisamos em conjunto uma sequência de imagens documentada sobre *A descoberta de Laura*. Nessa sequência, presente na versão italiana do livro *As cem linguagens*, Laura constrói uma relação das imagens de relógio que vê nos encartes de revistas e o relógio no pulso da professora. A sequência ressalta a troca, o intercâmbio de olhares do bebê e da professora diante de sua descoberta.

Após a leitura das imagens, a proposta para próxima formação era de que todos pudessem escolher uma cena vivenciada no dia a dia das com as crianças para registrar e compartilhar na formação seguinte. Para esse momento, cada professor poderia escolher a melhor forma de registrar, valeria um registro escrito, fotos, filmagens e apresentações em Power Point.

Formação Continuada de 27/06/11: socializando os registros dos educadores sobre a descrição de um episódio do cotidiano

Na formação do mês de junho relembramos todo o percurso vivido até aqui, as narrativas dos adultos apresentadas na formação de abril; agora pensaríamos sobre as narrativas de aprendizagens das crianças e nosso compromisso em tornar visíveis essas aprendizagens. A síntese da diferença entre documentar e registrar também fez parte das discussões. Após esse momento, nos concentramos na escuta ativa dos relatos de cada professora. O interessante foi perceber que cada uma, a seu modo, encontrou um caminho para registrar e cuidou para ser apresentado. Algumas tiveram problemas com a tecnologia,

não conseguiram configurar filmes e gravações das conversas das crianças, mas, ao final, fizeram um relato oral. Outras preferiram organizar seus registros escritos.

A cada apresentação de um relato havia uma problematização para a professora refletir sobre a sua escolha. O que justificava a escolha dessa cena? O que chamou sua atenção e não outro aspecto no meio de tantas cenas que estavam acontecendo ao mesmo tempo? Como você poderia transformar essa cena que acabou de ser apresentada em uma documentação que temos hoje na Creche? As professoras puderam descrever suas inquietações durante o percurso de registro. Muitas vezes, estavam sem a máquina fotográfica, um papel próximo para registrar as falas das crianças diante de um contexto, o gravador que não funcionava e a tentativa de gravar com o recurso do celular. Para a Formação Continuada do mês de julho a proposta ampliou-se e a ideia era, agora, compartilhar a documentação em torno de uma sequência do projeto desenvolvido pelo grupo.

Formação Continuada de 21/07/11: A documentação na Creche/ Pré-Escola Saúde

Após algumas conversas com a coordenadora pedagógica, o passo seguinte, após a descrição das cenas narradas pelas professoras, seria poder fazer um levantamento de como cada professora se organiza para registrar. Nesse dia, foi entregue um questionário para cada uma responder às questões referentes ao tempo e organização dos registros. Após a escrita das respostas, discutimos o texto O que a abordagem da documentação pode significar para os espaços internos e externos em um estabelecimento pré-escolar? (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 33-34).

Formação Continuada de 19/10/11: Discussão sobre o que é ser testemunha da aprendizagem das crianças

A discussão pautou-se em torno do que é ser testemunha da aprendizagem das crianças. Dar testemunho sobre, confirmar, comprovar, ver e presenciar. Os primeiros 30 minutos foram dedicados para socializar as respostas de cada uma, as discussões giraram em torno dos espaços e tempos para planejar, registrar e documentar. Ao analisar o conjunto das respostas das professoras pode-se verificar que, dentro das possibilidades oferecidas pela instituição, as professoras encontram espaço e tempo para registrar. Além disso, há materiais disponíveis para garantir os registros diários e cada professora consegue organizar-se para realizá-lo, por meio de fotografias e anotações para alimentar os planejamentos e relatórios

das crianças. Depois, seguimos com a apresentação das sequências desenvolvidas pelas professoras. Foram elas:

(P.04) e (P.05) Sequência das caixas: as professoras relataram uma sequência composta por algumas atividades referentes à construção de caixas com as fotos das crianças para trabalhar a questão da individualidade e da história de cada criança. O material foi sendo construído e apresentado às crianças como elemento permanente no espaço. Relataram as diferentes vivências das crianças na exploração desse material.

(P.02) MADS (Momento de atividades diversificadas e simultâneas): a professora relatou sua experiência como responsável por um dos momentos da rotina com os espaços das artes. O relato trouxe uma sequência de investigação da professora acerca de como as crianças começam a explorar e descobrir o universo das artes.

Formação Continuada de 23/09/11: Oficina de Fotografia

A contratação de um especialista em fotografia, pensada logo no início do programa de formação, não se efetivou. O pedido para contratação foi encaminhado à Divisão de Creches, contudo, leva-se um tempo para liberação de verbas e viabilidade, ou não, da contratação. Esse momento da formação foi substituído para tratamento de questões administrativas. A oficina de fotografia seria um momento importante dentro do programa, pois poderia corroborar as discussões que o grupo estava trazendo sobre utilizar diferentes tipos de registro.

Formação Continuada de 25/11/11: organização da exposição coletiva

A proposta para formação de novembro era a organização de uma exposição coletiva, baseada na seleção de materiais e produções escolhidas pelo grupo de crianças, professoras e famílias. No mês de outubro enviamos uma carta aos grupos e famílias com o intuito de convidá-los a participar.

- **Carta para as crianças e família**

Exposição da Creche Saúde

(Convite para as crianças)

Olá, vocês sabiam que teremos uma grande exposição na Creche? Na exposição teremos a participação de todos os grupos que irão contar as pesquisas, descobertas e brincadeiras vivenciadas nesse ano de 2011. Nessa caixa vocês poderão depositar tudo aquilo que gostariam de levar para a exposição e compartilhar com toda a Creche. Agora é só escolher e depositar aqui.

Exposição da Creche Saúde

(Convite para as famílias)

No final do ano teremos uma grande exposição na Creche. Todas as pesquisas, descobertas e brincadeiras vivenciadas nesse ano de 2011 serão compartilhadas com toda a comunidade. As famílias também poderão participar, a partir dos relatos das experiências que as crianças contam em casa: uma música nova que aprenderam, uma fala sobre os projetos que estão pesquisando, uma brincadeira...

Dentro de cada sala vocês encontrarão uma caixa para depositar tudo aquilo que gostariam de levar para a exposição. No final de novembro abriremos a caixa e organizaremos o material de cada grupo a partir dos registros, relatos, fotos e desenhos depositados nesse material.

- **Síntese dos registros selecionados para exposição apresentados**

A formação no mês de novembro destinou-se à organização da exposição coletiva da Creche e Pré-Escola Saúde, a partir da síntese dos registros coletados nas caixas e pastas deixados em cada sala. Cada professor socializou o processo e o envolvimento das crianças e famílias. O objetivo subjacente da organização da exposição era permitir a reflexão sobre o processo de dar visibilidade para as crianças, para suas falas e pensamentos e também a inserção da participação das famílias.

A exposição dos trabalhos na Creche faz parte do calendário. Na formação, as professoras puderam contar como, normalmente, organizam as exposições, reconheceram que estão baseadas nas escolhas do adulto, no olhar apenas do professor. Organizar a exposição a partir da inclusão da escolha das crianças e das famílias desencadeou um movimento interessante no grupo de professoras.

Logo que entraram na sala onde aconteceria o encontro da Formação para tratarmos sobre a exposição, cada professora já estava com os materiais coletados em mãos. Umas, mais tímidas, outras, mais ansiosas queriam contar para todo o grupo como havia acontecido sua experiência. Antes de iniciarmos a socialização, foi discutido o processo de construção das caixas e pastas como materiais de coleta e também o destaque da estratégia para propiciar a participação das crianças e famílias, em um momento que, até então, era pensado apenas pelas professoras.

A discussão também propiciou analisar a exposição como uma forma de documentação, da síntese das narrativas vividas na voz de diversos interlocutores. Visibilidade, ética e respeito foram os elementos destacados que fariam parte do percurso das escolhas para a exposição. Além disso, a questão estética foi abordada com a finalidade de se pensar em um espaço agradável aos olhos e, ao mesmo tempo, permitir o convite para que o outro pudesse se reconhecer.

Grupo 1

No grupo de crianças do Berçário, as professoras incentivaram a participação das famílias. No início apontaram que a carta não estava muito clara, alguns pais questionaram e não sabiam ao certo o que escreveriam. Após essas sinalizações, abriram a caixa e a pasta, colocando no centro da roda todo o material coletado. O centro da roda ganhou vida, todos os pais participaram. Foram lidos alguns relatos e, ao fim da apresentação, perceberam como havia sido significativo os relatos das famílias e, portanto, as queixas iniciais sobre o desinteresse das famílias em participar foram imediatamente deixadas de lado.

Os pais trouxeram relatos das crianças fora do espaço da Creche com fatos marcantes desse ano na vida de seus filhos: era o batizado e suas fotos, a brincadeira com o cachorro grande, as brincadeiras preferidas, entre outros. As professoras também organizaram seus relatos e escreveram sobre a experiência do trabalho com as diferentes explorações das crianças em relação às artes e seus diversos suportes.

O desafio proposto para o grupo foi construir uma narrativa, na qual pudessem integrar as diferentes vozes. Enquanto os outros grupos apresentavam seus relatos, as professoras conseguiram construir um texto poético, versando sobre a apropriação do mundo ao seu redor, pelos bebês.

Grupo 2

No Grupo 2 foram apresentados relatos de pais, cartazes feitos pelo grupo, algumas atividades das crianças realizadas durante a exploração de materiais diversos nas propostas de artes visuais. Durante a leitura dos relatos, percebemos o quanto o trabalho com um personagem tornou-se significativo para o grupo: o jacaré. Para as crianças ficou marcada a música do Jacaré Boio, um cacuriá com jogos de rimas e versos. Esse personagem guiou as experiências das crianças. Era o jacaré que convidava para a roda, participava das brincadeiras na hora do pátio e nas rodas de história.

Para a exposição, fomos pensando na construção de uma instalação com a figura do jacaré e discutimos a importância da participação das crianças nesse processo.

Grupo 3

A professora do Grupo 3 não participou do encontro em virtude de sua participação em uma outra reunião, como representante no Grupo de professores que lutam pela mudança de nomenclatura dos professores das Creches da USP.

Grupo 4

A professora, logo no início, relatou a pouca participação das famílias e lamentava o fato de ter poucos materiais. Aos poucos, retirou da pasta muitos desenhos escolhidos pelas próprias crianças no percurso das oficinas de artes no grupo. A caixa estava desenhada e enfeitada pelas crianças e o grupo havia escolhido compartilhar, além de seus desenhos preferidos, o trabalho que realizaram com os diferentes instrumentos de medida em uma sequência na linguagem matemática. Ao final da apresentação da participação das crianças e do relato de uma família, a professora apresentou a sua própria escolha nesse processo baseada no trabalho desenvolvido para a constituição do grupo, a importância das brincadeiras para integração de crianças com diferentes idades.

Ao final de toda a apresentação, destacamos os caminhos diferentes percorridos por cada grupo. Começamos no berçário com a participação de todas as famílias, mas, no caso do Grupo 4, o interessante foi propiciar às crianças a escolha, a decisão sobre o que gostariam de compartilhar.

A professora volante também tinha um trabalho que gostaria de compartilhar em relação às atividades da linguagem de movimento e expressão corporal. As danças e jogos populares foram os eixos do planejamento, principalmente a capoeira. Pensamos na inserção

das crianças na montagem de uma instalação que convidasse ao movimento das pessoas logo no início da exposição.

Visitamos o espaço destinado à exposição e discutimos com cada grupo a organização estética do lugar. A exposição começou a ser montada na primeira semana de dezembro e culminou na Festa de Final de Ano da Creche, quando celebraram o fechamento do ciclo de 2011.

Formação Continuada de 19/12/11: período de avaliação e montagem da exposição

A formação do mês de dezembro é destinada para avaliação geral do trabalho da instituição e para confraternização entre os funcionários. Durante o planejamento conjunto do programa de formação com a coordenadora pedagógica, consideramos que será preciso algumas oficinas específicas para tratarmos sobre os instrumentos de registros e materiais de documentação. Além disso, teremos um momento específico de avaliação do processo formativo das professoras. Agendamos para a formação de janeiro as oficinas e o momento de avaliação.

Visita ao espaço da exposição da Creche/Pré-Escola Saúde: realizei a visita já no último dia da exposição, a Creche já estava se preparando para organização dos espaços e saída para férias das crianças e funcionários. Entrei com meu caderno e máquina fotográfica no intuito de registrar tudo aquilo que considerava relevante. Por isso, as descrições que serão apresentadas partiram das impressões que tive como pesquisadora e apreciadora. Logo na entrada da exposição havia um convite e agradecimento para participar da exposição: “Apreciem a intensa ação simultânea dos atores da vida que pulsa na Creche”. No cartaz, além do convite, a foto de cada funcionário com seu convite especial para chamada da exposição. Logo na minha chegada à exposição, uma das crianças no corredor disse: *Você veio ver o que a gente colocou na caixa, não é?*

Painel da capoeira- um dos cartazes nesse espaço trazia o seguinte relato da coordenadora:

Edivânio chegou carregando Júlio. Era bem cedinho. Entrou no corredor, avistou as silhuetas da capoeira...Soltou a sua voz e integrou-se à nossa exposição. Combinou tanto com ela, parecia ser parte dela desde sempre! Gostaria de ter graciado para ficar o tempo todo embalando nossos corações naquela melodia que me encantou: pela singeleza do gesto, pela

beleza da espontaneidade, pela consideração que se apresentavam em forma de música. Um sarau especial para a Creche! Senti-me presenteada. Obrigada, Edvânio.

Oh, Berimbau
Pedaço de arame
Pedaço de pau
Juntou uma cabaça
Virou um berimbau

O corredor de entrada fora tomado pelas silhuetas dos movimentos corporais presentes no jogo da capoeira feito pelas crianças do último ano da Creche. Nas paredes de acesso aos espaços da exposição fotos e comentários das crianças tentavam responder o que era a capoeira.

O quadro de medidas trazia as pesquisas realizadas pelas crianças acerca dos instrumentos utilizados para medição. A escolha partiu das crianças que elegeram essa temática as quais pediram à professora que colocasse na caixa de preparação da exposição.

Relato sobre medidas (escrito pelas crianças do Grupo G4- Estrela do Mar)

Nesse semestre estudamos em matemática as medidas de cada criança do grupo Estrela do Mar. A cada medida utilizamos um instrumento diferente (tampinhas de refrigerante, cliques e palmos) e após a contagem registrávamos no nosso mural de medidas, nome, data, instrumentos de contagem do dia e altura.

Grupo Estrela do Mar

Relato de uma família (Grupo G4- Estrela do Mar): O caso da Forose (a fala da criança refere-se à fluorose que havia sido abordada durante as atividades na Creche)

Após mais um dia de trabalho, passei na Creche e peguei o Antonio. Na ida para casa, ainda dentro do carro, o Antonio começou a contar uma história...

- Sabe mãe, você sabia que embaixo do meu dente tem outro?
- É? Eu não sabia.
- Pois é. Esse dente aqui vai ficar mole e o outro vai crescer e esse daqui vai cair.
- É verdade, Antonio e esses dentes serão os que ficarão com você para sempre.
- Sabe mãe, eu preciso escovar bem os dentes.

- Porquê?
- Porque no dente sujo cresce um bicho.
- Mas mãe se eu engolir aquilo, sabe o que vai acontecer?
- Eu vou ficar com uma coisa na barriga...eu vou ficar com forose.
- Como Antonio? Ficar com o quê?
- Forose mãe, forose.

Depois de pensar uns minutinhos entendi o que ele queria falar fluorose. Então eu expliquei que a fluorose seria umas manchas, poderiam aparecer nos dentes dele caso ele escovasse os dentes com um creme dental com flúor e engolisse o flúor.

- Já sei mãe, então a gente tem que comprar uma pasta sem flúor.

Esse relato deveria ter sido transcrito no mesmo dia da nossa conversa, pois foi riquíssimo em conteúdo. Mesmo assim, ele mostra claramente o poder transformador da educação na vida das crianças e de nossas famílias.

Esperamos que esse breve relato sirva como estímulo para novos projetos das nossas creches. (Relato da família do Antonio).

Continuando o percurso da exposição, encontrei o espaço preparado pelo Grupo Saci, a professora que não estava no dia do planejamento da exposição. Me surpreendi com a organização e a compreensão da proposta. No espaço do grupo havia a participação das crianças, famílias e professora. O Grupo Saci apresentou o projeto sobre dinossauros. Um painel trazia as perguntas: O que sabemos? O que queremos saber? O que descobrimos?

“Eu aprendi que o braquissauo era bem grandão e forte também. Ele andava em 4 patas. Bebia água e comia pedra. Ele se apoiava nas patas traseiras e calda para alcançar a comida”. Os relatos das crianças se intercalavam com as histórias das famílias sobre as descobertas que também foram construindo a partir das falas dos filhos em casa. Além disso, outros relatos traziam momentos marcantes da vida em família, para além da Creche.

Um grande jacaré em uma das paredes anunciava o grande personagem que tanto fascinou as crianças do Grupo 2 da Creche: o Jacaré Boio. No cartaz, o motivo pelo qual o personagem do jacaré tornou-se significativo para as crianças, a letra de uma música que o grupo tanto cantava. Os relatos das famílias demonstravam o quanto esse jacaré participava, também, da vida da família.

A última instalação do espaço estava repleta de joaninhas. Assim como combinado na formação, as histórias dos bebês na voz das famílias estavam representadas em cada joaninha

exposta. A figura da joaninha era muito conhecida pelos bebês e as professoras trataram de contar toda a história de sua origem no grupo.

Ao longo do corredor, a equipe técnica da Creche também participou da exposição, compartilhando as trajetórias das diversas vivências nas formações continuadas e os momentos coletivos de adultos e crianças na Creche.

Formação Continuada de 30/01/12: avaliação do processo formativo

O término do processo formativo das professoras com foco na documentação pedagógica estava previsto para o início do ano de 2012, durante a formação de janeiro. Esse momento foi dividido em duas partes. No primeiro dia, realizamos uma retomada de todos os encontros e do conteúdo trabalhado a cada dia e também discutimos sobre os diferentes tipos de materiais compostos a partir de um processo de documentação: portfólios individuais e de grupo, pastas memória, exposição e relatórios. Levei alguns modelos de outras creches da rede para que pudessem apreciar. Já no segundo dia, tínhamos como objetivo a promoção de um momento para avaliação e reflexão sobre a formação, que constou do levantamento de depoimentos das professoras envolvidas no processo. Nesses encontros não contamos com a presença de uma das professoras ligadas à FFM, uma vez que não pertencia mais ao quadro.

APÊNDICE B

Relatos escritos das professoras – trajetórias profissionais

Relato (P.01)

Não fui criada pelos meus pais. Fui para o Rio de Janeiro ser criada pelos meus tios. Durante a minha vida sempre tive mudanças de cidade.

Certa vez bati na porta de uma escola para poder arrumar um emprego. Eu tinha 15 anos. Trabalhei nessa escola por um ano sem receber. Eu apenas cuidava das crianças. Um dia a diretora da escola me chamou e disse que iria pagar minha faculdade. Enquanto trabalhava a diretora pagava o meu curso.

Na procura por outro trabalho enquanto me formava deixei meu currículo no HC. Consegui passar no processo seletivo para trabalhar na Fundação. No início foi muito difícil, a Regina me ajudava o tempo todo.

Em toda essa transição na minha vida, me casei, engravidei, tive alguns problemas de saúde e quando acabou a licença voltei para Fundação. Nesse período deixava minha filha no HC, enquanto trabalhava na Fundação já aqui na Creche Saúde. Depois consegui trazer minha filha para cá.

Chegamos aqui e parecíamos cachorros quando caem da mudança, não sabíamos o que fazer. Aqui a diretora é Mariana, diziam para nós.

A minha principal marca no meu trabalho é o amor e carinho que não tive no meu período de infância. Tento dar o máximo de acolhimento em tudo o que faço.

Como ponto positivo destaco o trabalho realizado por essa equipe junto às crianças. Os resquícios que ainda ficaram do período de transição da junção da Creche e da Fundação são os pontos negativos ainda desse trabalho. Além disso, os adultos falando pelos corredores do trabalho sobre o trabalho da Fundação.

O trabalho na Creche Saúde é nota 10. Aprendo todos os dias com as crianças, com os colegas e com as famílias. É um enorme aprendizado. Esse ano o grupo está melhor na parceria, estou feliz, pois estou com o G1, meus amores. Cada dia que passa tenho certeza de que estou na profissão certa.

Relato (P.02)

Desde a infância me admirava olhar as crianças voltando da escola com livros e falando de suas professoras. Sentia que o professor sabia de tudo e o que não sabia ele ia atrás para saber.

Sempre brinquei muito de escolhinha com os meus primos, como eu era a mais velha, ajudava-os a fazer as lições, mas na brincadeira. Me fazia feliz cada fim de semana que montava o meu espaço para dar aulas aos meus primos e crianças vizinhas. Mas o que realmente me encantava era aprender algo novo todo dia. Por que quando eu não sabia algo, eu ia procurar a resposta e sempre me organizava para os finais de semana.

Escolhi essa profissão por causa do aprender a aprender, aprender a ser, aprender a viver, aprender a conhecer e a olhar o mundo deixando um pedacinho meu.

Quando comecei a trabalhar iniciei com tudo fora da educação, até que consegui substituir uma amiga em uma escolinha. Ah...era um sonho, me encontrei com o sorriso das crianças. Ainda na Faculdade me inscrevi no Projeto Telecurso Justiça da Fundação Roberto Marinho.

Recebi uma ligação dizendo que tinha uma turma de adultos para assumir na Penitenciária de Franco da Rocha. Era uma turma difícil de lidar, o professor anterior desistiu e foi embora sem esperar. Assumi a turma, realmente eles eram difíceis, mas na verdade será que eu não estava dificultando também...

Então me aproximei deles como alunos, rompi barreiras e então comecei o trabalho pedagógico. Quando sai do Projeto, a surpresa, eles agradeceram por tê-los tratados como crianças no início, colocando limites e mostrando que existe algo de bom para quem quer melhorar.

Logo depois comecei a trabalhar na Creche Aconchego, outra instituição, assumi o berçário, então me encontrei.

Observar e ver pessoas tão pequenas que aprendiam comigo, mas que me ensinavam tanto com um olhar, um gesto, uma expressão, o jeito de se comunicarem.

No outro ano assumi o grupo maior e vi que tudo é possível, mais que aprender é vivenciar o aprendizado constante. Antes da Creche Aconchego fui para o José Gomes onde trabalhei como coordenadora da ONG, foi muito bom aprender o burocrático e trabalhar a questão de grupo e o trabalho com os alunos de lá, mas algo me faltava.

Foi na Aconchego que me encontrei. Sai de lá e entrei na Escola Sol da Vila. Era muito bom lá, as crianças se encantavam com tudo e lá fiz projetos sobre leituras que é o que gosto.

Quando comecei na Creche Saúde foi tudo novo, mas consegui entender a essência do local e assumi o berçário e foi maravilhoso. A minha principal marca no trabalho é o amor aos livros, sempre fui incentivada a ler e apreciar um bom livro, mas não posso negar que também sou musical.

A minha marca na Creche é ter o foco no grupo e acreditar que o grupo faz a diferença. Quanto aos aspectos positivos desse trabalho estão os desafios e aprendizagens constantes. Um aspecto negativo é o tempo, tudo pode ser melhorado, basta ter o tempo necessário.

Me encanta estar acompanhando e contribuindo para o desenvolvimento da criança. Para mim a Creche Saúde é vida.

Relato (P.03)

Eu trabalhava num banco, mas não tinha prazer no que eu fazia. Resolvi sair do banco e fui trabalhar em uma Creche conveniada. Eu queria estudar, mas o salário não dava. Fui trabalhar na recepção de um hotel para ganhar três vezes mais.

Nessa época fiz um concurso para trabalhar na COSEAS. Eu passei no concurso, mas demorou muito para eu ser chamada, ocupei uma vaga temporária. Depois fiquei seis meses trabalhando na Creche Central e depois dois anos na Creche Oeste. Naquela época não precisava ter o magistério.

O caminho era muito longe da minha casa, pedi para Yara Mattos para ver se poderia trocar de Creche. Fiz de novo o processo seletivo para efetivar a minha vaga em definitivo. Vim para Creche Saúde em 1997 com a Cleuza. Tudo parecia muito familiar. A parte pedagógica deixava muito a desejar. Eu acho que nesse período desaprendi muito. Eu tinha que ter uma paciência muito grande nessa época.

Eu batalhei muito para estar nesse lugar, passei por uma gravidez sozinha, com pai doente, minha mãe trabalhava. Entrei em depressão, foi um período difícil, eu tinha períodos de altos e baixos, precisei procurar ajuda. Na época da chegada da M. a situação estava complicada. Depois veio a R. Foi uma confusão. Foi um momento delicado para todo mundo. O grupo de funcionários batia de frente.

Para as crianças a vinda da Fundação para Saúde foi boa. Percebíamos que havia diferenças entre as famílias. Os pais que vieram da Fundação tinham outra postura frente ao trabalho.

Fui educada numa postura mais rígida, mais tradicional e essa formação deixou marcas. Aprendi que se a criança estiver chorando, é colo que estava precisando. Mas no período de depressão não conseguia oferecer o colo. Nesse período apenas ajudava a professora que estava no grupo. Não sei se cuidava de mim ou das crianças. O grupo de funcionários me acolheu. Não consegui nem escrever relatórios nessa época.

A Creche é um lugar impar, aprendo muito com a formação que aprendo aqui, a qualidade. Depois do processo que vivemos dos Indicadores de Qualidade muito do que se tem lá, nós já fizemos. Quanto aos aspectos negativos, o grupo esperou muito por essa Creche, o espaço físico deixou muito a desejar, não temos um espaço para descanso, por exemplo.

O que mais me encanta nesse trabalho é a relação com as crianças, além de gostar do meu trabalho, poder possibilitar um leque de opções e propostas para as crianças. É apaixonante vê-las por aqui, quando engatinham, a recompensa quando um pai chega e diz: meu filho fala de muito de você.

Relato (P.04)

Escolhi a profissão de educadora, depois de trabalhar em uma escola que estava iniciando, na época tinha acabado de completar 17 anos e me apaixonei.

Desde os 17 anos trabalhei na Educação Infantil como auxiliar de classe, quando me formei na faculdade, assumi duas turmas na Educação Infantil, trabalhei com todas as idades, na mesma escola, depois de 6 anos decidi aceitar a oportunidade que me apareceu na Creche Saúde, e aqui estou.

Tenho a preocupação de não desmerecer os alunos ou um aluno na frente da classe, pois passei por essa situação que me marcou muito, por esse motivo, tenho todo o cuidado na maneira em que me direciono aos alunos.

O que mais me encanta é a relação que temos com as crianças (é uma mistura de amor de família), é amor verdadeiro, e não encontramos em lugar nenhum.

Como faz pouco tempo que trabalho na Creche, tenho como maior desenvolvimento a minha relação com as crianças e, principalmente, com a professora que trabalho, eu tenho o objetivo de ajudá-los, mas com certeza eu tenho sido ajudada por eles.

O que mais achei interessante é a autonomia que a Creche oferece para as crianças, a Creche proporciona muitas situações de nosso cotidiano em que eles acabam resolvendo sozinhos, e é muito legal. Mas, ao mesmo tempo, fico ainda um pouco perdida, pois não estava acostumada com essas situações, pois sempre mediava tudo.

Me vejo como uma professora interessada, estou sempre pronta para novos desafios, preocupada em todos os sentidos, e muito amorosa, pois acho que as coisas são feitas com muito amor, são muito verdadeiras e sempre nos traz frutos.

O que mais me encanta na Educação Infantil é a sinceridade e o carinho verdadeiro das relações do educador e aluno, e o papel do educador é muito importante, pois somos o espelho do aluno, principalmente nessa fase de construção.

Para mim a Creche Saúde é encantadora. As crianças vivem experiências reais, e estão sempre prontas para todos os desafios, na Creche temos grandes trabalhos desenvolvidos sempre pensando no desenvolvimento das crianças.

Compreendo melhor esse olhar educativo que a Creche Saúde propõe, tenho para mim como uma fase de encantos e descobertas. Aprendi a amadurecer a cada dia e com certeza vejo com outros olhos o ato de educar que levarei comigo por onde eu for.

Temos uma equipe maravilhosa, que está disposta a ajudar no desenvolvimento das crianças em qualquer situação e esse é o segredo do sucesso dessa Creche. A cada dia propondo novos desafios e sendo desafiada é que garantimos um ótimo desenvolvimento das crianças.

Relato (P.05)

Eu sou natural de uma cidade do interior da Bahia, e naquela época não tinha muitas opções de estudo, ou era magistério ou técnico em contabilidade. Acabei fazendo os dois, mas me direcionei para a educação, fui me encontrando aos poucos quando comecei a trabalhar numa creche, depois lecionei em fundamental I, quando mais tarde me casei e me mudei para São Paulo, vindo a trabalhar nas creches da USP, onde estou até o momento (são 15 anos)

Voltando um pouco no tempo, lembro-me que, quando tinha 9 ou 10 anos, um fato que marcou muito minha vida. Minha professora pedia a lição de casa decorada antes do recreio

(intervalo), ou seja, somente ia para o lanche quem conseguisse dá a lição de cor na frente com ela.

Para mim, era uma tortura, pois não conseguia fazer isso tranquilamente, seu olhar me paralisava, e conseqüentemente ficava sem o recreio, sem o lanche; e o pior de tudo, ficava sem as brincadeiras no momento de pátio, me lembro que minha irmã vinha me espiar na janela e me chamava, incentivando-me a levantar e tentar dá a lição, era inútil, pois me sentia muito insegura diante daquela situação. Foi marcante, pois em alguns momentos da vida quando tenho que me colocar, expor minhas opiniões, me sinto insegura diante das pessoas, talvez vergonha ou constrangida, já pensando na punição que virá depois.

Minha trajetória na educação foi primeiramente em pré-escola, trabalhei com alfabetização, foi bem gostoso e aprendi muito. Fui para o Ensino Fundamental I, substituindo uma amiga, mas não fiquei muito tempo. Trabalhei com Educação de adultos (EJA), foi marcante. Fui percebendo outras dificuldades e sentimentos das pessoas que precisam aprender a ler num momento tardio. Finalmente, fui trabalhar numa creche, com uma concepção totalmente assistencial, quando mais tarde vim para São Paulo e chegando aqui, logo prestei o processo seletivo para as creches da USP entrando um tempo depois, permanecendo até o momento.

Quando iniciei nas creches da USP em 1994, primeiramente na Creche Saúde, mais ou menos um ano depois fui para Creche Oeste. Inicialmente tive muitas dificuldades: de adaptação do ambiente até de relacionamento. Percebi que o trabalho em coletivo me deixava aflita, pois me sentia insegura, não conseguindo tomar atitudes nos momentos adequados. O trabalho era bastante diferente do que estava acostumada a fazer. Em alguns momentos me sentia rejeitada por ser de outro estado (Bahia), mas fui me adaptando e abrindo caminhos, minha experiência de Creche Oeste foi de conquistas demoradas, mas relevantes para o meu crescimento. Mas de fato, me encontrei aqui na Creche Saúde. Hoje me reconheço e acredito em mim e quanto esse tempo de aprendizado e amadurecimento me fez o que sou. Gosto muito daqui. A Educação Infantil é um trabalho de muitas possibilidades e descobertas.

Quanto aos aspectos positivos desse trabalho destaco primeiramente meu crescimento profissional e pessoal, acredito que aprendo todos os dias e em todos os momentos aproveito para me transformar e desenvolver um trabalho de construção e aprendizagens.

Em relação aos aspectos negativos, muitas vezes penso que o trabalho não é reconhecido pelos outros (pais, coordenação) e isso me dá uma sensação de derrota. Um

ponto forte também é não ser reconhecida como professora, de abrir e hollerit e se deparar com o técnico de apoio educativo, isso é muito doloroso.

O que me motiva, me encanta, é o fato de ser reconhecida pela criança como sua professora. O fato de passar o ano inteiro com eles desenvolvendo um trabalho e finalmente colher esses frutos, sentir que valeu a pena, que não fui inútil. O prazer de vê-los reproduzindo uma fala, um gesto, uma atitude, me deixa muito feliz.

Para mim a Creche Saúde é um local de trabalho e de aprendizado. É como se tivesse nascido, aprendido a andar nesse lugar. Estou ainda aprendendo dia após dia, com todos os sentimentos que carrego. Gosto muito daqui.

Relato (P.06)

Quando resolvi entrar no magistério foi mais por insistência de uma amiga do que por vontade própria. Na época (1988) eu era louca para entrar para a Academia de Polícia Militar. Hoje tenho que admitir que não seria uma boa policial e sei que sou uma ótima profissional da área de educação, ainda tenho que agradecer minha amiga por esse incentivo.

Minha escolha pelo curso de Educação Física teve muito a ver com uma professora que tive na quinta ou oitava série (Nice), ela dava uma aula maravilhosa, ensinava um pouco de tudo (vôlei, basquete, tênis de mesa, ginástica artística, etc) ela nunca obrigava nenhuma criança a participar da aula, mas criava meios e possibilidades que eram irresistíveis, ninguém conseguia ficar de fora.

Em 1991 eu cursava o quarto e último ano do magistério e precisava fazer estágio na Educação Infantil (habilitação). Aquela mesma amiga que me levou para o CEFAM descobriu que na USP tinha uma creche e me convidou a ir com ela pedir para fazer estágio lá (na época a coordenadora de lá era a Rosana) fomos informadas que poderíamos sim fazer nosso estágio na Creche. Fiquei encantada com o jeito diferente que as educadoras trabalhavam com os grupos (diferentes das escolas que eu conheci) e comecei a entender que era aquilo que eu estava procurando. Fiquei de olho para me inscrever quando saísse vaga para educador e felizmente consegui passar na prova e na entrevista. Na época só havia vaga para a Creche Saúde de 8 horas e aqui estou 17 anos e meio depois, muito feliz com o trabalho que venho desenvolvendo.

Claro que houve momentos em que pensei que não seria capaz de fazer a diferença para a educação de ninguém, muito menos das crianças pequenas. Muitas vezes me vi

repetindo condutas e atitudes que não condiziam com a filosofia dessa instituição. Me vi como as antigas professoras cheias de regras e proibições, falta de paciência, intolerância para com a infância e todas as suas implicações e significados...

Mas felizmente encontrei pelo meu caminho pessoas iluminadas, pacientes e acredito que foram enviadas para me guiar e mostrar toda a beleza da profissão que escolhi. Hoje quero e preciso agradecer cada uma dessas pessoas, amigos e colegas de trabalho que estiveram junto comigo nesse trajeto tortuoso, mas cheio de encantos e beleza.

Hoje eu me encontrei, o trabalho de movimento que desenvolvi nestes dois últimos anos (2009 e 2010) me deram novo ânimo, é um trabalho que estou fazendo com muita dedicação e prazer. É maravilhoso poder acompanhar o desenvolvimento das crianças neste processo, passar do simples rolamento para cambalhotas, parada de mão, saltos... E além do mais, não preciso ficar o tempo todo entre quatro paredes, posso levar as crianças para outros espaços, pátio, gramado, etc.

Acho que o que fica mais marcante são as brincadeiras e palhaçadas que faço com as crianças, aprendi a gostar e respeitar cada um com seu jeito de ser e isso foi recíproco, as crianças me respeitam do jeito que eu sou.

Positivo: relacionamento entre funcionários (USP e FUNDAÇÃO – USP e USP), aprendemos a nos respeitar como profissionais e, principalmente, como pessoas que tem problemas, sentimentos...Eu pessoalmente mudei muito meu jeito de pensar e olhar para as pessoas a minha volta, tento me colocar no lugar do outro antes de tomar uma atitude ou falar alguma coisa e isso está fazendo toda a diferença no meu relacionamento com os meus colegas de trabalho, com minha diretora que também sofreu para ser aceita.

Negativo: algumas pessoas ainda podem mudar seu jeito de pensar e agir para que esta harmonia se perpetue...

O que me motiva a continuar na Educação Infantil depois de tanto tempo é com certeza o crescimento e desenvolvimento das crianças que nos são confiadas diariamente.

A Creche Saúde é onde me sinto viva, importante, amiga, apesar de tudo, amada e respeitada pelos meus amigos e pelas crianças. É um lugar muito importante na trajetória da minha vida.

Obrigada,

Cleuza, Ritinha, Doraci, Elaine Paula, Magna, Zi, Edy, Vanda, América, Ale Matias, Ale Mandu, Belzinha, Mari, Regina, Lucas, Adriana, Sheilinha, Juliana I, Juliana II, Verônica,

Silvia, Cristiane, Rose, Rose Mara, Márcia Azevedo, Consolação, Isa, Tânia, Iracy, Barby, Jacque, Márcia, Elaine R, Marcela, Flaviana, Rosana Dutoit e todos que de alguma forma fizeram parte da minha vida profissional em todos esses anos...

Relato (P. 07)

Quando eu era pequena minha brincadeira preferida de faz de conta era de escolinha. Enfileirava todas as minhas bonecas e dava muita lição. Não gostava de ir para a creche, pois era muito assistencialista e as professoras que não possuíam formação alguma obrigavam as crianças a fazerem muitas coisas ruins. Eu era uma criança passiva e medrosa, eu entrava muda e saía calada.

Lembro-me como se fosse hoje da minha ansiedade no primeiro dia de aula na primeira série, toda feliz com lancheira e mochila da Barbie e meus pais me acompanhando, eu estava radiante. Nessa época ir para escola passou a ser uma tortura para mim, chorava todos os dias para entrar e quando a professora faltava era um alívio, sentia isso pois era uma educação muito fechada, a criança não tinha voz, eu sentava lá no fundo e a professora nem olhava para mim. Eu era pressionada pelo meu pai por não saber ler nada na segunda série e tinha muita vergonha de perguntar qualquer coisa para a professora. As professoras eram muito bravas, hoje lembrando desse método tão rigoroso peço que meus alunos falem muito comigo e sempre digam o que estão sentindo procurando sempre ouvi-los para que não passem o que passei.

A partir da terceira série mudou, pois fui estudar em uma escola particular onde minha mãe trabalhava e lá sentia que as professoras me enxergavam e tinha muitas amigas, lá a educação era tradicional, mas me sentia em casa e segura.

Quando conclui o Ensino Médio pensei em entrar logo na faculdade para fazer Pedagogia, mas naquele momento não tinha condições financeiras. Foi que em 2007 resolvi fazer minha faculdade, iniciando assim um trabalho como estagiária e tendo muito orgulho por estar onde estou: professora, do qual tenho muito orgulho e amor pelo que eu faço.

Sempre trabalhei na Educação Infantil e fiz estágios obrigatórios para a faculdade no Ensino Fundamental. Iniciei em uma creche por um ano e por mais um ano em uma instituição particular. Sinto que a Educação Infantil é o meu lugar.

Pude vivenciar a concepção de construtivismo aqui na Creche Saúde e sinto que é maravilhoso poder trabalhar dessa maneira. O que mais reconheço em meu trabalho é a

paciência e tranquilidade que transmito às crianças, pois penso que assim poderão conviver tranquilos e produzirão melhor. Me sinto livre para trabalhar com meu grupo, esta sendo uma experiência maravilhosa.

Relato (P.08)

Fui aluna do Magistério lá na Bahia e no ano do período do estágio obrigatório fui para uma sala de Pré- escola. Nessa época a minha irmã mais velha já estudava Pedagogia e me mandava sempre texto de um tal de Piaget. Eu até lia o texto, mas na verdade não entendia nada, pois era a única a ler o texto e nem as minhas professoras conheciam esse teórico.

Me formei, morei mais dois anos lá no interior da Bahia e logo decidi vir para São Paulo. Depois de instalada, minhas irmãs disseram que era bom que eu estudasse e que elas me ajudariam financeiramente, mas nesse momento ainda não tinha decidido o que fazer. Prestei vestibular para psicologia e pedagogia na FMU e como minha irmã já estava como formadora do PROFA, ficou sabendo que iria abrir um Instituto de Educação Superior e era para eu ir fazer o vestibular lá, onde fui e lá fiquei.

Tive várias dificuldades durante o percurso, dentre elas conseguir fazer a leitura dos textos, muitas vezes pensei em desistir.

A escolha pela Educação Infantil foi por me sentir mais preparada.

Quando ainda estava estudando, achava que nunca iria estar em uma sala de aula, pois não tinha experiência, mas logo comecei a fazer estágios, alguns com professoras de referência de escolas públicas que trabalhavam com alfabetização. Também fiz estágios remunerados em escolas pequenas, fui contratada por uma creche que atendia crianças com deficiência. Trabalhei também em um berçário que acredito ter me ajudado muito e logo cheguei à Creche Saúde.

O que mais me encanta nesse trabalho são as descobertas que as crianças fazem, mas principalmente o retorno do trabalho que elas vão dando.

Sou uma pessoa muito determinada, me vejo na Creche como alguém que tenta fazer o melhor, mesmo quando tenho que me impor em determinadas situações.

O trabalho na Creche da USP é muito rico em formação, em autonomia e diálogos. O ponto negativo para mim é trabalhar 8 horas.

O meu papel no percurso da formação das crianças é de muita responsabilidade e respeito para que o meu exemplo seja positivo para elas. Mesmo tendo vivido momentos de desventuras, a Creche Saúde é acolhedora, um refúgio em meios aos diferentes barulhos...

APÊNDICE C

Registros escritos e relatos orais das professoras

Formação Continuada 27/06/11

Episódio 1

No pátio, algumas crianças estavam sentadas no EVA e outras engatinhando e andando. O William estava brincando com o túnel, entrava e saía, em um momento colocou o rosto dentro do túnel e a educadora Bianca perguntou: Cadê o William? Ele apareceu sorrindo e eu falei “Achou”.

Enquanto isso a Amanda estava brincando com os bebês. Então, William entrou na sala para pegar uma bolinha, enquanto ele entrou para pegar a bola, Bianca colocou o túnel em pé e ficou dentro dele. E, quando William saiu, ele ficou olhando, olhando e a Amanda falava: Cadê a Bianca? Para o William.

Ele olhou para o túnel, olhou para baixo, viu o tênis e ficou puxando o túnel chamando Bibi.

Brincando no pátio, a Bianca pegou novamente o túnel e se escondeu dentro dele, mas tivemos a ideia de mudar o túnel do lugar, então colocamos o túnel do lado da casinha. A Amanda perguntou novamente para o William: Cadê a Bianca? Ele ficou olhando, procurou, olhou novamente.

A Bianca falou William, e ele começou a olhar, olhar, quando ele viu o túnel, ele olhou para baixo e só viu o túnel e ele ficou olhando, até que puxou o túnel e quando a viu, ele sorriu muito.

A todo momento, que ele via o túnel, ele colocava a cabeça para olhar e ver se tinha alguém no túnel. Depois ficou brincando com os outros bebês, mas ia ao túnel brincar um pouco. Nesse período, o Matteo se ergueu e ficava olhando na janela da casinha para procurar a Bianca. Todos os bebês ficaram olhando onde a Bianca ia aparecer. O Henrique tentando procurar, como não se vira, tombou para trás. Mas quando apareceu, ele William riu muito com os bebês. Depois William se escondeu, quando apareceu falou ‘eh’. William começou a brincar muito mais com o túnel.

(P. 01) e (P.02)

Episódio 2

A imitação é o resultado da capacidade de a criança observar e aprender com os outros e de seu desejo de se identificar com eles, ser aceita e de diferenciar-se.(Referenciais Curriculares Nacionais)

A Sofia é uma criança observadora, suas atitudes demonstram o quanto ela tem nos imitado. Outro dia após o momento de sono da tarde, enquanto organizávamos o espaço para o leite, percebemos que ela estava auxiliando os amigos a se recompor, aproximamos para ouvir a conversa:

- Santi, o tênis, o sapato. Santiago parece não ouvir e ela insiste.

- Santi,o tênis...

- Dá o pé, Santi. Este para e obedece, ela tenta colocar o tênis no amigo e enquanto isso vai conversando com o amigo: a mamãe tá trabalhando para ganhar dinheiro...Mas não consegue colocar o sapato e então nos vê e diz: ‘ ajuda, não consigo’ . Sofia quer ajudar o amigo? Perguntamos, então veja como faz, puxa o cadarço para ficar mais fácil e põe, viu? Mal terminamos a frase e ela já estava saindo em busca de mais uma pessoa ‘necessitada’ sem sapato:

- Enzo, dá o pé.

O amigo lhe dá o pé e novamente ela começa a sua empreitada de por o objeto, mas demonstra desconforto na posição e pede ao amigo para colocar o pezinho em cima do colchonete. Ficamos observando sua dificuldade, aproximamos para ajudá-la. Em seguida ela chama a amiguinha: ‘Lara, dá o pé, dá o pé, ta frio’. Olhou o sapato e percebeu que era diferente, pois tinha fivela para abrir e disse: Maria, Sofia não consegue. Ajuda? Depois, saiu andando e encontrou a Letícia, disse-lhe: Letícia, cadê sua chupeta. Finalizamos a organização e todos já estavam aguardando as mamadeiras no tatame, inclusive ela. Consideramos sua ação de muita importância para seu crescimento e desenvolvimento da autonomia, principalmente na ampliação da compreensão do mundo. (P.04) e (P.05)

Episódio 3

Já estava chegando os preparativos da Festa Junina, iniciamos uma sequencia de atividades sobre o movimento com as Danças Folclóricas. Levei tudo para a roda para gravar a atividade com as crianças. Vocês sabem o que é dança folclórica? A gente sabe, a gente

pula, dança e faz assim. Lenda, que são folclóricas, como o Saci Pererê. É uma festa que não sei o nome.

Toda a roda foi gravada, depois da atividade o vídeo foi apresentado para as crianças no mesmo dia. A educadora já levou todo o aparato para gravar. Destacou que registrar é melhor para transcrever, é melhor para ajudar a lembrar de tudo o que aconteceu. Esses registros acabam indo para o relatório geral para as famílias. Agora as sequências já estão nomeadas. No ano passado teve até um mural dos projetos desenvolvidos. (P.06)

Episódio 4

Ao recepcionar a criança naquele dia, notou que havia algo diferente. O menino, tímido e de poucas palavras, com questões significativas em relação à linguagem, naquele dia durante a sua chegada, se aproximou da educadora e começou a tirar a roupa e mostrou sua injeção. Aos poucos, a educadora percebeu que a criança tinha uma novidade para contar. Foi assim ao longo do ano, foram tentando conversar, percebeu que aos poucos a criança aprendeu a confiar nela. E de fato, a mãe disse que o filho havia tomado uma vacina no final de semana. A educadora destaca o quanto essa criança a imita quando quer algo, participa mais da roda. (P.08)

Episódio 5

No início do ano o agrupamento de crianças era bastante diferenciado, com faixas etárias diferentes. O foco das primeiras atividades foi trabalhar as brincadeiras como caminho para cooperação entre as crianças. Investimos muito nas brincadeiras em roda, havia duas crianças que não conseguiam brincar de forma alguma juntas. Certo dia, em uma atividade com bexigas, pela primeira vez as duas meninas brincaram juntas, nesse dia riam muito, se divertiram. Ao final do dia, a criança se aproxima da educadora e diz: Você viu? Você viu que eu brinquei junto! Hoje em dia, pedem brincadeiras para brincarem juntas. Esse foi um momento importante dentro do grupo, pois aproximou as crianças uma da outra. Todo esse momento está contextualizado no relatório de grupo. (P.07)

APÊNDICE D

Respostas das professoras aos questionários

Formação Continuada 21/07/2011

1) Qual o seu espaço de registro? Quantas horas você se dedica ao registro?

- Teoricamente dentro do horário de trabalho todos teriam os momentos de registros, mas na rotina do dia a dia nem sempre é possível, pois temos que lidar com os imprevistos.(P.03)
- Geralmente o registro escrito é realizado no momento de sono, a câmera e a máquina fotográfica ficam à disposição para esse tipo de registro. Temos 1 hora por semana para planejamento e as horas compensadas que também são para fazer registro. (P.04)
- Como sou volante quase nunca consigo fazer planejamento ou registro aqui- algumas vezes faço isso em casa, mas fica a desejar. (P.06)
- Organizo as fotos na Creche, mas a parte dissertativa na minha casa. (P.02)
- Os registros são mais individuais e levam 4 horas. (P.04)

2) Quais instrumentos tem utilizado para facilitar seu registro?

- Utilizo câmera, celular, caderno. (P.06)
- Fotos, vídeos, lápis e caderno. (P.08)
- Escrita das falas das crianças, fotos, filmagens entre outros. (P.03)
- Cadernos, pedacinhos de papel (quando se trata de algo não planejado), máquinas fotográficas, filmadoras (P.05)
- Fotos, textos e o dia a dia (P.07)

3) Como organiza os registros e falas das crianças? Como as crianças interagem com esse tipo de socialização?

- Escrita das falas das crianças, fotos, filmagens, etc (P.03)

- Quando ocorre do registro ser escrito junto das crianças, sempre com uma atividade levamos o caderno para a roda e então quando é uma situação inesperada uma das educadoras registra. (P.04)
- Diante dos acontecimentos falamos em roda, contando. (P.05)
- Tenho dúvidas se faço ou se sei fazer. (Referindo-se à socialização com as crianças) (P.08)

4) Como socializa esses registros para as famílias? Qual a periodicidade dessa socialização?

- Relatórios, exposição com fotos, apresentação dos grupos. (P.06)
- Conversamos com as famílias, relatórios de grupo e individual e exposição. (P.02)
- Acho que não fazemos. (Referindo-se à socialização para as famílias) (P.08)

5) O que você acha que poderia melhorar nesse processo de registro?

- Ter em mãos os materiais para registrar, no momento em que acontecem situações interessantes (máquina fotográfica, papel e lápis) (P.02)
- No momento de escrita dos relatórios. (P.05)
- Escrever. Ter mais tempo para escrever. (P.08)
- O que escrever e como escrever? Que situação devo registrar? O que perguntar à criança? (P.07)
- Tempo e espaço na creche. (P.06)
- Ter cuidado com o que escrever. (P.02)
- Conseguir colocar palavras que realmente relatam e deêm sentido à cena. (P.04)

Formação Continuada de 30/01/12

1- A temática de Documentação Pedagógica, tratada nas Formações Continuadas em 2011, contribuiu para o seu trabalho na Creche? Justifique a sua resposta.

(P.01) Sim e muito, principalmente nos relatórios, nas anotações de cada criança. Como elaborar um bom relatório com a cara de cada criança, saber colocar as palavras certas.

(P.02) Sim. As formações continuadas contribuíram em um processo de reflexão em cima da documentação que ao longo do tempo ia sendo realizada. Refletir e repensar sobre minha escrita, o que documentar e como seria documentado, isso possibilitou criar desafios e buscar informações para as documentações.

(P. 04) Sim, fez perceber e dar importância merecida a esse documento, tenho hoje um outro olhar, mais atencioso nos momentos de registros.

(P. 05) Sim. Essa experiência foi significativa. Em primeiro lugar, me fez repensar as formas de documentação e como fazer para melhor utilização no momento da escrita dos relatórios. Depois, essa pratica foi se intensificando como eixo para melhorar a elaboração dos planejamentos e replanejamentos.

(P.06) Contribuiu sim, mas eu estava como volante, acabei não aproveitando 100% dos conteúdos abordados, por várias vezes apesar de ter um projeto em andamento deixei de fazer um planejamento e os registros por estar fazendo coberturas às outras atividades da minha função. Neste ano (2012) sei que poderei usar todos os recursos que aprendi, pois estarei de volta à sala.

(P. 08) Sim. No início pensei que isso não daria certo, pois seria mais uma coisa (trabalho) para fazer no nosso dia e que não daria conta, mas ao fazer os planejamentos e registros das atividades, fui percebendo que esse trabalho a mais nos ajudava na construção dos relatórios e na montagem da exposição, por isso passei a ter um olhar mais positivo do assunto. (P.08)

2- Como você avalia o conteúdo trabalhado em relação à sua pratica pedagógica?

(P.01) Ajudou muito, mesmo trabalhando com os bebês o meu olhar mudou também e ficou mais fácil de elaborar um texto/ registro.

(P.02) Importante para o desenvolvimento da leitura e escrita, propiciando uma análise e uma revisão mais cuidadosa do trabalho escrito e registrado.

(P. 04) Ótimo, poder reconhecer a diferença entre documentação, o portfólio e a pasta memória me fez pensar em trabalhos diferentes que podemos desenvolver durante o ano.

(P.05) Positivo. Me fez refletir e buscar outras formas de trabalhar com a documentação.

(P.06) É um conteúdo já conhecido, mas que cada vez que é estudado traz novas informações e ideias para melhorar o trabalho pedagógico diário.

(P.08) Acho que os conteúdos trabalhados me possibilitou refletir mais sobre minha ação, rever a participação das crianças dentro das discussões de sala.

3- Escolha dois momentos desse processo de formação e descreva-os, apontando a partir deles, quais desafios você ainda percebe como necessários para a construção do seu trabalho pedagógico.

(P.01) Tenho dificuldade de escrever, ou melhor passar para o papel. Tendo esta dificuldade fico ansiosa para escrever, assim preciso melhorar muito. Época de relatório dói.

(P. 02) O primeiro momento é escrever o relatório, às vezes penso que escrevo demais e poderia melhorar a qualidade da escrita. Um segundo momento é a ansiedade no momento da exposição, a vontade de que de tudo certo, de tempo e que fique como o esperado.

(P. 04) A escrita dos registros e o processo de construção para documentação me traz um pouco de insegurança, sei que tenho que melhorar na construção e me atentar mais nas palavras. Outro momento importante foi as várias maneiras que tenho para realizar um registro, pois em um primeiro momento pensava que registrar era só escrever e com as formações pude ver os diversos materiais ricos que me auxiliam no momento do registro, me trazendo momentos com muitas descobertas que as vezes só na escrita estariam perdidas.

(P. 05) Achei bem interessante a documentação através da observação e escrita de uma sequência. Avaliei os caminhos percorridos e linha do pensamento que a criança formula ao levantar hipóteses para resolver uma situação. Por exemplo, quando a menina Sofia não consegue por o tênis no amigo, ela procurou recursos, pondo o pé em cima do colchão para melhor posicioná-lo, não conseguindo, ela procurou ajuda da professora. Acho como desafio minha necessidade de melhorar a escrita buscando outros recursos para melhorar a narrativa com relação à escrita das palavras.

(P. 06) Relatos: Achei difícil abrir a guarda para falar sobre minha pessoa, escolhas, fracassos, recomeços...Registros: dificuldade para colocar no papel as observações/ ideias. Desafios: Penso que trabalhando na formação de pessoas não posso me fechar em mim mesma, preciso ter a mente e coração aberto e livre de preconceitos, medo de errar ou de agir conforme pensa e acredito. Aprender a não ter medo de escrever o que sei ou de reescrever se for preciso, deixar fluir de dentro para fora e assim melhorar minha escrita de modo geral.

(P. 08) Primeiro: A escrita sobre determinada criança (Davi)

Segundo: Planejamento diário. Me lembro de ter narrado as peripécias do Davi, mas por insegurança na escrita, ficou só assim. O segundo também foi quando pediram para que fizéssemos uma sequência e eu tinha toda a ideia, mas de novo por insegurança não fiz. O que vejo como desafio é ousar mais na escrita sem ter medo de errar.

4- Quais aspectos tratados na formação poderiam ser aprofundados no ano de 2012?

(P. 01) No meu caso seria a escrita para a construção de um bom relatório.

(P. 02) A escrita, o cuidado com as palavras e repetições, tipos e maneiras de portfólios.

(P. 04) Gostaria que o assunto fosse a construção da escrita dos registros, nos orientando a escrever percebendo a repetição das palavras, pois hoje isso ainda me incomoda.

(P. 05) Penso que a construção de portfólios com as crianças seria bem interessante. Desenvolver maior percepção através da observação e escrita.

(P. 06) Construção/ confecção de portfólios, pastas memória. Questão da escrita: cursos, palestras, textos e outros.

(P.08) A escrita do registro diário e fotografia, de forma mais coerente.

5- Quais encaminhamentos você considera relevantes para que a documentação possa ser efetivada na Creche (na relação com as crianças e famílias)?

(P.01) Que as famílias tivessem um caderno ou uma caixa de sugestões dos eventos. Exemplos: dos encontros, das festas, etc.

(P.02) A participação da família é muito importante neste processo de documentação, é a família que mostra e apresenta a vivência fora da Creche, que faz parte e contribui para esse envolvimento creche/ família/ comunidade. Seria interessante realizar e proporcionar momentos para que esses registros estivessem presentes para desenvolver um trabalho ao longo do ano.

(P.04) A ideia da caixa foi fantástica! Os pais mesmo que no início tímidos participaram das atividades, e trouxeram mais vida para a nossa exposição, é com atividades assim, que conseguiremos famílias mais participativas. Talvez se não deixássemos uma caixa, poderia ser um caderno para registro diário, um envelope, ou algo assim, que fizesse nos aproximar mais.

(P. 05) Fazer com as famílias uma ponte unindo ação e reflexão para melhor atender.

(P. 06) Ter um local permanente na sala para que as famílias possam participar durante todo o ano do processo/ trabalho. Confeccionar pastas memórias/ portfólios dos projetos e sequencias trabalhados durante o ano com cada grupo.

(P.08) Fazer com que as famílias participem ainda mais na construção desse projeto, como fizeram com os registros no final de ano.

(A professora [P. 03] preferiu escrever um texto único para avaliar o processo formativo, lamentando estar ausente em boa parte das propostas, devido à licença médica que a afastou por um período ao longo de 2011).

(P. 03) Curiosamente todas as vezes que você Flaviana vem para Creche Saúde eu tenho questões ligadas à saúde e não consigo participar efetivamente de suas propostas, perco muito com isso!! Vou falar um pouco sobre o primeiro encontro em que participei, onde narrei coisas sobre minha vida profissional (acho que estava bem confusa, precisei de sua ajuda, pois me emocionei bastante, você me deu algum tempo e pude reescrever minha trajetória de uma forma mais tranquila. No segundo encontro tivemos a oportunidade de saber mais sobre a história de vida das pessoas com quem convivemos dia a dia, foi bastante difícil, pois estamos nos expondo, revelando nossas fraquezas, mas com certeza isso nos faz crescer!!!

Também vou falar das sensações que tive a cada vez que entrava na Creche para buscar minha filha (no período em que fiquei afastada). Fui percebendo coisas novas (caixinhas de depoimentos das famílias, joaninhas gigantes com as fotos das crianças, depoimentos dos pais, maior envolvimento das famílias, dia a dia as paredes da Creche estavam mais povoadas com os trabalhos das crianças, as paredes foram tendo outro significado para nós adultos e, principalmente, para as crianças. Na festa de Natal a Creche estava linda, harmoniosa, a exposição com os trabalhos dos grupos falavam por si só!!! Em quase 20 anos de Creche eu nunca havia visto trabalhos tão significativos, bonitos. Com certeza este resultado ‘diferente’ tem muito a ver com sua presença aqui na Creche Saúde, sua parceria com a Regina...Enfim, a partir das discussões nas formações creio que todos passamos a refletir e a investir muito mais nas questões das documentações e acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas (planejamentos/ registros)

Espero sinceramente que da próxima vez em que você estiver desenvolvendo um trabalho aqui na Creche Saúde, eu possa aproveitá-lo muito mais e que possamos nos conhecer melhor. Parabéns!!!

ANEXO A

Projeto Político Pedagógico da Creche/Pré-Escola Saúde

1 - HISTÓRICO DA CRECHE PRÉ-ESCOLA SAÚDE

A Creche Pré-Escola Saúde faz parte da rede de creches da COSEAS- Coordenadoria de Assistência Social da USP que, mantém mais quatro creches, duas no campus Butantã (Central e Oeste) e duas no interior (Ribeirão Preto e São Carlos)

A Creche/Pré-Escola Saúde começou a ser idealizada em 1973, a partir deste ano houve uma luta para que sua instalação se tornasse realidade, o que aconteceu somente em 1985. Essa luta envolveu todos os funcionários e alguns docentes da Faculdade de Saúde Pública da USP, quando conseguiram, nesse ano de 1985, um espaço provisório.

De 1985 a 1987 essa Creche foi mantida pelos funcionários através da Associação Beneficente Pueri Custódio. Em 1987 a Creche passou a pertencer à administração da COSEAS depois da reivindicação dos próprios usuários. Inicialmente utilizou diferentes espaços na Faculdade de Saúde Pública como uma sala anexa ao restaurante, uma sala no porão da faculdade e ainda os bebês por algum tempo foram atendidos na Faculdade de Enfermagem, posteriormente, foi firmado um acordo com a Direção da Fundação Faculdade Medicina e da Faculdade de Medicina para que estes fossem atendidos na creche que estas duas instituições mantinham no bairro.

Como era um espaço provisório, iniciou-se um movimento encampado pelos pais para a construção de uma Creche, pois nesse espaço provisório a capacidade de atendimento era de 25 crianças e chegamos a atender 44 crianças. Desde 1987 esse movimento não teve trégua e finalmente em 2005 a nova Creche/ Pré-Escola Saúde foi inaugurada, com um espaço realmente apropriado.

A princípio atendia apenas crianças cujos pais tinham vínculo com a FSP e com a EE, em 2008 passamos a atender crianças da Fundação Faculdade de Medicina após estabelecemos uma parceria com essa Fundação.

Em 2009, com a instauração do Campus Quadrilátero Saúde/Direito, ampliamos as unidades de atendimento.

2 – BASES LEGAIS

O atendimento a criança pequena na Creche/Pré-Escola Saúde está fundamentado em vários dispositivos legais, dentre eles:

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988;
- Plano Nacional de Educação;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9.394/96;
- Lei 8069/90 – ECA;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução CNE/CEB 5/2009;
- Resolução nº 2/99 – Formação Docente.

Mesmo antes dos dispositivos legais nacionais estarem vigorando, a Divisão de Creches, que administra a Creche/Pré - Escola Saúde, já concebia o atendimento à criança como um direito dos pequenos ao desenvolvimento integral.

3 – FINALIDADES

A Creche/Pré-Escola Saúde tem como finalidade o atendimento à criança, de quatro³¹ meses a cinco anos e onze meses, filho (a) de funcionários, alunos e docentes das Faculdades do Quadrilátero da Saúde/Direito (Escola de Enfermagem, Faculdade de Saúde Pública, Faculdade de Medicina, Instituto de Medicina Tropical, Faculdade de Direito e Fundação Faculdade de Medicina).

4 – FUNÇÃO

A Creche/Pré-Escola Saúde concebe-se tendo uma função sociopolítica e pedagógica por ser o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, estando inserida no projeto de Sociedade democrática segundo os dispositivos legais, tendo responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada. Assumir esta função significa ser responsável por:

- Constituir-se como estratégia de promoção de igualdades de oportunidades entre homens e mulheres;

³¹ Quatro meses para filhos de alunos e seis meses para filhos de funcionários e docentes.

- Constituir-se como espaço privilegiado de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas de promoção da equidade de oportunidades educacionais oferecendo a todos o acesso a cultura e as possibilidades de vivências;
- Oportunizar situações às crianças que favoreçam o exercício do uso de seus direitos civis, humanos e sociais, que possam ter garantido lugar e espaço para suas manifestações sendo considerados sujeitos de direitos e desejos;
- Produzir novas formas de relações sociais com ou outro, com o espaço, com o ambiente e consigo mesmo, comprometidas com a democracia e a cidadania, com a defesa do meio ambiente e com o rompimento de qualquer forma de relações de dominação.

5 – FINS E OBJETIVOS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA CRECHE/ PRÉ-ESCOLA SAÚDE

A Creche/Pré-Escola Saúde vem construindo sua proposta pedagógica, na relação com as crianças, educadores, funcionários e pais. A Creche Saúde concebe-se como uma instituição educacional em que a criança tem direito à brincadeira, à atenção individual, ao afeto, ao ambiente seguro e desafiante, à higiene, à saúde e à alimentação. Procura propiciar às crianças um desenvolvimento integral nos aspectos físico, cognitivo, moral, emocional e social para que possam construir sua identidade pessoal e cultural.

Na construção da proposta pedagógica referendam-se os seguintes princípios, os quais também estão legitimados nos documentos da educação nacional: autonomia, cooperação, participação, respeito e justiça. Além desses, acrescentou-se a afetividade, que é essencial na Educação Infantil. Para traduzir esta concepção a Creche/Pré-Escola Saúde tem como objetivos:

- Construir vínculos de confiança entre as crianças, educadores, pais e os funcionários da *Creche*;
- Promover a convivência entre crianças de diferentes idades e de diferentes níveis socioeconômicos e ambientes culturais, e a reflexão sobre essas diferenças;
- Apropriar-se de cultura e produzi-la, a partir das várias linguagens expressivas;
- Elaborar projetos de trabalho com temáticas familiares às crianças, possibilitando

pesquisas diretas e com o uso de vários dispositivos de informação;

- Promover o desenvolvimento da capacidade de imaginação, expressão e crítica;
- Propiciar situação em que as crianças desenvolvam as linguagens expressivas: desenho, pintura, oralidade, movimento, etc.;
- Garantir espaços em que as crianças possam escolher propostas e parceiros para desenvolver seus trabalhos e brincadeiras;
- Construir regras de convivência a partir de princípios que fazem parte da dignidade humana;
- Promover a formação de atitudes de respeito e preservação ao meio ambiente;
- Promover a formação de prevenção da saúde, tanto individual como coletiva;
- Promover a formação de bons hábitos alimentares;
- Garantir a atenção e o atendimento às necessidades físicas, emocionais e sociais;
- Criar condições para que as crianças possam desenvolver sua autonomia e participação na organização do seu dia-a-dia na *Creche*;
- Criar condições para a construção de um coletivo de educadores/funcionários de forma articulada e participativa e que integre a relação com as crianças, família e comunidade;
- Elaborar registros que dêem visibilidade e oportunidade de reflexão sobre todos os âmbitos do trabalho desenvolvido.

Todos esses objetivos convergem no sentido de incentivar o desenvolvimento pessoal e cultural para atuarem na e para uma sociedade democrática.

6-CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E DE APRENDIZAGEM

A Creche/Pré-Escola Saúde da USP vem construindo um modelo de atendimento e educação em que a criança é o foco principal. Isso significa que nas diversas situações favorecidas pela instituição prevalece o pressuposto que cada criança é um sujeito único, que possui uma história de vida, uma forma particular de se relacionar com o mundo e de se apropriar do conhecimento. A Creche está fundamentada numa concepção de criança como cidadã, sujeito social e histórico em processo de desenvolvimento, ativo na construção de seu conhecimento.

É importante que a criança seja considerada como sujeito da infância, ou seja, num

momento decisivo da sua constituição subjetiva. A infância denota o caráter particular da criança que faz a apropriação do mundo e dos relacionamentos através de modos peculiares fortemente marcados pelo rico imaginário, pelo faz de conta e a curiosidade.

Na Creche/Pré-Escola Saúde partimos da concepção que a criança é um ser curioso, pensante, que produz conhecimento e cultura. Na medida em que pode participar de muitas brincadeiras, recriá-las, reelaborá-las e ressignificá-las, apropria-se dos espaços da Creche, dos objetos e dos brinquedos de variadas formas. Sendo assim, através da mediação do outro que ensina, aprende e faz junto, a criança constrói seu mundo de cultura, um sistema de comunicação e uma rede de significados e, portanto, expressões culturais específicas. Específicas porque adultos e crianças não são iguais e, da mesma forma não estabelecem relações como iguais.

A criança até 6 anos, embora tenha um pensamento qualitativamente diferente do adulto, já tem teorias e idéias sobre o mundo que a cerca, que busca ativamente compreender. Consideramos que tais idéias devem ser respeitadas com a mesma seriedade com que são produzidas. A compreensão disso por parte dos adultos é condição básica para se incluir a criança como um sujeito participativo do processo de construção do conhecimento que é também a constituição do próprio indivíduo. À medida que constrói o conhecimento, amplia sua consciência e subjetividade, conhecendo a si e a sua realidade.

Compreender e conhecer as particularidades das crianças pequenas, com suas individualidades e diferenças é o desafio que nos colocamos para desvelar o universo infantil e nortear nossas ações. Nessa perspectiva consideramos a educação infantil como um espaço de socialização, construção de conhecimentos, conquista da autonomia e construção da identidade.

No espaço da Creche/Pré-Escola Saúde, crianças e adultos compõem um ambiente capaz de oferecer condições para cada um apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores estéticos e morais gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural. É um espaço em que se ampliam e diversificam as experiências da criança e as formas de representação que tenham sido elaboradas em suas experiências familiares, conquistando novos veículos de expressão.

A educação infantil é a primeira instância de socialização da criança depois da família, oportunizando a convivência entre seus pares. Neste espaço, que podemos chamar de coletivo, ela construirá com adultos e crianças determinadas regras e limites que fazem parte da vida em sociedade. Dessa forma, há a transição do espaço privado para o coletivo, em que a

criança aos poucos vai aprendendo a relacionar-se com um universo social cada vez mais amplo e complexo, mas ainda com a mediação do adulto, isto é, de seus educadores.

O desenvolvimento da identidade e da autonomia, aspectos essenciais para uma educação infantil democrática está relacionado com os processos de socialização. Nas diversas interações se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com seus pares, favorecendo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias. Na Creche/Pré - Escola Saúde isso evidencia - se no contato com adultos e crianças de várias origens sócio-culturais e econômicas, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo desta diversidade um campo privilegiado para ação educativa.

Socializar é antes de tudo promover o trabalho em grupo e para a vida social de forma cooperativa, o que só é possível quando se organiza um ambiente pautado no respeito às regras sociais, com base na compreensão da necessidade de existência das mesmas.

À medida que as crianças lidam com questões de ordem moral e ética no cotidiano da educação infantil está contribuindo para a construção de uma sociedade democrática e solidária, que tem por base o diálogo como meio de resolver conflitos e tomar decisões coletivas.

Outro aspecto que consideramos a base da educação infantil é a brincadeira. A Creche proporciona espaços para brincar, em que adultos e crianças possam vivenciar, experimentar, sentir, conhecer, explorar toda a riqueza que esta atividade oferece.

Brincar, segundo a nossa perspectiva, é uma das ações essenciais para o desenvolvimento da autonomia e da identidade. Nas variadas brincadeiras que são oportunizadas às crianças pelos educadores freqüentemente, ou mesmo nos momentos livres, nos quais também ampliam - se as possibilidades de criação das próprias crianças. Podemos dizer que algumas ações importantes para a formação das mesmas estão em jogo, tais como a atenção, a memória, a imaginação e a imitação, além da socialização já mencionada como um aspecto importante em nosso trabalho.

Dadas as particularidades do desenvolvimento da criança de zero a seis anos, a Creche cumpre duas funções indispensáveis e indissociáveis: educar e cuidar.

O conceito de educação é ampliado em nossa perspectiva, pois procuramos integrar o cuidado e a educação da criança. Neste caso, o cuidado não fica restrito às necessidades biológicas, mas estende-se também aos aspectos afetivos.

Outro grande objetivo do nosso trabalho na educação infantil é proporcionar a

construção e ampliação da cultura. Nesse sentido não só procuramos tornar acessíveis às crianças aspectos essenciais para o seu desenvolvimento pessoal, como também garantimos que elas próprias nos apontem caminhos para nossas ações a partir da visão que no momento da infância possuem do mundo.

Tal objetivo não se restringe ao âmbito cognitivo, pois acreditamos que a educação deve levar em conta a formação como um todo. Portanto, supõe também incluir neste processo as capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e motora.

O brincar

O brincar é essencial em nosso trabalho, aliás, o definimos como a principal atividade da infância. Desta forma, acreditamos que quanto mais forem oportunizados ambientes de brincadeiras, maiores serão as possibilidades das crianças manifestarem seus sentimentos, idéias e ações.

As situações de faz- de- conta que as crianças freqüentemente elaboram possibilitam a experimentação de diferentes papéis sociais, e à medida que recriam e imitam personagens diversos que fazem parte de suas vidas aprendem mais sobre a relação entre as pessoas, sobre os outros e sobre elas mesmas. Além disso, permitem que as crianças imaginem, representem e comuniquem que uma coisa pode ser totalmente diferente da outra, e o brincar em sua essência é uma ação que coordena as experiências das crianças com aquilo que os objetos evocam como sentimentos num determinado momento. Quando elas têm a oportunidade de repetir o que já conhecem, ativam a memória, atualizam seus conhecimentos, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de novas situações imaginárias. O brincar dessa forma torna-se uma atividade interna, na qual as crianças desenvolvem a imaginação e interpretam a realidade, expressando suas fantasias, prazeres e saberes, podendo pensar e solucionar problemas diversos.

Pensando no papel dos professores neste processo, é importante que haja o favorecimento de experiências que possibilitem às crianças o exercício da capacidade de criação, e isso tanto no que se refere às brincadeiras livres garantidas no momento da rotina, como nas situações que visam a intervenção direta.

Quando nos referimos à cultura do brincar pensamos que é importante em primeiro lugar transpor os discursos existentes através de estudos e pesquisas para a nossa prática. Ou

seja, não bastam apenas as teorias, é necessário trazer o brincar para a ação, tratando este ato como linguagem simbólica, de importância indiscutível para o desenvolvimento do ser humano. Sendo assim, o trabalho com o grupo de professores deve pautar-se numa visão ampla do brincar, que vai desde o brincar espontâneo, até o brincar como ação lúdica a ser contemplada em variados momentos da rotina.

Interação e aprendizagem

A nossa prática é fundamentada em diversos teóricos, dentre os quais se destacam Piaget, Vygotsky e Wallon, que nos remetem a uma concepção interacionista e construtivista de aprendizagem.

Destacamos os seguintes aspectos que sustentam o trabalho desenvolvido com as crianças nas variadas situações da rotina:

- O aprendizado é uma tarefa de construção do aprendiz que elabora o saber, graças e através das interações com o outro.
- Todas as crianças podem aprender, sejam quais forem as suas características individuais e o ambiente sócio- cultural ao qual pertencem.

Acreditamos que a aprendizagem contribui para o desenvolvimento na medida em que aprender não é reproduzir a realidade. Segundo a concepção teórica construtivista, aprende-se quando se é capaz de elaborar uma representação pessoal sobre algo, o que implica aproximar-se do objeto de conhecimento com a finalidade de apreendê-lo.

Esta construção conta com a participação efetiva da criança, sua disponibilidade e conhecimentos prévios no âmbito de uma situação interativa, na qual o educador tem uma postura de mediador entre a criança e a cultura.

Diante desta perspectiva de aprendizagem, o professor deve fundamentar suas decisões, relacionando os conteúdos que serão trabalhados com a cultura e com a construção pessoal da criança diante das interações que estabelece, e, principalmente, incluindo o princípio da diversidade em seu trabalho.

7-CARACTERÍSTICAS DA POPULAÇÃO A SER ATENDIDA E DA COMUNIDADE NA QUAL SE INSERE

De acordo com o documento de regimento interno da Divisão de Creches da Coordenadoria de Assistência Social, todas as creches vinculadas ao programa têm por finalidade o atendimento às crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses, filhos de funcionários, docentes e alunos do Quadrilátero Saúde-Direito da Universidade de São Paulo.

A Creche/Pré-Escola Saúde tem capacidade para atender 60 crianças aproximadamente, sendo as vagas divididas proporcionalmente da seguinte maneira:

- 40% para filhos de servidores não docentes (sendo 7% para filhos de servidores não docentes de creche)
- 20% para filhos de docentes
- 40 % para filhos de alunos de graduação e pós graduação

Processo Seletivo (conservamos o original da Coses)

A seleção das crianças é realizada uma vez por ano pela Divisão de Promoção Social da COSEAS, no mês de dezembro.

As vagas oferecidas pela Divisão de Creches são distribuídas por faixa etária e por categoria (funcionário, docente e aluno).

A capacidade de atendimento de cada creche é definida pelo seu espaço físico e quadro de pessoal. O número de vagas oferecidas a cada ano está diretamente relacionado com esta capacidade.

Participam do processo seletivo todas as crianças inscritas na Divisão de Promoção Social e que tenham idades compatíveis com as vagas oferecidas. Estas são em maior número destinadas para crianças de berçário, embora também sejam oferecidas as vagas surgidas nos demais grupos devido a desistências, desligamentos ou aumento da capacidade desses grupos.

O critério de seleção para admissão de crianças é sócio econômico, são fatores importantes:

- Situação familiar de risco à criança;
- Situação de orfandade;
- A presença de irmão na creche.

Finalizado o processo seletivo é elaborada uma lista classificatória que é válida por um ano. As crianças selecionadas são chamadas para matrícula e exame médico admissional, a sua entrada se dará conforme o calendário de adaptação estabelecido pela creche.

8-REGIME DE FUNCIONAMENTO

A Divisão de Creches possui um Regimento Interno que norteia as normas de funcionamento de cada unidade. (Ver anexo 1)

As normas de Funcionamento da Creche/Pré-Escola Saúde são as que se seguem:

Dos Horários de Entrada e Saída

1º – A Creche funcionará das 7h às 18h.

2º – Horário de entrada das crianças de período integral e meio período/manhã será das 7h às 9h.

3º – Após as 9h30 até o limite máximo das 10h será considerado atraso. A cada 4 (quatro) atrasos (no horário de entrada) num mesmo mês a criança será suspensa por 1 (um) dia.

4º – Após as 10h não será permitida a entrada, salvo casos especiais autorizados pela Direção.

5º – Para as crianças que freqüentam o período da manhã, o horário de saída será até as 13h30.

6º – O horário de entradas das crianças de meio período/tarde será das 13h às 14h.

7º – O horário de saída das crianças de meio período /tarde e de período integral será até as 18h e para os pais cuja jornada de trabalho se encerra às 18h, o horário de saída será até as 18h15.

8º – Após as 18h e até o limite máximo de 18h30 será considerado atraso. A cada 2 (dois) atrasos (no horário de saída) no mesmo mês a criança será suspensa por 1 (um) dia.

9º – As crianças não poderão ser retiradas durante os momentos de grupo/atividades e durante os horários de refeições. Salvo casos especiais.

10º – As faltas devem ser avisadas com antecedência, 15 faltas consecutivas sem justificativa acarretarão o desligamento da criança da creche.

11º – As crianças só poderão sair da creche, acompanhadas de seus pais ou responsáveis, ou pessoas previamente autorizadas pelos mesmos.

Do Atendimento

12º – Todas as informações sobre o estado de saúde das crianças devem ser passadas para as pessoas responsáveis – Técnica de enfermagem e/ou Coordenação/ Direção.

13º – Qualquer medicação só poderá ser administrada mediante prescrição médica. Todos os medicamentos deverão ser identificados com o nome da criança, dosagem a ser ministrada e horários, os quais deverão ser entregues Técnica de enfermagem e/ou Coordenação/ Direção.

14º – A conduta médica da creche é alopática e quaisquer outras condutas serão respeitadas, desde que acordadas explicitamente com os pais.

15º – Todas as crianças deverão ser vacinadas de acordo com sua idade e condições de saúde o que será de responsabilidade dos pais. Caso a conduta da família seja de não administração de vacinas, será necessária uma declaração do médico responsável.

16º – Não serão admitidas as crianças que não tenham tomado a vacina Sabin, qualquer que seja a conduta médica adotada pela família.

9-ESPAÇO FÍSICO, INSTALAÇÕES E AGRUPAMENTOS

Os espaços e os ambientes

Esta unidade está organizada para atender às necessidades sócio-educativas e de aprendizagem das crianças em prédios e salas com mobiliários, equipamentos e material didático-pedagógico adequados às faixas etárias de 0 a 6 anos.

A organização dos espaços da Creche é essencial no nosso projeto educativo. Cada lugar, seja refeitório, salas dos grupos ou outros espaços coletivos não é visto como elemento passivo ou fixo, ao contrário, constitui-se num poderoso apoio ao desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido o papel do educador é fundamental, pois é ele quem organiza e faz uso deste espaço junto às crianças com as quais trabalha, aliás, afirmamos que a qualidade da ação educativa não está apenas na existência de objetos, materiais diversos, mas sim, na interação que vai se estabelecer no espaço, transformando este num ambiente rico de trocas, seja entre as próprias crianças, com as crianças e adultos ou materiais.

Outro fator importante a considerar sobre este aspecto é a flexibilidade deste espaço. A organização espacial deve ser flexível e considerar as diferentes necessidades de cada faixa etária.

O uso de espelhos nos espaços também é muito importante para todas as faixas etárias, pois este é um instrumento que contribui para a construção da identidade. Através das diversas possibilidades de brincadeiras que ele proporciona, a criança começa a reconhecer sua imagem e as características físicas que integram a sua pessoa.

Um ponto a destacar no trabalho é a organização conjunta do espaço do grupo. No início de cada ano, as educadoras recebem as crianças com as salas vazias, e juntamente com estas acrescentam diferentes interferências no espaço, como o calendário, brinquedos, jogos, painéis de textos, dentre outras. Dessa forma preocupamo-nos também com a construção da identidade de cada grupo que ano a ano é diferentemente composto.

Outro aspecto que já foi bastante discutido ao longo dos anos e incorporado na prática é a organização dos materiais e brinquedos; estes precisam sempre estar dispostos de forma acessível às crianças, permitindo seu uso autônomo, sua visibilidade. Para tanto, o mobiliário é pensado levando em consideração a estatura das crianças de cada sala, permitindo dessa forma o uso espontâneo dos materiais tanto nas atividades de momento livre ou ateliês, como nas propostas dirigidas.

A Creche/Pré-Escola Saúde está organizada a partir de grupos, organizados por faixa etária:

Quadro 1 - Organização de grupos (atualizado em 2011)

<i>GRUPO</i>	<i>IDADE</i>	<i>Nº DE CRIANÇAS</i>
G1	4m a 1ª	12
G2	1a a 2 a	12
G3	3a e 4 a	13
G4	5a e 6 a	13
Total de crianças atendidas		50

10 - Relação de Recursos Humanos (atualizado em 2011)

A Creche/Pré-Escola Saúde conta com 19 funcionários para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

Quadro 2 Quadro de pessoal (número de funcionários e função)

Quant.	Função
01	Aux. Cozinha
03	Aux. De Serv. Gerais
01	Aux. Administrativo (a)
01	Cozinheiro (a)
01	Diretor (a)
01	Coordenador Pedagógico (a)
08	Professoras ³²
01	Tec. Enfermagem
01	Estagiária – Nutrição ³³
01	Médico Pediatra ³⁴
19	Total

11 - PLANO DE CAPACITAÇÃO PERMANENTE DOS FUNCIONÁRIOS

A Creche/ Pré-Escola Saúde tem como meta oferecer um serviço de qualidade, que se traduz no compromisso com os princípios e valores que orientam este trabalho. Neste sentido, temos investido na formação de todos os funcionários, criando condições para o desenvolvimento de um grupo articulado e participativo, no qual cada um tem boa compreensão do seu papel e da sua inserção no coletivo.

Formação inicial

Desde a inauguração da primeira *Creche* na Universidade de São Paulo, a equipe central, atualmente denominada de *Divisão de Creches*, exigiu para contratação de professores a formação mínima com magistério, ou mesmo ensino médio, e muitos cursavam o ensino superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada no ano de 1996 dispõe no título VI art.62 que:

A formação de docente 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 formal.

³² Todas as professoras cumprem jornada de 8h diárias

³³ Com jornada de 30h semanais

³⁴ Com jornada de 4 horas semanais

Podemos constatar que a Divisão de Creches, antes mesmo da recomendação da LDB, demonstrou, a partir de suas contratações, a importância da formação inicial para atuação junto às crianças pequenas. Atualmente, a *Divisão de Creches* realizou alguns ajustes, de acordo com a LDB, dentre eles, a não contratação de educadores com ensino médio. Até o presente momento, a Creche/ Pré-Escola Saúde possui um quadro com todos os professores o curso superior em Pedagogia, apenas um professor com curso de Educação Física, embora tenha o Magistério.

Formação em Serviço

A formação continuada é fundamental para construirmos um trabalho de qualidade e com sensibilidade na Educação Infantil. A Divisão de Creches, desde a construção da primeira unidade, privilegiou essa prática criando oportunidades para a discussão do trabalho, com encontros semestrais e paradas mensais, além das reuniões regulares feitas semanalmente.

A Creche/Pré-Escola Saúde vem ao longo do desenvolvimento de seu trabalho, propondo a formação em serviço, não só para os professores, mas para os vários segmentos da instituição, funcionários da cozinha, limpeza, e secretária que atuam junto às crianças, direta ou indiretamente. Dentro destes princípios, a Creche/Pré-Escola Saúde tem como principais objetivos:

- Formar e construir o coletivo institucional;
- Refletir e socializar as práticas desenvolvidas em todos os segmentos da Creche/Pré-Escola Saúde: pedagógico, saúde e nutrição;
- Aprofundar teoricamente temas importantes, eleitos a partir de processo avaliativo permanente junto às equipes de trabalho da *Creche*;
- Elaborar instrumentos para registros;
- Compartilhar inquietações e estresse emocional do cotidiano;
- Planejar e registrar o trabalho pedagógico, de nutrição, de limpeza e saúde;
- Participar de eventos culturais.

Jornadas de Formação Continuada Semestral

Ocorrem no início de cada semestre, com duração de 2 a 5 dias úteis com a finalidade de organizar a *Creche*, elaborar o planejamento e discutir questões do coletivo. No início do ano essa jornada é dividida em dois momentos, um organizado e ministrado por cada creche para atender suas necessidades específicas. O outro se destina a um Encontro de Creches, organizado pela Equipe da Divisão de Creches, para troca de experiências, palestras, oficinas e interação entre os funcionários de todas as creches.

Formação Continuada Mensal

Agendadas no início de cada ano, as reuniões acontecem as segundas ou sextas-feiras. Nesses dias, as creches não atendem às crianças. Todos os funcionários comparecem e são programadas oficinas, palestras, reuniões em grupos diversificados, de acordo com os temas em questão. É um momento fundamental para a construção do coletivo, pois todos os funcionários estão reunidos no mesmo horário, discutindo diversos assuntos, que vão desde o trabalho junto às crianças até normas de convivência entre os adultos. Também, nesses dias, é reservada 1 hora para os funcionários discutirem questões específicas da vida funcional na Universidade.

Reunião de grupo³⁵

Realizada semanalmente, com a participação da dupla/professora de cada grupo de crianças e uma técnica.

Nas reuniões pedagógicas discute-se encaminhamento para os planejamentos, organização de espaços e agrupamentos. Os relatórios de grupo, que descrevem momentos significativos dos projetos de trabalhos, destinados às famílias, também fazem parte das discussões. As reuniões de pais são cuidadosamente elaboradas, inclusive muitas delas, além de ter vídeo e fotos registrando o processo dos projetos, oferecem oficinas para os pais participarem. Essas oficinas, muitas vezes, contribuem para os pais compreenderem o trabalho e as produções artísticas das crianças.

Os relatórios individuais de cada criança também são discutidos nesse espaço.

³⁵As reuniões são contempladas dentro das horas diárias, já que os educadores têm contrato de trabalho de 8 h diárias e não existe remuneração como nas escolas públicas.

Momento de planejamento

Horário destinado aos professores para reorganizar os planejamentos, com duração de aproximadamente uma hora semanal, no início da manhã ou no final da tarde. É bom ressaltar que os professores recriam o planejamento diariamente, a partir do movimento das crianças. Essas chamadas “dicas” das crianças são registradas na parte de trás do planejamento e transformadas, muitas vezes, em propostas.

Momento de registro

Semanalmente destinamos 30 minutos para o registro, as professores registram informações preciosas sobre o desenvolvimento de cada criança. Esse registro também é fundamental para a elaboração dos relatórios individuais. A Creche/Pré - Escola Saúde tem um “caderno do professor” para cada professor inclusive para os professores volantes, com diversos campos: rotina de horário, calendário anual, chek list de materiais individuais da criança, lista com nome das crianças, data de aniversário e nome dos pais, um saco plástico para arquivos, registro para rotina semanal de trabalho, registros para os trabalhos semestrais, registro dos planejamentos dos MADS, planejamentos dos projetos/seqüências, planejamentos diários, registros de Formações mensais e especiais com formadores externos, registros para reunião de grupo, reunião de pais, ainda há reservamos um espaço em branco para anotações diversas.

Reunião das equipes de cozinha e limpeza

Com a duração de uma hora, quinzenalmente. Geralmente, essas reuniões são coordenadas pela diretora e/ou pela nutricionista.

Reunião inter-equipes

Ocorrem sempre que necessário, com a participação de funcionários de quaisquer equipes para a discussão de questões e acompanhamento de processos de trabalho. Há ocasiões em que são convidados profissionais externos à *Creche*, para participar e discutir junto com os educadores/funcionários sobre intervenções no desenvolvimento do trabalho educativo.

Reunião extraordinária

Pode ser solicitada por qualquer profissional, a qualquer momento, sempre que for necessário.

Trocas informais

Diariamente, os profissionais trocam informações verbais sobre o trabalho e as crianças, com a direção/coordenação e enfermagem, conforme a necessidade, cada assunto tem o seu registro efetuado em local apropriado.

Com as famílias, além das trocas informais verbais, há em cada sala murais com informações diárias como: rotina de trabalho das professoras, horários de almoço e outras saídas e para os Grupos 1 e 2 há ainda um mural com informações sobre alimentação, descanso, higiene e eliminações.

Além desses recursos utilizamos diversos murais informativos, como Mural da APEF, dos funcionários, das formações, nutrição e saúde, reflexão de temas educativos publicados, das produções das crianças, de informes diversos.

Reunião de supervisão

Também são feitas reuniões quinzenais de supervisão com a equipe técnica da Divisão de Creches, sobre necessidades do serviço, questões administrativas e para discussões mais amplas.

12- PARÂMETROS DE ORGANIZAÇÃO DE GRUPO E RELAÇÃO PROFESSOR/ CRIANÇA

Para viabilizar o projeto pedagógico, a Divisão de Creches mantém, nas creches que administra uma razão professor/ criança, considerando as necessidades de cada faixa etária. Assim foi, também, na constituição da Creche/Pré-Escola Saúde.

Quadro 3 – Razão professor/ criança

Grupo/faixa etária	Nº de crianças	Nº de Professores	Nº de Professores volantes
Grupo 1 4 meses a 1 ano	12	2	2
Grupo2 2 anos	12	2	
Grupo 3 – 3 e 4 anos	13	1	
Grupo 4 – 5 e 6 anos	13	1	

13-ORGANIZAÇÃO DA ROTINA

A Creche/Pré-Escola Saúde atende crianças com idade entre 4 meses e 5 anos e 11 meses, distribuídas em dois módulos. Para organizar todos os segmentos da creche existe uma rotina de horário e momentos.

G1

7h - 8h30	MADS (Momento de Atividades diversificadas simultâneas)
8h30 – 9h	Pátio/Troca/banho de sol
*9h – 9h15	Suco
* 9h15 – 10h	Momento de grupo
10h – 10h45	Banho (subgrupo1)/ troca (subgrupo2) e atividade paralela
10h45	Organização p/ almoço
*11h – 11h30	Almoço/Higiene
11h30 – 14h	Descanso
* 14h – 14h30	Leite/Troca
* 14h30 – 15h	Momento de grupo
15h – 15h45	Banho (subgrupo 2) /troca(subgrupo1) e atividade paralela
15h45 – 16h15	Pátio/banho de sol
16h15 – 16h45	MADS (do grupo) /Organização para o jantar
*17h – 17h30	Jantar/Higiene
17h30 – 18h	MADS/Organização p/Saída

Manha/ Tarde	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Atividades permanentes	Rodas de leitura Situações de cuidados/ higiene/ alimentação	Rodas de leitura Situações de cuidados/ higiene/ alimentação	Rodas de leitura Situações de cuidados/ higiene/ alimentação	Rodas de leitura Situações de cuidados/ higiene/ alimentação	Rodas de leitura Situações de cuidados/ higiene/ alimentação
Seqüências	Percursos com obstáculos de chão	Experiências com texturas e massas	Experiências com apreciação de músicas e instrumentos musicais		

Quadro do Trabalho semanal – G1

G2

7h - 8h15	MADS (Momento de Atividades diversificadas simultâneas)
8h15h - 9h	Pátio
* 9h	Suco
9h15 - 10h	Troca/ MADS grupo
*10h - 10h45	Momento de grupo
10h45 – 11h	Organização p/ almoço
*11h	Almoço
11h30 – 13h45	Higiene/ Descanso
13h45 – 14h15	Org. lanche (troca)
*14h15 - 14h30	Lanche
14h30 – 15h	Troca/ MADS grupo
*15h – 16h45	Momento de grupo
15h45 – 16h45	Pátio
16h45	Organização p/ Jantar
*17h – 17h30	Jantar/Higiene
17h30 – 18h	MADS/Organização/Saída

Manha	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Atividades permanentes	Rodas de leitura, chamada, conversa. Agenda, calendário	Rodas de leitura, chamada, conversa. Agenda, calendário	Rodas de leitura, chamada, conversa. Agenda, calendário	Rodas de leitura, chamada, conversa. Agenda, calendário	Rodas de leitura, chamada, conversa. Agenda, calendário
Linguagem	Oral/escrita	Matemática	Movimento	Artes	Ciências
Tarde					
Atividades permanentes	Roda de leitura Agenda	Roda de leitura Agenda	Roda de leitura Agenda	Roda de leitura Agenda	Roda de leitura Agenda
Linguagem	Movimento	Artes	Matemática	Ciências	Oral/escrita
Projetos/ Sequências	Percursos de pátio	Experiências com os materiais secos e molhados		Cada coisa no seu lugar Minha Imagem	Mural de Poesias

Quadro do trabalho semanal com as linguagens momento de grupo- G2

G3

7h – 8h15	MADS (Momento de Atividades diversificadas simultâneas)
8h15 – 9h	Pátio
9h	Organização p/ Lanche
* 9h15 – 9h30	Lanche
* 9h30 – 11h15	Momento de grupo
11h15 – 11h30	Organização p/almoço
* 11h30 - 12h15	Almoço / Higiene
12h15 – 14h45	Descanso + MADS
14h45 – 15h	Organização p/Lanche
* 15h – 15h15	Lanche
* 15h15 – 16h15	Momento de grupo
16h15 – 17h	Pátio
17h – 17h15	Organização p/Fruta
* 17h15	Fruta
17h15 – 18h	MADS/saída

Manhã	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Atividades Permanentes	Roda de chamada Agenda Calendário Leitura	Roda de chamada Agenda Calendário Leitura	Roda de chamada Agenda Calendário Leitura	Roda de chamada Agenda Calendário Leitura	Roda de chamada Agenda Calendário Leitura
Linguagem	Oral/ Escrita	Artes	Ciências	Matemática	Movimento
Tarde					
Atividades Permanentes	Roda de chamada Agenda Calendário Leitura	Roda de chamada Agenda Calendário Leitura	Roda de chamada Agenda Calendário Leitura	Roda de chamada Agenda Calendário Leitura	Roda de chamada Agenda Calendário Leitura
Linguagem	Ciências	Matemática	Oral/ escrita	Movimento	Artes
Projetos/ Seqüências	-Cadê a Floresta que estava aqui? - Salada Mista- -Quem sou eu?	- Que tamanho tem?			- O risco

Organização do trabalho com as linguagens/Modalidades – Momento de grupo.

G4

7h – 8h15	MADS (Momento de Atividades diversificadas simultâneas)
8h15 – 9h15	Pátio
9h15	Organização p/ Lanche
* 9h30	Lanche
* 9h45 – 11h45	Momento de grupo
11h45	Organização p/almoço
* 12h – 12h45	Almoço/ Higiene
12h45 – 14h 15	Descanso + MADS
14h15	Organização p/Lanche
*15h15 – 15h30	Lanche
*15h30 – 16h30	Momento de grupo
16h30 – 17h	Pátio
17h – 17h15	Organização p/Fruta
*17h15	Fruta
17h15 – 18h	MADS/saída

Organização do trabalho com as linguagens/Modalidades – Momento de grupo.

Manhã	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Atividades Permanentes	Roda de chamada Agenda Calendário Leitura (pelo Prof)	Roda de chamada Agenda Calendário Leitura (pela Cça)	Roda de chamada Agenda Calendário Conto (pelo prof)	Roda de chamada Agenda Calendário Conto (pela Cça)	Roda de chamada Agenda Calendário Leitura (pelo Prof)
Linguagem	Movimento	Oral/escrita	Matemática	Ciências	Oral/escrita
Projetos/ Sequências	Brincadeiras de pátio	- O nome próprio -Parlendas preferidas	- Como se conta?	- Já sei!	-Atividades para ler e escrever
Tarde Atividades Permanentes	Agenda Conto (pelo prof)	Agenda Leitura (pelo prof)	Agenda Conto (pelo prof)	Agenda Conto (pela cça)	Agenda Leitura (pela cça)
Linguagem	Artes	Ciências	Artes	Matemática	Movimento
Projetos/ Sequências	Autorretrato		Apreciação de musicas		Projeto Dança (com Prof Volante)

OBS.: Durante o ano, a rotina de horário pode ser alterada, a partir das necessidades das crianças.

Aspectos da Rotina

A chegada à Creche/Pré-Escola Saúde é o momento precioso em que os pais, junto com seus filhos, podem ter um contato mais individualizado com os professores e as crianças. Esse momento cria, também, a possibilidade de apreciação das produções infantis afixadas nas paredes, revelando a história do projeto de trabalho de cada grupo. Desta forma, os pais vão se aproximando das linguagens expressivas das crianças, podendo valorizá-las.

A chegada na creche deve ser um momento agradável, no qual as crianças sintam-se acolhidas. Na Creche/Pré-Escola Saúde, todos os dias, as crianças podem trazer brinquedos de casa para compartilhar com seus amigos. Dadas as circunstâncias, esses brinquedos devem ser resistentes, o que exige a intervenção de familiares na sua escolha.

Considerando a localização da Creche/Pré-Escola Saúde próxima ao trabalho dos pais e a variação dos horários de entrada dos funcionários (de acordo com cada unidade), temos uma flexibilidade de entrada das crianças de 6h45 até as 9h.

A partir das 7h, já estão funcionando os **MADS**, que se configuram como diversas propostas simultâneas (artes visuais, jogos de mesa, faz de conta e histórias). Nesse momento,

as crianças têm oportunidade de exercer a escolha das propostas e interagir com crianças de idades diferentes, trocando idéias, compartilhando momentos, enfim, construindo conhecimentos e histórias.

Todos os dias, de manhã e à tarde, as crianças brincam no **pátio** com propostas dirigidas ou livres. É um momento em que as crianças de idades diferentes estão juntas, propício para as brincadeiras da cultura popular (ciranda, parlendas de corda, perna de pau, duro-mole, pega-pega, esconde-esconde, etc.) e outras atividades: brincar de túneis e castelos na areia, criar brincadeiras, fazer novos amigos em outros grupos, disputar espaços. No pátio há casinha, tanque de areia, escorrega, motocas, caixas plásticas, que servem de apoio às brincadeiras. As educadoras supervisionam o pátio, garantindo a segurança física das crianças, mediando conflitos, “alimentando” descobertas e oferecendo materiais (cordas, bolas, etc.).

Há dois momentos no dia em que as crianças se reúnem por grupos da mesma faixa etária. Nesses **momentos de grupo** são feitas, diariamente, as rodas de histórias e de conversa, espaço privilegiado para discutir regras de conduta, compartilhar momentos, conhecer novas histórias, cantar músicas, contar “causos” e também elaborar projetos de trabalho.

O projeto de trabalho, iniciativa que reúne e articula diferentes ações, é considerado um dos principais veículos didáticos, envolvendo pais, professoras, funcionários e comunidade do entorno, cuja duração varia em consonância com a faixa etária, o interesse e o contexto no qual as crianças estão inseridas, possibilitando a resolução de problemas envolvendo ocorrências dentro e fora da sala de atividades ou da escola.

Na Creche/Pré-Escola Saúde cada grupo decide com as professoras os assuntos a serem pesquisados no projeto de trabalho. As crianças buscam as informações necessárias em fontes variadas e vivas, como museus, parques, centros culturais, bem como em vários suportes tais como vídeos, livros, revistas, entre outros. Privilegiam-se situações reais.

É muito interessante observar as crianças circulando por toda parte da Creche e no entorno, durante o percurso de um determinado projeto: procurando pequenos animais no pátio: tatu-bolas, minhocas e formigas; entrevistando funcionários; buscando informações em livros científicos e em jornais, conhecendo os museus; enfim, relacionando-se com o mundo que as cerca de uma forma ativa e participativa.

No percurso do projeto, as crianças têm a possibilidade de expressar seus conhecimentos, suas buscas, hipóteses, descobertas, vivências, emoções e sentimentos,

utilizando várias linguagens; seus trabalhos são expostos pelos corredores da *Creche* para que pais, funcionários e visitantes possam contemplá-los e valorizá-los. A exposição é um momento particularmente importante da aproximação crianças-comunidade, abrindo horizontes excepcionais para uns e outros.

Ao terminar um determinado projeto, alguns momentos são registrados. A divulgação e o registro do trabalho possibilitam às crianças e à comunidade interna e externa evocarem os momentos significativos vividos. Desta forma, a identidade do grupo vai se constituindo, uma vez que todos se vêem nesse processo dinâmico que integra a escrita e outras formas de comunicação à vida e aos objetivos dos grupos envolvidos nos trabalhos.

Ao longo do dia são servidas quatro refeições, todas elas preparadas na Creche/Pré-Escola Saúde, sob a supervisão da nutricionista de Divisão de Creches e da estagiária em nutrição. Pais e crianças podem consultar o cardápio do dia no mural, localizado no saguão. Além disso, as educadoras lêem-no junto com as crianças, no momento de roda.

No **descanso**, depois do almoço, as crianças menores costumam dormir por um período que varia de acordo com o relógio biológico de cada uma. Os bebês dormem várias vezes ao dia. A partir dos quatro anos, na pré-escola, a maioria das crianças deixa gradativamente de dormir, e para estas crianças há uma organização para acolher como: jogos de mesa, modelagem, leituras, e outras situações relaxantes... Mas há sempre um cantinho aconchegante para quem quiser descansar um pouquinho em qualquer momento do dia.

A **higienização**, escovação de dentes e lavagem das mãos ocorrem diariamente, a fim de prevenir doenças e desenvolver atitudes, construindo habilidades para o cuidado com seu próprio corpo. Para as crianças do G1, a *Creche* garante pelo menos um banho diário para seu conforto.

Aniversário

A data do nascimento das crianças é celebrada na Creche/Pré-Escola Saúde, não para substituir uma atitude familiar, mas para garantir uma comemoração entre amigos que compartilham boa parte das suas infâncias. Esse momento é extremamente rico, propício para enfatizar o aspecto individual dentro do coletivo.

Há na Creche duas situações, uma delas é a comemoração feita pela professora dentro do grupo, que pode ser um dia de atividades diferentes, um pedido especial de cardápio, entre outras possibilidades que envolvam apenas o grupo. Outra é a comemoração oferecida pela

família que nos procura para combinar o evento, nesta ocasião além de orientarmos quantidades e alimentos, também explicamos o significado desta comemoração dentro da creche, que deve ser o da celebração entre amigos, portanto, a decoração fica a cargo das próprias crianças do grupo do aniversariante, para os bebês basta bexigas, não incentivamos lembrancinhas e decorações estereotipadas. Abrimos o espaço para a comemoração com a família, também a presença de funcionários de outros setores convidados pela família.

Festas coletivas

Carnaval, Festa Junina, Dia do Saci, Dia das Crianças e Fim de Ano são celebrações que, muitas vezes, envolvem nas suas preparações pais, crianças e funcionários. São momentos privilegiados para romper o cotidiano e compartilhar, em conjunto, datas significativas para a comunidade.

Passeios

Os passeios são organizados no início do ano e construímos um calendário junto com os educadores. Dentre os passeios realizados temos visitas aos museus e exposições, teatros, cinemas e parques infantis.

Há também os passeios organizados de acordo com as pesquisas que cada grupo de criança realiza, trata-se de passeios específicos que são contemplados no planejamento dos projetos e para a realização destes, contamos com o transporte da COSEAS.

14 - A ATUAÇÃO DAS ÁREAS DE NUTRIÇÃO E SAÚDE NO TRABALHO DA CRECHE

Princípios de Nutrição

A alimentação nos primeiros anos de vida tem como objetivo proporcionar à criança condições para que ela se desenvolva e cresça adequadamente. O alimento desempenha um papel importante, não só como fornecedor de matéria prima para o organismo, mas também como forma de relação da criança com o mundo que a cerca.

Os princípios de alimentação que regem o trabalho da Divisão de Creches junto às crianças são:

- Oferecer uma alimentação saudável;
- Atender cerca de 70% das necessidades nutricionais;
- Favorecer a formação de bons hábitos alimentares;
- Estimular a autonomia e a socialização das crianças;
- Estabelecer uma relação de prazer da criança com a alimentação.
- Oferecer uma alimentação saudável significa que esta deve:
- Ser higienicamente segura;
- Estar de acordo com a idade da criança;
- Estar adequada à capacidade do organismo em aproveitar os diferentes tipos e consistências de alimentos;
- Ser diversificada, ampliando o repertório alimentar e evitando a monotonia alimentar;
- Ser preventiva de doenças, controlando a oferta de açúcar, sal, alimentos gordurosos, frituras e condimentos;
- Utilizar preferencialmente alimentos naturais e produtos de época.

Para as crianças que necessitam de um acompanhamento diferenciado de alimentação, a creche realiza um trabalho em equipe multiprofissional. Esta alimentação diferenciada (ex.: dieta de exclusão de alimentos, dieta para anemia etc.), é realizada na Creche mediante prescrição dietética feita por médico ou nutricionista. É importante salientar que nos casos de diarreia aguda, não existe alteração da alimentação normal da criança. Sabe-se que 60 % da capacidade de absorção do intestino é preservada nos casos de diarreia aguda e estudos mais recentes têm demonstrado que a manutenção da dieta normal é muito importante para não prejudicar o estado de saúde da criança.

O Prazer de Comer

É importante que a criança crie uma relação de prazer com a alimentação que lhe é oferecida.

Este prazer só é possível quando respeitamos a fome e o apetite da criança. Assim, a quantidade de alimento a ser ingerido é determinada pela própria criança. Deixar um pequeno resto às refeições significa saciedade.

O apetite é algo pessoal, intransferível e variável, portanto não se deve comparar as quantidades de alimentos ingeridos por 2 ou mais crianças. Fatores constitucionais podem determinar que as crianças da mesma idade tenham aparências e necessidades diferentes.

A avaliação de saúde das crianças não deve ser feita pelo tanto que elas comem e sim, pelo que são: ativas, espertas, alegres e com um desenvolvimento e crescimento adequado às suas características pessoais.

No momento da refeição procura-se oferecer um ambiente calmo e tranquilo que favoreça a socialização da criança. A autonomia é estimulada por meio de um sistema de self - service incentivando-se a experimentação dos diversos tipos de alimentos.

Princípios de Saúde

A programação de saúde das creches da COSEAS, desde 1982, foi norteada dentro de uma perspectiva educativa e interdisciplinar. A saúde e a nutrição foram e são entendidas como um espaço para ações educativas que valorizem a prevenção e a promoção da saúde.

A Divisão de Creches adota concepções amplas de saúde e estabelece um conjunto de ações e medidas com o objetivo de promover, prevenir e manter a saúde da criança. Entende ainda que despertar na criança a consciência e o entendimento sobre a saúde é prepará-la para promover e reivindicar melhor qualidade de vida para si própria, para a família e a sociedade.

Em resumo, a visão de promoção da saúde desenvolvida nas creches envolve uma série de diretrizes, condições, orientações:

- Proporcionar uma estrutura física adequada e um ambiente social afetivo, alegre, interativo e participativo;
- Estabelecer medidas que previnam, evitem ou afastem focos de doenças;
- Desenvolver nas crianças o entendimento do papel de cada um quanto aos cuidados individuais e coletivos, que levem a um bem estar geral.
- Articular e integrar os serviços de saúde da comunidade (ex. “Projeto odonto”);
- Socializar conhecimentos de saúde com os funcionários, pais, crianças, contribuindo com a formação da consciência crítica e incentivando a participação;
- Analisar as experiências, a história de vida e a realidade de cada um para conhecimento de fatores que interferem na saúde coletiva e individual;

- Prestar cuidados imediatos de saúde em situações emergenciais e agudas, com vistas à resolução do quadro individual e prevenção da saúde da coletividade.
- Detectar as intercorrências ocorridas em casa com as crianças;
- Verificar o seguimento de orientações de saúde nos casos em que o tratamento requer continuidade na creche;
- Prevenir a disseminação de doenças infecto-contagiosas.

Intercorrências de Saúde

O acompanhamento de intercorrências de saúde na creche tem como objetivo detectar problemas de saúde individuais e/ou coletivos e orientar nas medidas profiláticas e curativas.

Controle de Vacinação

A creche não ministra nenhum tipo de vacina, mas faz o controle da vacinação, através da observação periódica dos registros nas carteiras das crianças.

15- PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COM A FAMÍLIA E COM A COMUNIDADE

A Divisão de Creches e, por conseguinte, a equipe da Creche/Pré-Escola Saúde acredita que, para as crianças ficarem tranquilas e poderem desfrutar do ambiente da *Creche*, é fundamental que sejam construídos vínculos de confiança e respeito com as famílias. Por isso, trabalham com a concepção de Creche/Pré-Escola aberta, buscando o diálogo com as famílias e a construção de um vínculo de confiança e respeito.

Entendemos que o ambiente familiar e o da Creche são ambos, importantes na formação das crianças, e guardam entre si, diferenças e especificidades que devem ser mantidas. Assim, a Creche não substitui a família nos cuidados e educação das crianças, e não esperamos que a família dê continuidade à forma de trabalho da Creche nas rotinas domésticas.

Contato com famílias e crianças novas

O primeiro contato que a Creche estabelece com as famílias das crianças novas é a entrevista da matrícula e a avaliação médica. Após a realização de todas as matrículas, é agendada uma reunião para que os pais conheçam os representantes de vários segmentos da Creche/Pré-Escola, o projeto pedagógico e as regras internas da instituição.

Ao longo do ano são realizadas outras reuniões com os pais, com diferentes finalidades: contar sobre o trabalho realizado, ouvir palestras sobre temas de interesse, discutir questões relativas ao funcionamento da Creche, entre outras.

Associação de Pais e Funcionários da Creche/Pré-Escola Saúde

A Associação de Pais e Funcionários é outro fórum de discussões que contribui significativamente para a construção da Proposta Pedagógica da creche.

16 - PLANEJAMENTO GERAL E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

O Planejamento anual da Creche/Pré-Escola Saúde é elaborado com todos os segmentos que atuam na instituição, bem como, a partir de 2010, a auto-avaliação de qualidade seguindo os Indicadores do MEC. Alguns procedimentos são necessários para esta elaboração, são eles:

1. Avaliação individual sobre alguns aspectos específicos da rotina do trabalho;
2. Tabulação das avaliações pela equipe de Direção e Coordenação;
3. Apresentação do resultado das avaliações para todos os setores;
4. Discussão em cada segmento para resolução dos problemas, propostas e sugestões para o próximo ano;
5. Apresentação das propostas de cada setor e discussão coletiva;
6. Organização das Metas para o próximo ano;
7. Elaboração final do Plano de Ação.

A partir deste plano são traçadas diretrizes e metas que nortearão o trabalho durante o ano. Além disso, são distribuídas tarefas e divisão de responsabilidades. Ao longo do ano as ações planejadas são avaliadas, garantindo o acompanhamento do trabalho.

No início do ano são realizadas várias reuniões com as professoras com o objetivo de organizar a sequência didática semanal de cada grupo. Além disso, neste início de trabalho as professoras iniciam os planejamentos dos projetos após um período de observação e levantamento dos interesses das crianças.

17- ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

A saída das crianças da creche para o Ensino Fundamental merece uma atenção particular, uma vez que elas passaram boa parte de sua infância juntas, construíram vínculos afetivos bastante estreitos com pais, funcionários, educadores, crianças e com o próprio ambiente. Assim, a Creche construiu alguns rituais de passagem para que as crianças e as famílias enfrentem, com mais tranquilidade, o desafio de ir para o Ensino Fundamental.

No segundo semestre, desenvolvemos o projeto Despedida, que oferece diferentes atividades para as crianças poderem refletir sobre seus sentimentos com a saída da creche e o ingresso no Fundamental como, por exemplo, confecção de materiais para presentear o próximo grupo, rodas de conversa com crianças que saíram da creche no ano anterior.

Além das crianças, também pensamos nas famílias que se despedem da creche, elaboramos com elas a reunião de pais com a participação das crianças, almoço e a festa de Fim de Ano que é um marco para estas crianças e suas famílias.

As crianças que deixaram a creche por desejo de suas famílias durante o ano, quando a família avisou com antecedência, também foram acolhidas com atividades de despedida como um dia diferente de atividades em grupo, elaboração de pequenos materiais com desenhos, telefones e fotos dos amigos. Alguns, depois de bem adaptados em outra instituição, puderam passar um dia ou algumas horas na creche visitando-nos.

Informamos as famílias, por email, mural e verbalmente do período de inscrição na Escola de Aplicação (FEUSP) e da rede Municipal e Estadual de São Paulo.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Volumes 1, 2 e 3. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

OLIVEIRA, Z. M. (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora. 1998.

ANEXO B

Relatórios de grupo- Primeiro semestre de 2011

RELATÓRIO DE GRUPO G1

Educadoras: (P.01) e (P.02)

Educadoras Volantes: (P.03) e (P.06)

Início do ano, momento de adaptação e para esse grupo são tantas novidades, acabaram de sair da barriga da mamãe... O tempo de adaptação é planejado para receber e acolher os bebês, as famílias e ainda continuar a dar atenção aos que já frequentam o espaço. Por isso, a importância de escalonarmos a entrada das crianças, cada um tendo um dia para ser atendida e ouvida devagarzinho, afinal não são só as crianças que precisam de cuidados. A presença da família aqui faz parte desse planejamento, ficando conosco um pouco, para conhecer nossa rotina e trabalho com este grupo, contar-nos sobre o seu bebê, observar nossos cuidados e intervenções, conhecer a rotina da creche, seus funcionários, espaços, materiais e outros. Assim conseguem ter maior confiança e tranquilidade para nos deixar educar e cuidar de seus maiores tesouros.

No início era somente o William, aos poucos foram chegando as outras crianças e elas ficaram muito bem, cada um a sua maneira foi aprendendo sobre tudo daqui e ainda aprendendo como nos contar de si.

Por serem muito pequenos dificilmente estranham as pessoas, mesmo sabendo disso cuidamos muito da nossa aproximação, das atividades, do movimento interno da sala e tudo mais para atendê-los com delicadeza. Algumas crianças estranharam o momento das refeições, principalmente as de sal, mas oferecemos de diversas formas: cantando, conversando, com brinquedos e fazendo o uso das colheres que eram oferecidas aos mais velhos para que pudessem também aprender sobre esta ação de se alimentar.

O repouso foi outro momento bem planejado por nós, onde utilizamos músicas relaxantes, carrinhos, colinho e outros recursos para confortar cada um individualmente. Aprendemos que tal criança gostava de um paninho no rosto, outro de um colinho, outro de um cafuné, outra música e assim fomos atendendo cada um em sua singularidade. No início o momento era bem agitado, pois, estávamos aprendendo sobre eles, e íamos tentando muitas coisas, perguntando muito as famílias sobre os hábitos da criança em casa, até que alguma

estratégia ou recurso funcionasse. Em poucos dias já conseguimos acolher todos com bom domínio e o momento passou a ser prazeroso para todos.

Brincamos muito com os bebês, o brincar é fundamental para estabelecer vínculos, possibilitar a troca e o contato com os outros e o mundo. Brincamos de jogar bolinhas, com as cantigas e parlendas como serra-serra, esconde-esconde, quando brincavam ou olhavam para um brinquedo puxávamos uma conversa demonstrando interesse pelo assunto que estavam nos mostrando via olhar ou balbucio. A brincadeira que eles gostaram muito é de esconder e quando falávamos “achou” abriam um imenso sorriso.

A música também é outra linguagem fundamental para o trabalho com os bebês, por isso propusemos neste semestre os brincos (brincadeiras embaladas por canções) com diversos instrumentos de apoio, como: instrumentos da bandinha, fantoches, brinquedos e tecidos. A música que eles mais gostaram foi o Trá Lá, logo que começamos a cantar já mexem as mãos e alguns já fazem os gestos com as mãos. As rodas de música foram organizadas de forma que o grupo pudesse desenvolver capacidades de perceber sons e se expressar por meio deles, explorando gestos como: bater palmas e mexer os pés. Quando tocamos um ritmo musical ou cantamos algo, observamos que reagem com o balbucio e gestos imediatos. Para aumentar o repertório e estimular a descobrir novos sons utilizamos fantoches, chocalhos, instrumentos musicais e brinquedos sonoros. Durante a roda de música algumas crianças já sentam na roda sem se dispersar, ficam muito animados por esse momento.

Ao fecharmos o semestre constatamos o quanto aprenderam sobre a convivência, a rotina, brincadeiras e muito mais e que este relatório será pequeno diante de tantas ações, sensações, emoções, experiências que viveram neste curto espaço de tempo.

RELATÓRIO DE GRUPO G2

Educadoras: (P. 04) e (P.05)

Educadoras Volantes: (P.03) e (P.06)

1º Semestre – Ano 2011

“A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. (...)Ampliando sua relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil)

Quando iniciamos o ano planejamos o período de adaptação com algumas ações já previstas devido a conhecermos e sabermos de algumas necessidades que as crianças deste grupo teriam devido a idade deles, sabíamos, por exemplo, que estranhariam a nova sala, rotina, e até as professoras, assim, organizamos os primeiros dias contando com a presença de uma das professoras do antigo G1 em diferentes horários de nossa rotina.

A adaptação do G2 se estabeleceu pouco a pouco; a presença delas foi fundamental para a tranquilidade das crianças e ainda para aceitarem nossa aproximação. Sendo mediadoras entre as crianças e nós, entre as crianças e as novas atividades e rotinas nossa amizade pode se estabelecer. Criamos situações de brincadeiras no pátio do G1, com cantos de jogos de encaixes, monta-tudo, escorregador e também conversamos muito com eles sobre nossa sala, nosso material, apresentávamos nossos brinquedos, etc. Com o passar dos dias, o grupo se construiu, as crianças já não choravam mais e observamos que já chegavam animados, uns já abriam os bracinhos ao nos ver, enquanto outros ainda adquiriam essa confiança.

A despedida delas com as famílias também ocorreu gradativamente, dia a dia fomos aprendendo o que interessava e ajudava cada criança neste momento, para uns era só irmos até a janela, mostrar o passarinho, o ônibus e logo tudo passava, criamos até uma frase para o momento: “Veja a moto, olha o ônibus, cadê o passarinho? Vamos ver se ele está na árvore?”; algumas vezes o passarinho estava mesmo por ali, posando para nós e com o barulho das crianças fugia e nos animava a continuar a busca por eles. Outros precisavam de um colinho, um paninho, ou um brinquedo para ficarem bem.

As crianças novas chegaram e o G2 também foi crescendo. Fizemos uma roda de conversa para falar dos novos amigos que estavam chegando, percebendo que algumas crianças ficaram inicialmente com ciúmes planejamos então algumas atividades para brincarmos juntos como casinha e panelinhas, favorecendo maior integração entre eles para que todos se sentissem acolhidos. Combinamos de uma de nós sempre ficar mais disponível para atender as necessidades de colo dos mais enciumados, dar suporte aos que já estavam a mais tempo no grupo e a outra para acolher os que estavam chegando. Com o passar dos dias tudo foi se “encaixando”, novos e antigos se misturaram, passaram a ser todos novos!

Instituímos nossa rotina aos poucos, organizando nosso planejamento e pensando em propostas de ampliação das relações entre os pequenos dentro do grupo 2, em sua interação com os colegas, com o ambiente e em formas de desenvolver a comunicação e expressão. Elaboramos fichas de chamada com a imagem do rosto de cada um com a escrita do nome, a

fim de aproximá-los da língua escrita por meio de ação significativa. Inicialmente não tinham atribuíam significado a esta atividade e por isso não queriam ficar na roda, queriam fugir para brincar e logo se dispersavam. Para dar significado e envolve-los utilizamos musicas que pudéssemos utilizar os nomes, por exemplo: “se eu fosse um peixinho e soubesse nadar eu tirava (nome da criança) do fundo do mar”. Fizemos essa atividade todos os dias e percebemos que aos poucos eles foram se apropriando desse aprendizado, começavam a demonstrar seu interesse pela atividade com aplausos quando pronunciávamos seus nomes.

As rodas de leitura constantes também auxiliaram para que eles aprendessem a sentar para ouvir, conversar, apreciar, pois os livros, além de serem um bom instrumento de comunicação, trazem uma variedade de imagens e falas que são bem atraentes para essa faixa etária. Aliás, é tudo muito novo para eles, principalmente os “cantos”, locais em há diversos materiais para brincadeiras e atividades artísticas que as crianças podem manusear livremente. Eles circulavam entre as propostas conforme seu desejo, o mais requisitado era o faz de conta com panelinhas e talheres para fazer comidinhas. Ao nos aproximarmos, ouvíamos frases como: “mamãe foi trabaiá”, “vou fazer macarrão”, “quer comidinha?” e “é meu o neném”. Algo também que favoreceu para o desenvolvimento das linguagens foi a roda de poesias, por exemplo, uma vez lemos uma poesia com pássaros e lhes mostramos a figura, a partir daí eles estabeleceram relação com os pássaros reais no entorno e por isso era comum ouvi-los conversando: “o sabiá da música” ou “o passarinho da árvore”

As atividades com tinta foram bastante significativas com experimentação de materiais com cores diferentes e novas texturas, ampliação dos horizontes táteis, possibilidades e capacidades criativas de cada um. Inicialmente percebemos certa resistência por parte de algumas crianças quanto a tocar e manusear os materiais, alguns tinham repulsa e outros preferiam comer ou pintar as mãos. Com a frequência da atividade foram tendo muitas oportunidades para pesquisar, explorar, experimentar e também muitas oportunidades para que nós fossemos orientando, conversando, mostrando onde pintar ou como pintar até que se apropriaram de procedimentos mais adequados. Diversificamos os materiais e mostramos outras possibilidades de trabalhar, como por exemplo, pintar com giz pastel em plástico no chão ou na parede; observamos que este último recurso foi bem apreciado e atrativo, nele as crianças faziam movimentos dos braços com maior intensidade, novos traços e de novas cores também.

Através do projeto “USP Recicla” oportunizamos as crianças boas situações para se aproximarem dos termos meio ambiente, lixo, reciclável, etc. e de praticas de preservação,

como a coleta de material e demonstração de seu reuso. Durante a coleta no gramado da FSP observamos o entusiasmo das crianças em recolher os resíduos deixados no jardim, como sacos de salgadinho, copos descartáveis, embalagens de balas, bitucas de cigarro e outras coisas, para depois separá-los nas lixeiras adequadas de acordo com o material. O projeto nos deu a oportunidade de aprender conteúdos relacionados a análise de outros ambientes, observando a paisagem, a presença de pequenos animais na natureza e andando em grupo de mãos dadas por causa dos carros no interior da faculdade. E, principalmente, criamos condições de a criança perceber a utilidade da lixeira e usá-la de forma correta. Agora, quando percebemos algo jogado pela sala, perguntamos onde é para ser deixado e eles respondem: “No lixo”.

Esse movimento de percorrer e conhecer outros espaços foi também um conhecimento a ser desenvolvido, pois bem no começo do ano, quando íamos para o pátio grande, algumas crianças estranhavam a circulação de várias pessoas e preferiam ficar em nosso colo, resistindo a descer, brincar ou ir para o tanque de areia; quando tirávamos o tênis a fim de os colocarmos neste último ameaçavam chorar e demonstravam receio de por o pé na areia. Conversamos com eles e apresentamos outras formas de brincar na areia, por exemplo, para que se aproximasse devagar e fosse perdendo o receio vivendo situações prazerosas. Agora, todos já circulam livremente pelo pátio, brincam com os baldinhos no tanque de areia, desfrutam dos brinquedos e da companhia das crianças maiores. Quando perguntamos: “Quem quer ir para o pátio?” eles respondem, levantando as mãos: “Eu!” ou “Sim! Vamos no pula-pula?”.

A cada dia observamos o quanto estão mais integrados com a nossa rotina e estabeleceram uma relação de amizade e união entre os colegas do grupo; isso fica claro quando falta alguém, eles sentem falta e perguntam aonde está o amigo, ou quando um chora eles querem saber o porquê, chegam perto, olhando e perguntando: “O que foi?”. Todos brincam juntos e estão descobrindo a capacidade de cuidar e ajudar os companheiros.

A hora do almoço é um momento de satisfação: já adotaram a prática de segurar a colher e pegar o alimento para comer e temos notado as preferências de alguns determinados alimentos, como frango e arroz. Após o almoço, já aprenderam a raspar os pratos, colocá-los na bandeja certa, jogar o guardanapo fora, encostar a cadeira e depois se encaminhar ao banheiro para escovação. Os procedimentos no momento da higiene oral também estão bem instalados, aguardam suas escovas e ajuda para higiene, estão bem experientes com a escova e os movimentos de limpeza, depois procuram pelas suas toalhas individuais para se secarem,

devolvem a escova para nós e se dirigem para a sala para um bom cochilo! O que também aprenderam rapidamente foi a procurar seus colchões, retiram os sapatos e se deitam, alguns pedem a chupeta ou seus paninhos, outros pedem nosso cafuné e logo adormecem.

A cada dia temos novas descobertas, aprendizagens, crescimento e desenvolvimento, o grupo não pára!

RELATÓRIO DE GRUPO G3

Educadora: (P.08)

Educadoras Volantes: (P.03 e P.06)

1º Semestre – Ano 2011

Iniciamos o ano de 2011 com o grupo praticamente formado faltando apenas dois integrantes que vieram para nos completar nos próximos. Desde o começo um grupo com muitos desafios pela frente, agora todo já estavam no grupo 3, ou seja, eram maiores... Maiores sim, mas que ainda precisavam de muita atenção, principalmente no que se referia aos cuidados com os pertences, a aprender a se vestir e irem sozinhos ao banheiro, aprender a usar o banheiro do fundo junto com o G4.... Precisavam saber sobre os espaços da creche, pois, agora era esperado que circulassem com maior independência e autonomia. Nestes momentos eu procurava estar sempre por perto para auxiliá-los e incentiva-los a fazer “sozinhos” o que estava dentro da capacidade de cada um, fazer sozinho para nós é na verdade fazer junto, um pouco eu fazia os procedimentos ensinando como fazer e outro pouco deixava para que fizessem para experimentarem a ação e se apropriarem dela aos poucos. Elogiava e mostrava o quanto já eram capazes de fazer, para cada criança eu sabia o elogio ou a exigência na medida certa para impulsionar e ajudar a crescer. Hoje posso garantir que houve um avanço significativo, pois, observo o quanto estão independentes e com muita autonomia antes mesmo do findar do semestre, ou seja, em muito pouco tempo se pensarmos na idade deles e que acabaram de sair das fraldas!

Pensando neste grupo elegi alguns conteúdos para trabalharmos, mas logo observei que o que eu havia planejado não despertou interesse nas crianças pelas próprias respostas e comportamentos delas, no primeiro dia levei um livro que falava da Mata Atlântica para ser o disparador do assunto e descobrir o que sabiam, seus interesses e como poderia desenvolver o projeto; apenas uma das crianças se envolveu com as perguntas, o restante parecia disperso, não se interessaram pelo livro e nem pela conversa, falando de

outras coisas e me mostrando que não era um assunto de interesse, pelo menos não daquele jeito que eu estava propondo. Refletindo sobre esta atividade e o comportamento das crianças, durante as reuniões pedagógicas, pensei na única resposta que obtive naquele dia: Floresta é uma árvore grande! Estava aí a chave do mistério, estudar floresta era muito geral e amplo, o importante para eles era estudar o entorno, pois, acreditavam que os jardins eram uma floresta. Esta certeza colhi durante alguns dias ouvindo as crianças se referindo ao jardim como casa do saci, do lobo, do bicho papão, etc. Entendendo melhor o pedido das crianças em desvendarmos os mistérios da “nossa floresta” pude reescrever o projeto que se tornou “Cadê a Floresta que estava aqui?” Observei que mudando o tema do nosso Projeto o grupo passou a se interessar mais em saber sobre a fauna e a flora da Mata...

Este projeto além de resgatar a história, ampliar conhecimento também foi uma oportunidade de aproximar as crianças da importância da preservação ambiental, tendo como foco a reflexão de como preservar e ao mesmo tempo seguir o processo de desenvolvimento urbano. A intenção deste trabalho era desencadear o questionamento por parte das crianças e não respostas imediatas, e acima de tudo tira-las da visão romântica e comum de preservação.

Outro conteúdo que mudei foi o de Linguagem Oral e Escrita, a princípio seria a literatura de cordel, mas depois de algumas observações pude constatar que nesse momento seria mais significativo para o grupo um trabalho voltado para a reflexão do próprio ser, da identidade pois por meio de ações as crianças demonstravam um grande interesse por seus nomes e as letras que os formavam, sempre que estavam com um pedaço de papel e um lápis ou canetinha lá estavam eles tentando escrever seus nomes então mudei o foco do projeto para os nomes próprios. Este trabalho trouxe para as crianças a possibilidade de se reconhecerem como únicos, porém, parte de um todo. Após introduzir as atividades com os nomes deles foram se envolvendo com a escolha do nome para o grupo. Entendendo-se como únicos e parte do todo conseguiram escolher um nome que fosse significativo, assim, quando fomos ao Sesc Osasco um dos monitores sugeriu:

“Turma vou dar um nome para nosso grupo, vai ser bolinho de arroz e assim quando...”(foi brutalmente interrompido pelas crianças)

“Nós já temos um nome! É SACI!” O monitor diante de tanta identidade não pode fazer nada, a não ser acatar o nome deles!

Em torno dos nomes este grupo foi se constituindo, se unindo e passaram a cuidar cada um do outro, dos brinquedos da sala, dos materiais e tudo que fazia parte deste contexto.

O grupo avançou nas relações e talvez seja o grande ganho neste semestre, pois ainda são pequenos e já conseguiram tamanha aprendizagem, o respeito pelo outro, pelo coletivo, até mesmo as brigas não são brigas são pequenos desentendimentos, que eles mesmos querem arrumar e voltar a brincar mostrando que as discussões são partes da relação e não malefícios que devemos evitar o tempo todo. Depois de conquistado este bem estar, se integraram, compartilharam, fizeram laços de amizade, todos puderam se dispor as aprendizagens mais formais, pois, para aprender a criança precisa estar bem emocionalmente.

O projeto de Nutrição foi o que encontramos os maiores desafios, pois as crianças estavam num momento de recusar alguns alimentos, especialmente as verduras e vegetais, pensando nestas recusas foi que decidimos fazer o projeto “Salada Mista”, com o objetivo de levar as crianças a experimentarem novos sabores. Notei que depois de algumas rodas de experimentações algumas voltaram a comer a salada durante as refeições e outros mesmo que ainda não comam ao menos estão dispostos a experimentarem o que já é uma grande postura para ampliar paladar no futuro.

Este será um projeto que daremos sequencia ao longo do ano, quem sabe até levar para o grupo receitas do suco maluco como já existem nas outras creches e que são bem saudáveis.

Bem estes foram alguns dos nossos trabalhos deste começo de ano e que ainda tem muito chão pela frente e muitas coisas novas para descobrirmos.

RELATÓRIO DE GRUPO G4

Educadora: (P.07)

Educadoras Volantes: (P.03 e P.06)

1º Semestre – Ano 2011

Mais um ano se inicia na Creche Saúde, com muitas expectativas, duvidas e saudades. As crianças voltaram com saudades e cheios de curiosidades, podia-se escutar entre eles:

“O pátio mudou, você viu?”

“ O que o G3 faz na nossa sala?” (crianças do G4 2010.)

“ A Magna agora está no G2 e a Zi no G3.”

Na primeira semana tudo foi maravilhoso, pois reencontraram seus amigos, professores e o espaço creche, principalmente o pátio que não brincavam há um mês.

Após essa semana o grupo se deu conta das diferenças, os menores que acabavam de chegar, amigos maiores que não estavam mais, outra educadora, horários diferentes, propostas

de atividades mais exigentes, e outras foram trazendo angústias, perguntas, bravezas, resistências, alegrias, brincadeiras, estranhamentos, necessidade intensa de movimento corporal para expandir os sentimentos e tudo ficava maior ainda na hora de despedir-se da mãe pela manhã e no momento de grupo, pois queriam brincar no pátio a todo momento.

Pensando nestas e outras expectativas, necessidades do momento de adaptação, além de conversas pontuais com pais e as próprias crianças, planejamos momentos de brincadeiras, atividades e rodas de conversa tudo com objetivo de integrar o grupo, dar novo significado as ações da creche, aumentar vínculo e círculo de amigos, enfim, acolher e possibilitar o crescimento!

Nos jogos simbólicos que servem como elemento integrador, podia-se ver menores (G3-2010) e maiores (G4-2010) um para cada lado, como se fosse grupo G4 de um lado e G3 de outro. Quando questionados na roda de conversa eles diziam:

“Verônica, será que dá para o G3 voltar para a sala deles?..”

“ Professora, eu não vou brincar com o G3.”

Essas perguntas iniciais me orientaram para o planejamento de uma seqüência de atividades com brincadeiras cooperativas que exigissem parcerias, escrevemos muitas listas de preferências para expor gostos, saberes, compartilhar e se surpreender com o outro. Também o trabalho com nomes do grupo foi importante para a formação do novo grupo através da afirmação da própria identidade, era como se garantindo a identidade individual pudessem se misturar a outros sem perda do seu EU. Depois pudemos escolher o nome para o grupo e a partir disso já podia-se ouvir:

“Professora, escreva o nome da fulana, agora ela é do nosso grupo.”

E também se podia vê-los brincando todos juntos nos cantos simbólicos, pátio e ajudando-se nas atividades mais formais como a leitura e escrita.

Neste mesmo processo foi acontecendo a aproximação comigo, Inicialmente não estavam totalmente abertas para estabelecer vínculo comigo também, testavam minhas orientações com frequência, resistiam a novos combinados, não queriam fazer atividades, enfim, mesmo que fosse o quarto ano na creche, estavam estranhando e resistindo ao novo adulto.

Pensando nisso nossos momentos de grupo não eram tão extensos, somente alguns minutos e fui aumentando gradativamente. Íamos ao pátio brincar livremente, ou brincar todos juntos no tanque de areia e pega-pega. Ao retornar a sala propunha um relaxamento

com a luz apagada e musica “de sono” como dizem as crianças. Eles iam acalmendo-se, faziam massagem um no outro, até que por fim fazíamos uma roda de conversa ou história.

Com o passar dos dias além dessas fui implantando outras atividades como a escrita da data e agenda do dia na lousa, calendário com as linguagens. Hoje já me cobram na hora do lanche da manhã:

“Vê vamos fazer a chamada e agenda hoje?”

“ Eu quero escrever, posso pegar meu caderno e o estojo?”

Hoje vejo o grupo estrela-do-mar (nome escolhido por eles) como um grupo unido, um ajudando o outro, misturados nos jogos simbólicos, defendendo-se até o ultimo minuto, convidando-se a brincar um na casa do outro, enfim um grupo que está em harmonia.

ANEXO C

Relatórios de grupo-Segundo semestre de 2011

RELATÓRIO DE GRUPO G1

Educadoras: (P.01) e (P.02)

Educadoras Volantes: (P.03 e P.06)

2º Semestre – Ano 2011

Volta das férias, uma nova adaptação a ser realizada para retomar a rotina e dar continuidade ao trabalho. As crianças voltaram sorrindo, se despedindo facilmente das suas famílias e assim que isso acontecia iam em busca dos brinquedos da sala, demonstrando alegria e segurança no espaço e conosco.

Neste período realizamos algumas atividades de interação através de brincadeiras para aproximar as crianças novamente da rotina, das pessoas, das atividades, do espaço, etc.

Neste segundo semestre, com o final das adaptações e o crescimento das crianças, pudemos levar o grupo para as refeições no refeitório no dia 01/08, com a finalidade de proporcionar mais um momento de interação com os demais da creche e trabalhar alguns procedimentos e atitudes pertinentes ao momento, possibilitando maior independência e autonomia. No início era tudo novo, começamos a circular mais pela creche, as crianças maiores iam andando com o nosso auxílio e os menores no colo. Com o tempo os maiores começaram a andar sozinhos e os menores a engatinhar e a ida ao refeitório começou a mudar, no meio do caminho algumas fugidinhas, mas logo voltavam ao caminho. Quando iniciamos as refeições no refeitório alguns choravam, outros ficavam bravos com o movimento das pessoas e conversas, outros não se preocupavam e queriam apenas sua comidinha, mas aos poucos além de nossas explicações e colinhos extras, as crianças foram prestando atenção no entorno, no movimento das outras crianças andando pelo espaço, pelas brincadeiras e cantorias que faziam a mesa e passaram a gostar do momento. Outra intervenção importante que os ajudou a gostarem e ficarem bem no novo espaço foi o oferecimento de colher individual. Durante as refeições cada criança segurava uma colher para si e nós íamos com outra ajudando na alimentação. Oferecer a colher para as crianças foi muito bom, começaram a mexer no prato, a pesquisar e experimentar os alimentos decidindo o que queriam ou não naquele momento, para alguns ajudou a diminuir a ansiedade pela espera do alimento entre uma colherada e outra, ter um objeto diferente, um movimento a fazer os ajudava a pensar e

se movimentar em prol de suas necessidades e a construírem novo padrão de ingestão com tranquilidade.

Quando levamos o grupo para o refeitório utilizamos os cadeirões para os menores e alguns dos maiores foram direto para mesa porque sabíamos pelas atividades de sala que já poderiam usá-la, pois, conseguiam uma postura adequada como firmeza no tronco, tranquilidade para ficar na cadeira comum, etc. Aos poucos fomos avaliando a possibilidade de cada um para a transição do cadeirão para mesa e fomos acrescentando um a um dos maiores. O ano terminara e ainda não teremos passados todos para a mesa, pois, cada um tem seu ritmo e necessidade.

Continuamos com nossas rodas de história, música, conversa e observamos que estas atividades para o grupo se tornaram mais significativas, por exemplo, ao notarem nossa organização para roda de leitura já começavam a engatinhar em nossa direção para sentarem-se e esperar a leitura. Durante a leitura ficavam atentos, olhos brilhantes e a cada momento observávamos balbucios, alguns apontavam o livro e outros nem se mexiam de tanta atenção.

Neste semestre enriquecemos mais nossas rodas de histórias organizando o espaço com diferentes tendas de tecidos para criarmos um ambiente acolhedor, também introduzimos objetos como fantoches, tecidos e outros instrumentos para as narrativas. Observamos que a postura e o prazer se modificaram, o grupo passou a demonstrar maior interesse e alegria durante as rodas. No dia 16/09, demos início ao empréstimo de livros. Toda sexta-feira as crianças levavam livros para casa, para compartilhar com as famílias nossas leituras. Para o empréstimo fazíamos uma exposição com todos os livros conhecidos e a cada sexta-feira iniciávamos o processo com uma criança diferente, para possibilitar a todos a experiência de ser o primeiro e o último. Então, com todos na roda, os livros no tatame, convidávamos:

“venha fulano ver os livros, qual você vai querer levar para casa hoje”? Os maiores se dirigiam sozinhos e logo escolhiam o título preferido ou do interesse daquele dia. Os menores nós ajudávamos a chegar perto e íamos mostrando cada livro, comentando sobre eles até que a criança demonstrasse seu interesse. Depois de pego o livro era guardado na pasta, os que sabiam andar iam ao banheiro colocar sua pasta no escaninho e os outros iam conosco no colo. Com a frequência as crianças foram entendendo melhor a proposta e passaram a buscar pelo livro com muita agilidade e interesse.

Estando maiores puderam interagir mais com o meio e por isso as músicas se tornaram mais interessantes ainda. Passaram a utilizar os instrumentos musicais, a produzir sons com a boca, com as mãos, fazendo gestos e balbucios, mexendo o corpo todo e com estes gestos

foram nos contando o tamanho da alegria e do prazer por esta linguagem. Com a música “O meu chapéu tem três pontas” ficaram fascinados, bastava começarmos e eles colocavam as mãozinhas na cabeça. Para a canção do Tra, lá, lá balançavam as mãos, a cada música um gesto, um balbucio. Ao virem os instrumentos logo tentavam pegá-los para agitar e ouvir o som que conseguiam produzir com os diferentes movimentos.

Elaboramos e propusemos uma sequência de atividades com situações de brincadeiras em frente ao espelho para que pudessem olhar a si e ao outro, de rodas de conversas a partir de objetos individuais de modo que as crianças pudessem falar e pensar sobre a própria identidade. Observamos que o grupo foi se conhecendo, pesquisando seu corpo, seu rosto, seus pertences e também se atentando aos amigos e a nós, estabelecendo marcas de diferenciação como: olhar o sapato de alguém pelo chão e levá-lo até seu dono, apontar para si ou para outro ao perguntarmos “cadê o fulano”? e até mesmo nos momentos de choro ou necessidade aprenderam a chamar uma de nós pelo nome e com a cabecinha balançando de um lado para o outro diziam “Não” para qualquer outro adulto que tentava se aproximar. Além das atividades em frente ao espelho utilizamos as mochilas de cada criança em rodas de conversa, a cada dia levávamos uma delas para a roda, mostrando e falando o que havia dentro, nomeando os objetos e o dono deles, oferecendo tudo para que pudessem tocar, cheirar e explorar as sensações. Quando viam as mochilas logo se movimentavam para pegar e olhar, com estas aprenderam a participar de situações mais exigentes de concentração, a esperar para tocar, a reconhecer seus pertences e interagir com os objetos e com os outros.

Elaboramos uma caixa com diversos objetos para propor as crianças situações de pesquisa e exploração das diferentes sensações e emoções que cada objeto despertava. Utilizamos algodão, lixa, pelúcias, esponja, gelo, madeira entre outros objetos. A partir destas atividades observamos que as crianças ficaram mais atentas, observadoras e curiosas por todos os objetos que estivessem ao alcance, fosse na caixa ou não. Passaram a explorar e pesquisar melhor as coisas que viam tanto no chão como dentro das caixas, assim que pegavam algo apertavam, lambiam, tentavam morder, nos mostravam fazendo “Hum, hum”! para contar o que estavam descobrindo. Aprenderam a ficar mais tempo com o mesmo objeto para observar e conhecer melhor.

Durante todo o ano fomos fazendo nosso planejamento de acordo com o desenvolvimento e possibilidades das crianças, no primeiro semestre por serem ainda bebês focamos nosso trabalho nas situações de adaptação, movimento, música. Já neste segundo semestre pudemos introduzir, para uma parte do grupo, algumas atividades de Artes plásticas,

começamos com uma sequência de atividades para vivências com diferentes massas. A primeira experiência foi com água e anilina que aplicamos na cartolina, papel cartão, papel ondulado e ainda, em alguns dias, utilizamos o rolinho para explorar o movimento de vai e vem. Depois demos continuidade com água, anilina e farinha, da textura mais amolecida á consistência de massinha. Exploramos outras texturas também como: gelatina, sagu, areia, terra e argila. Inicialmente algumas crianças tinham receio de tocar nas massas, outras imediatamente se aventuraram, com a frequência da experiência todos foram se apropriando da situação, os mais agitados aprenderam a fazer seus trabalhos com maior calma, os mais resistentes passaram a gostar das massas e assim o momento de artes virou uma festa! As crianças logo queriam mexer, experimentar, explorar o papel, a massa, o movimento, o instrumento. Alguns ainda se dedicavam a observar os efeitos no avesso do papel, passavam a mão de um lado e levantavam o papel para ver o que acontecia no verso ou na mesa, com olhos curiosos faziam um balbuciu como perguntando “o que aconteceu? eu passei a massa e não está aqui”? Estas atividades foram importantes para a construção deste comportamento de pesquisa e interesse pela própria produção.

Em movimento, realizamos circuitos com mesas, cubos, pneus, bambolês e caixas, incentivando o subir e descer, entrar e sair, empurrar objetos, passar por debaixo da mesa, se erguer e andar. Observamos que estas atividades ajudaram as crianças a se movimentarem e adquirem maior controle do corpo. Para os menores as atividades foram focadas no rolar, engatinhar, erguer-se com ou sem apoio.

Terminamos o ano com as crianças bem diferentes do início, agora já andam, falam, buscam o que precisam, contam de diferentes formas seus gostos e desgostos, conversam com todos, brincam e brigam! Estão mais fortalecidos para resolverem os percalços do cotidiano, mais sabidos de si e por isso mais exigentes, com certeza o que conseguimos contar neste relatório é uma parte bem pequena deste ano de muitas aprendizagens, crescimento e desenvolvimento de todos eles.

RELATÓRIO DE GRUPO G2

Educadoras: (P.04) e (P.05)

Educadoras Volantes: (P.03 e P.06)

2º Semestre – Ano 2011

“O movimento humano, é mais que um simples deslocamento do corpo e do espaço: constitui-se em uma linguagem que permitem as crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo” (Referencial curricular nacional para a educação infantil)

Tendo como princípio a importância da linguagem do movimento para as crianças iniciamos o semestre com o projeto “o corpo fala”, no qual tivemos como objetivo o desenvolvimento da expressão corporal. Além de sabermos da necessidade natural da linguagem nesta faixa etária nossas observações também confirmavam o caminho a ser seguido, pois, sempre que colocávamos uma música na sala a alegria e o entusiasmo das crianças eram enormes e quando perguntávamos quem queria dançar logo ouvíamos um sonoro e coletivo: êêêuuuuuuuuuu... Durante este projeto apresentamos as crianças diversos ritmos culturais, exploramos em cada uma delas diferentes movimentos, sensações e expressões com as crianças. Além de ampliarem o repertório musical e cultural, as crianças aprenderam outros movimentos em diferentes níveis com relação ao espaço, puderam se movimentar bem rente ao chão, bem esticados para o ar, abaixados, mas sem tocar o chão, etc.

“A relação que a criança estabelece com os adultos (adulto-criança) lhe possibilita, com o auxílio destes, ter o mundo significado, sendo estimulada no desenvolvimento da linguagem, na exploração do ambiente, na conquista do andar, entre outros. Já, na integração com outras crianças (criança-criança), através do contato mútuo, aprendem a expressar e controlar suas emoções. Ao relacionar-se, a criança influencia e é influenciada pelas pessoas com quem convive. Essa integração entre a criança e os outros, quer sejam sujeitos ou objetos do mundo passará a compor o seu universo simbólico e as relações que estabelecerá. Tudo isso vai contribuir para a formação de sua identidade em meio a essa rede caracterizada por valores, normas e costumes do grupo em que está inserida, configurando sua forma particular de ser” (Referencial curricular nacional para a educação infantil)

Com o Projeto “Olha eu aqui” oferecemos as crianças ricas e significativas situações de conversa, de interação, de descobertas, pesquisas sobre si e o outro, enfim, o foco era a tal identidade! A primeira atividade foi a construção dos banquinhos para as rodas, fizemos para cada criança um assento com caixas de leite, forradas, com a foto delas na fase de na frente e no verso uma foto recente. Fizemos uma roda no tatame para distribuímos os banquinhos, cada criança que pegava o seu ficava toda feliz e eufórica para logo se sentar ou falar de sua

foto e de seu nome. A partir deste dia cada qual com o seu banquinho, se sentavam para as rodas de conversa, nas quais mostravam suas fotos de bebe, recentes e de sua família. O banquinho foi um importante instrumento organizador do espaço físico e das emoções de cada um. Através deles as crianças passaram a utilizar melhor o espaço, aprenderam a se sentar um ao lado do outro, a olhar e ouvir melhor um ao outro, os conflitos pela disputa do espaço e pela atenção diminuíram e assim tendo garantido cada um o seu lugar o ambiente se tornou mais tranquilo e harmonioso.

Outra proposta foi a elaboração do Livro pessoal com os gostos, descobertas e particularidades de cada criança. Este foi outro instrumento para oportunizar a reflexão, a conversa, a pesquisa, a vivência e a aproximação delas com a própria identidade. A cada nova página todos queriam procurar e rever suas fotos e os detalhes que estavam catalogados. Isso fez que com que as crianças se aproximassem mais uns dos outros, tomassem consciência da existência do outro e assim passaram a ser mais amigos, a se ouvirem mais, a brincarem mais e os conflitos diminuíram. Este trabalho ajudou muito as crianças na interação, no descobrimento do outro e de si mesmo, no reconhecimento de todos como pessoas, valorizando as mudanças que vão acontecendo ao longo da vida e ainda no desenvolvimento da comunicação e expressão verbal.

“Por meio da linguagem oral, o ser humano pode ter acesso a outras realidades sem passar, necessariamente pela experiência concreta. Com esse recurso, a criança pequena tem acesso a mundos distantes e imaginários. As histórias que compõe o repertório infantil tradicional são inesgotáveis fontes de informações culturais, as quais se somam a sua vivência concreta”. (Referencial curricular nacional para a educação infantil. VL 2)

Continuamos com as atividades permanentes de leitura, mas neste semestre pudemos ampliar os desafios, passamos oferecer oportunidades para as crianças assumirem a posição de leitor para o grupo, para aprenderem nova postura e procedimentos. Mesmo que ainda não leiam de forma convencional exercitar essa capacidade favoreceu novas aprendizagens, através da memória sobre os textos e da imagem, foram adquirindo cada vez mais a postura de leitor como: sentar-se com o livro na mão folheando com cuidado, observar as imagens para poder contar a história na ordem cronológica dos fatos, escolher o livro por conhecer a história e não de forma aleatória, nos imitar em tudo, desde a posição física do corpo até em nossos gestos e expressões faciais, sons dos personagens demonstrando que ler e gostar de ler estão juntos e o gosto pela leitura se aprende na medida que existem oportunidades significativas e prazerosas com o ato de ler.

“A musica é a linguagem que se traduz em pautas sonoras capazes de expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio” (Referencial curricular nacional para a educação infantil)

Nossa sequência de atividades com o painel das músicas ainda está em andamento, mas podemos dizer que esse é um gênero que encanta muito as crianças. Reconhecem a musica pelos desenhos e também pelo ritmo, basta ouvirem as primeiras notas musicais que já começam a cantar, dançar... Para dar acessibilidade as musicas e estabelecer um vínculo afetivo das crianças com elas elaboramos um painel na sala, que está sendo construído a cada nova apresentação de uma musica na roda e já podemos observar o quanto ele esta sendo significativo para o grupo que em diferentes momentos do dia ficam diante dele para cantar e apontar cada uma delas. Enquanto cantam e fazem a leitura passando os dedinhos pelas letras se balançam, dançam, se encantam e aprendem a se expressar e comunicar pela linguagem da musica.

“O cuidar de si mesmo, o olhar-se com atenção e assumir as ações para o seu próprio bem – estar são atitudes que se aprende desde pequeno. Modos de cuidar são transmitidos por meio de práticas culturalmente instituídas e atualizadas de geração a geração. Ações muitos simples, criadas nos momentos de lavar o rosto e as mãos, de arrumar o cabelo com cuidado, por exemplo, podem gerar atividades sofisticadas de cuidar de si, com reflexos na imagem de si que cada criança está construindo. Também hábitos alimentares são aprendidos pela criança na relação com pessoas mais experientes, delas recebendo cuidados” (Orientações Curriculares para Educação Infantil)

Em ciências estamos com o projeto de saúde, no qual as crianças estão descobrindo a importância das partes do corpo principalmente das mãos. Oferecemos muitas atividades para aproximar as crianças de conceitos e atitudes, por exemplo, para que elas servem e a importância de deixá-las sempre limpas e bem cuidadas. Iniciamos o projeto com uma roda de apreciação de figuras para que as crianças pudessem selecionar as imagens de mãos realizando inúmeras tarefas. Esta seleção propiciou uma conversa paralela sobre a importância das mãos e como fazer higiene correta. Além desta estratégia também utilizamos musicas sobre as mãos para tratarmos o mesmo assunto em diferente linguagem. Esse projeto esta sendo uma grande alegria para as crianças que estão mais atentas e cuidadosas consigo

mesmas e pudemos notar que a água é uma fonte inesgotável de descobertas para as crianças, além de motivo de brincadeira a água é um objeto de ocupação, exploração e investigação.

“As artes visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além do volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes, etc.”
(Referencial curricular nacional para a educação infantil)

Com as atividades iniciais de artes visuais notamos que as situações como giz pastel na cartolina e outras habituais já não eram mais o suficiente para a pesquisa do movimento e da marca gráfica. Por isso, pensamos em oferecer diferentes texturas como massas, tintas com amido de milho, sal, água, anilina e tantos outros materiais adequados a faixa etária. Também diversificamos os tipos de papeis, cartolina, cartão, plástico, plástico bolha, micro ondulados, papel pardo e ainda exploramos mais os diferentes níveis, como, chão, parede e mesa, fazendo com que as crianças ampliassem a sensibilidade e capacidade de criação, pesquisa, exploração, experimentação transformando seu fazer artístico.

“Pode-se caracterizar infância como uma produção social e histórica e não, simplesmente, uma fase biológica e natural de um processo de crescimento que passa para a adolescência e, depois, para a vida adulta. Sendo um sujeito único em pleno e constante desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e emocional, a criança possui uma natureza singular que a caracteriza como ser que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio, o jeito da infância”. (Referencial curricular para a educação infantil).

Observamos no início deste período que o grupo estava mais agitado, criando conflitos por disputas diversas, estavam maiores e por isso precisando de novos desafios. Avaliamos que o espaço físico da sala precisava de nova organização e propostas para acompanhar a necessidade de movimento e interação das crianças nesta nova fase do desenvolvimento e crescimento. Então pensamos que organizar a sala em cantos de atividades diversificadas, principalmente o jogo simbólico, poderia ser uma boa intervenção nesta situação. Começamos a organizar os cantos na sala, o primeiro a surgir foi o espaço das fantasias que ficou de frente ao espelho próximo a porta. No início elas não deram muita importância a esse canto, mas fomos inventando brincadeiras nele, ensinando o que aquela proposta poderia oferecer e assim

logo descobriram como usar o espaço a favor de seu interesse de brincar. Enquanto se apropriavam deste canto introduzimos a cozinha, que foi um sucesso imediato, assim que nós explicamos que ali (próximo aos escaninhos) seria o cantinho da cozinha, que juntos teríamos que tomar conta dos brinquedos e cuidar daquele local, fizeram a maior festa, desde seu início até os dias atuais este é o jogo simbólico mais procurado. Depois surgiu o cantinho da arte, onde eles passaram a explorar todos os seus sentimentos e pensamentos dentro da linguagem plástica. Com todas essas atividades garantimos uma grande conquista: a integração e a construção da identidade coletiva, as crianças precisavam de atividades que as ajudassem a agir, pensar, a se concentrarem sobre a identidade de cada um e do coletivo. Com os jogos simbólicos puderam dia a dia experimentar, viver, explorar, pesquisar e concluir muitas coisas sobre isso. Ao longo do semestre fomos observando o desenvolvimento do grupo desde a organização para as rodas, a participação das crianças na chamada, o cuidado com os painéis, fichas, livros entre outros materiais de composição da sala, a formação de laços de amizade, ou seja, um sentindo a falta do outro, a troca de ideias, a partilha das brincadeiras, a ampliação do poder de discutir e conversar para resolver conflitos, o cuidar do outro em diferentes situações.

Fechamos o ano com um grupo mais organizado, cuidadoso, atencioso e muito carinhoso que sabe se reconhecer como um grupo no qual cada um tem sua importância!

RELATÓRIO DE GRUPO G3

Educadora: (P.08)

Educadoras Volantes: (P.03 e P.06)

2º Semestre – Ano 2011

*“É no brincar, e talvez apenas no brincar,
que a criança ou adulto fruem sua liberdade de criação.”
(Winnicott, D. W)*

E foi assim que tudo começou...

Quando iniciamos o semestre, observei que as crianças do grupo Saci demonstravam interesse por dinossauros vi neste interesse a oportunidade de trabalhar com as crianças as diferentes linguagens usando como disparador essa abordagem. E para dar início a esse trabalho fiz uma roda de conversa com as crianças e lancei para o grupo a seguinte pergunta: “O que vocês sabem sobre Dinossauros”? As respostas foram surpreendentes: diziam que

tinham visto no Dino Dan que os dinossauros iam à escola! Outros disseram que o Dino- Rex comia carniça ou ainda que a mamãe triceratope lutava para defender seu filhinho e por isso ela tinha três chifres!! Durante as primeiras rodas de conversa constatee que os conhecimentos deles estavam muito restritos. Tudo o que sabiam eram referencias do desenho animado Dino Dan, por exemplo, acreditavam que estes animais iam para escola, comiam lanches feitos por sua mãe e que moravam em casa como nós. Para dar oportunidades às crianças de conhecerem melhor esses animais que viveram há milhões de anos atrás, trabalhei o tema através da pesquisa e de atividades lúdicas. Depois dessa roda de conversa, sistematizei os conhecimentos prévios que apresentaram num cartaz para que ao longo do estudo fossem revendo suas hipóteses iniciais e pudessem construir outro cartaz com as novas sabedorias. Por exemplo, inicialmente acreditavam que não existissem mais dinossauros, que eles comiam comida como as pessoas, etc. ao longo do tempo, através das pesquisas, passeio ao museu, filme, foram confirmando, completando ou excluindo saberes. Muitas vezes fui surpreendida com perguntas deles que foi preciso junto com o grupo ir buscar a resposta em livros, a pergunta mais frequente quando eles viam uma nova espécie era sobre a alimentação do bicho e se ele lutava. E assim iam levantando hipóteses e mais perguntas...

O projeto já estava em andamento quando ficamos sabendo da exposição Cabeça de Dinossauro e lá fomos nós. O olhar das crianças estava atento a todas as informações, mas o que mais impressionou a todos foi um vídeo sobre a possível causa da extinção dos dinossauros, o impacto de um grande meteoro com a terra. Todos ficaram sentados ouvindo com muita atenção, vidrados na imagem daquele meteoro gigante que possivelmente acabou com a espécie destes animais. O passeio foi cheio de informações, vimos até um cropolito (coco fóssil). Bem, as crianças voltaram do museu cheios de certezas, mas também com muitas duvidas o que os impulsionava para novas pesquisas, mais leituras, mais perguntas...

Para que pudessem processar melhor as informações estava previsto neste projeto atividades lúdicas com o objeto de estudo para aproximar as crianças do conhecimento científico através da linguagem natural das crianças: a brincadeira. Em uma dessas atividades fizemos um jogo simbólico: faz de conta que somos paleontólogos. Organizamos uma escavação, combinamos que eu enterraria todos os dinossauros na areia azul e que cada criança teria uma pá e um pincel para fazer a sua escavação. Todos já estavam na expectativa e a cada dinossauro encontrado era uma festa! Era notório o quanto estavam centrados na tarefa de encontrar um dinossauro, principalmente se esse dinossauro fosse o seu favorito. Pelos jardins da Faculdade fizemos muitos passeios como se fossemos pesquisadores, as

crianças em busca de fósseis, acabavam levando para creche resto de construção dizendo: Olha Zi! Aqui um fóssil de um dinossauro REX! E eu respondia: olha será que é mesmo de um Rex? Em outro passeio as crianças encontraram uma pena e fizeram uma festa dizendo: “Olha essa é uma pena do dinossauro arqueopterix”! E bastava um anúncio desse para que todos entrassem na brincadeira e nova expedição acontecia.

O projeto terá seu fechamento com a nossa maquete e com a grande exposição, mesmo ainda em curso já posso avaliar as conquistas das crianças com este trabalho. Eles foram ao longo do projeto conhecendo as diferentes espécies, desenvolveram hábitos e atitudes de pesquisa, investigação e principalmente tiveram seus conhecimentos ampliados, por exemplo, que os Dinossauros não são como as pessoas e por isso não tem escola, não comem lanche, não moram em casas de alvenaria entre outros.

O projeto Dinossauros pode ser base de estudo para diferentes linguagens, em artes planejei uma sequência de atividades com foco na tridimensionalidade e para isso usamos argila, massinha e outros materiais de apoio, como palito de sorvete e palito de churrasco. E como dinossauro era nosso objeto de estudo sempre escolhíamos um deles para nosso modelo. Sentávamos em uma mesa grande onde pudéssemos observar o dinossauro modelo que ficava no centro e ainda um ao outro com sua produção, assim, nossa atividade seguia seu curso. A primeira reação diante da argila e água foi: “Zi, eu posso derramar toda a água na argila”? E alguns nem perguntavam iam logo derramando. Pensando na tridimensionalidade meu objetivo maior era oferecer as crianças oportunidades para experimentarem o volume e esta sequência terá seu grande final com a construção da maquete “A era dos Dinossauros”. Nessas atividades eu também fazia a minha obra para servir de modelo também às crianças, tentando imitar meus gestos aprendiam os próprios movimentos e habilidades para modelar. Depois de várias atividades como esta constatei através do relato de outra professora o quanto estavam aprendendo sobre a arte de modelar, a atenção necessária para capturar os detalhes, o interesse pela arte, etc. Em um dos momentos de atividades diversificada, quando ela estava dando massinha para o grupo, as crianças do grupo Saci a convidou para fazer uma escultura de dinossauro, mas quando ela começou as crianças logo disseram: “não é assim! Você precisa pegar um modelo”!

Outra linguagem que pode ser explorada através deste projeto foi a Oral e Escrita, tivemos a oportunidade de ler vários livros que nos traziam informações sobre dinossauros e pensando em ampliar ainda mais os conhecimentos das crianças sobre a leitura e escrita elaborei uma sequência de escrita de fichas dos dinossauros. Esta sequência de atividades

proporcionou situações reais de leitura e escrita para as crianças, durante as situações notei o grande interesse do grupo pela escrita, pelas letras e tudo que era proposto realizavam com maior prazer. Estou terminando o projeto e avalio que as crianças aprenderam muito sobre esta linguagem, como o nome das letras, a sequência alfabética, a identificar letras e nomes, gêneros textuais, enfim estão muito mais sabidos!

Paralelo ao projeto dinossauros também fomos trabalhando na área da saúde os cuidados com os dentes. Com esse projeto pretendia que as crianças comessem a fazer sua escovação com maior independência, tivesse noção básica do cuidado com escova e principalmente com higienização da boca. O momento da higiene bucal era sempre muito desorganizado, as crianças agitadas não estavam ali para se atentarem a si, mas para brincar com a escova, com a água, com o outro, enfim era um momento pouco produtivo. Uma primeira ação que ajudou a melhorar o quadro geral foi a mudança dos horários da creche. Como passamos a utilizar o banheiro sozinhos a confusão teve uma boa diminuição, estando a sós com o grupo pude estabelecer alguns combinados de organização, por exemplo, enquanto alguns estavam na pia comigo outros aguardavam no sofá lendo um livro. Também tendo um número menor de crianças circulando pelo espaço minha atenção pode ser mais focada na higiene e conversas com as crianças, minha supervisão pode ser maior. Além desta boa e produtiva ação tivemos as atividades e orientações da Dra Walderez no projeto Odonto que contribuíram demais para o avanço das crianças. Mas o que foi mais assertivo foram mesmo nossas atividades em parceria com as orientações e atividades dentro do projeto Odonto com Dra Walderez. As crianças passaram a ser muito mais atentas e interessadas pela higiene em si, a brincadeira deixou de ser o foco, os cuidados com a escova se fortaleceram. Passaram a aceitar minha ajuda na hora da escovação, fizemos até um combinado: Eu escovava os dentes do fundo e eles os da frente. Então quando acabavam a parte deles logo me avisavam: Oh Zi agora é sua vez! Certo dia outra professora precisou assumir meu lugar neste momento e sem saber do combinado logo foi cobrada: “Oh Solange você tem que escovar os dentes do fundo”! Este combinado foi uma orientação pontual da Dra Walderez que em certa formação de professores nos informou de um estudo sobre o alto índice de cáries nos dentes do fundo em crianças pequenas por ser um lugar de difícil acesso e movimento para elas e por isso o ideal seria o adulto supervisionar bem estes dentes. Depois desse projeto a postura do grupo em relação aos cuidados bucal é outro, agora estão mais conscientes da responsabilidade que têm sobre eles.

E assim termina a história do Grupo Saci, na qual todos fizeram muitas sacizadas!

RELATÓRIO DE GRUPO G4

Educadora: (P.07)

Educadoras Volantes: (P.03 e P.06)

2º Semestre – Ano 2011

Mais um semestre iniciava-se para o grupo estrela-do-mar que voltava a todo vapor, cada um com um sentimento, saudade, alguns com vontade de continuar em casa, outros felizes pela volta, chorosos, ansiosos e alegres. Muitos vinham me perguntar:

“O que vamos estudar agora?”

“O que você planejou para agora?”

“Agora nós podemos só brincar?”

Nas duas primeiras semanas fizemos uma nova adaptação para retomarmos a rotina, com tanta euforia o primeiro passo foi resgatarmos alguns combinados de convivência: “Pessoal não dá para sair da sala correndo temos que esperar o grupo e andar todos juntos”. A partir deste apontamento fiz com o grupo uma lista de sugestões de movimentos ou brincadeiras possíveis para sairmos da sala com maior cuidado e organização, por exemplo, um dia combinávamos de sair andando em formato de corrente, outro dia em duplas, outros imitando bichos ou simplesmente sair da sala cantando. E assim quando eu falava: “vamos lavar as mãos ou vamos ao pátio eles já combinavam entre eles:

“Vamos imitando o saci”

“Não dá os bebês estão dormindo, saci faz muito barulho”

“Então vamos imitando uma minhoca”

Para contemplar a necessidade de correr algumas vezes apostávamos corrida para ver quem chegaria primeiro ao refeitório ou ao pátio e isso foi interessante porque ficou claro para o grupo que correr às vezes podia desde que estivessemos organizados, atentos para este movimento, com um objetivo comum e sob responsabilidade de todos.

Pude observar, em apenas quinze dias, a mudança de cada um, voltaram para a rotina das atividades e do grupo o que me possibilitou seguir com planejamento e em certo dia na roda lancei o desafio: “Vocês me perguntaram o que iríamos estudar e se eu planejei algo, com certeza planejei, mas gostaria de ouvi-los o que vocês querem estudar nesse semestre”? “Você pode mudar”? Uma criança me perguntou, com expressão de admiração e satisfação pela possibilidade. Com minha afirmativa foram dando sugestões:

“Queremos mais brincadeiras no gramado”

“Queremos estudar dinossauros”

“Quero ir à composteira”

“Quero escrever”

Cada fala me fez pensar em como incluir em meu planejamento as necessidades e desejos deles, pois, quanto mais o assunto fosse do interesse natural deles mais significativo seria e maior também seria o envolvimento com o próprio saber. No dia seguinte retornei ao grupo: “Crianças pensando no que vocês me falaram sobre nossas atividades eu preparei alguns projetos e sequências”.

Havia previamente planejado um projeto de escrita com gênero Cartas e diante da sugestão deles de um estudo sobre dinossauros estabeleci uma relação possível que abrangesse as duas necessidades: estudar este bicho (desejo deles) e aproximá-los do gênero carta para avançar no conhecimento sobre a linguagem escrita.

“O que vocês acham de ajudar o grupo saci a descobrir mais sobre dinossauros”? Eles ficaram eufóricos por poderem ajudar os menores e alguém disse: “Nossa! nós vamos ajudar, tenho uma ideia: posso trazer meus livros e ler para eles”. Outra retrucou: “Também podemos pesquisar onde eles viviam o que comiam e o tamanho”.

Então dei a ideia de escrevermos cartas ao grupo saci contando sobre nossa ajuda com o projeto deles e mais ideias apareceram: “Então vamos ao correio”? “Não melhor jogar embaixo da porta e bater três vezes igual vi no filme”. E assim a cada descoberta as crianças pediam para escreverem uma carta revelando o interesse e o quanto aprenderam sobre a função deste tipo de texto: “Vê descobri essa curiosidade vamos escrever na carta”?

Quanto mais escreviam mais ficavam afiados e atentos sobre a escrita e o gênero. Por exemplo, certo dia comecei a escrever uma carta com eles fui dizendo: “Vamos começar escrevendo que o tiranossauro era”...

“Não V.! começa com a data, São Paulo”...

Também durante a escrita além de se apropriarem da estrutura do gênero, de escrevem e dialogarem sobre o que e como escrever faziam a revisão dela e mesmo sem saberem ler convencionalmente conseguiam detectar problemas no texto e propunham novas formas:

“Não é a gente vai ficar estranho”

“E como fica melhor fulano”?

“Nós vamos”

Pensando em continuar com a proposta de escrita de cartas, pois, os avanços estavam sendo ótimos, passamos do tema dinossauros para o nosso projeto despedida. O que foi uma

excelente estratégia e oportunidade para trabalharmos mais profundamente a função deste gênero. Incluímos as famílias neste trabalho pedindo que escrevessem algum momento da vida deles onde passaram por uma despedida. A ideia era que as crianças pudessem saber como as mudanças fazem parte da vida de todos e como cada um resolveu seus conflitos diante delas. Saber da experiência de outros ajudou o grupo a se tranquilizar um pouco mais quanto ao assunto. Durante o projeto pude perceber o quanto eles haviam aprendido, cobravam seus pais pela escrita da carta e ainda compartilhavam em casa seus novos saberes:

“Vê eu ajudei meu pai a escrever a carta, primeiro eu disse a data... São Paulo...”

“Vê hoje é dia de ler a carta? Quero muito que leia a minha”

A leitura das cartas era um momento muito desejado e prazeroso, primeiro por ouvir as experiências dos pais, que nesta idade acreditam que os adultos sabem tudo e não tem conflitos, depois pelo prazer de todos ouvirem sobre sua família e ainda pela necessidade de conversar e refletir sobre a despedida. Quando eu chegava à creche logo viam me encontrar no corredor para contarem as novidades:

“Vê hoje eu trouxe a carta, está lá na caixinha” E quando líamos a carta podia-se escutar:

“Eu que falei para minha mãe começar assim a carta”

Com relação ao pedido de irmos mais ao gramado adaptei uma sequência de atividades que havia pensado com as brincadeiras de correr e de trabalho em equipe, pois nos primeiros dias deste período havia observado o quanto o grupo estava criando conflitos disputando amigos, brinquedos, saberes, ideias, tudo era motivo para brigarem e ainda estavam em movimento constante sem controle do corpo dentro dos diferentes espaços, agitados sem conseguir maior concentração para as mínimas atividades como usar o banheiro. Então uni minhas intenções com o desejo deles e a sequência se transformou em brincadeiras de correr no gramado da FSP. Apresentei a proposta ao grupo e observando a aprovação deles perguntei: “Quais as brincadeiras de correr que vocês conhecem e gostam de brincar?” Eles foram falando várias que eles mesmos inventaram no momento do pátio, então pude saber que não ficavam apenas correndo para lá e para cá, havia sentido, regras, combinados e estratégias nas brincadeiras que estavam fazendo neste momento de pátio. Sugeri que além das brincadeiras tradicionais de correr como pega-pega, esconde-esconde, etc. também deveríamos brincar e conhecer a brincadeiras de autoria deles (casa monstro, lobo, cone e pega tartaruga). Durante a sequência observei que além de atender aos pedidos e necessidades deles o trabalho estava contribuindo para que o grupo interagisse mais, ou seja, estava conseguindo alcançar os meus objetivos também. As crianças passaram a conversar e se

expressar de forma espontânea, sem que eu precisasse autorizar um e outro a falar ou dar as ideias, o respeito e disponibilidade para o outro ficaram mais evidentes: “Eu já brinquei vou explicar” alguém dizia, levantava, demonstrava e todos atentos continuavam a conversa sem disputa:

“Eu conheço de outro jeito mais legal”

“Legal gostei desse jeito não conheço vamos brincar”? Levantavam-se formavam suas parcerias e começavam a brincar. Observei que isso contribuiu para unir mais o grupo e tornar a comunicação entre eles mais prazerosa e natural.

Em matemática estudamos a grandeza altura e comprimento para aproximar as crianças da medida convencional: o metro. Com objetivo de introduzir e aproximar o grupo de outros tipos de registros, de contagem, linguagem, conceitos matemáticos, instrumento de medida começamos o trabalho com uma roda de conversa:

“Como que a gente faz para saber o tamanho das coisas”?

“Com uma fita”

“E como será essa fita? Ela tem um nome? Vocês sabem” E após essa conversa mostrei ao grupo uma fita métrica, conversamos um pouco sobre suas características e sugeri experimentá-la medindo dois bebês do grupo 1. Após a medição introduzimos a contagem: “Quantas tampinhas de refrigerante vocês acham que são necessárias para chegar ao tamanho do bebê”? Em subgrupos eles foram pensando e combinando a quantidade, todos estimaram muito além 60, 70, fui anotando, depois tinham que contar e separar a quantidade que julgavam necessária para cobrir o tamanho do bebê na fita métrica. E após a contagem era a vez da verificação das hipóteses: “E aí vocês precisaram mesmo de 70 tampinhas”? Eles responderam: “Não precisava de tudo aquilo as tampinhas não eram tão pequenas”.

Fizemos várias atividades como esta para que pudessem utilizar instrumentos convencionais e não convencionais para as medidas deles. Foram comparando a medida convencional com a não convencional através de diferentes instrumentos e criando e recriando estratégias de inferência, verificação, checagem. A cada atividade medíamos duas crianças do grupo, depois todos se punham a pensar na quantidade de objetos para equivaler a medida convencional:

“Vamos precisar de mais cliques porque são menores que as tampinhas”

“Os palmos são maiores então precisaremos de menos acho que 10”

“Lembra que fulano é maior então precisará de mais tampinhas”.

“Ele é menor então não precisa de mais cliques que fulano”.

Por fim eles transportaram os saberes para outras linguagens, para outros temas, outras pessoas, demonstrando que o conhecimento se ampliava, saía da sala e fazia parte do seu cotidiano: “Quantos metros ou centímetros você tem”? “Quantos metros tem o Tiranossauro Rex”? Perguntavam ao G3.

Estudamos os nomes próprios durante o primeiro semestre e para dar continuidade a este trabalho propus novas estratégias, com o objetivo de tornar rotineira esta escrita tão importante e significativa nessa fase propus ao grupo que todos os dias iríamos fazer a chamada de uma forma diferente, ora meninos escreveriam nome das meninas e vice versa, outro dia uma criança sorteava um nome e ia dando pistas ao grupo: “Tem a letra A, também tem a letra N” E a criança que acertava escrevia o nome sorteado. Isso fez com que o grupo observasse e se apropriasse da escrita e sua estabilidade, descobriram, por exemplo, que muitos nomes usavam as mesmas letras: “Nossa quanta criança com a letra A”!

Em Artes iniciamos com uma sequência de atividades estudando as esculturas, com o objetivo sobre a tridimensionalidade, observando grandes obras famosas. Em uma das nossas rodas de conversa uma criança disse: “Professora deixa em artes a gente fazer oficinas”? Referia-se ao nosso momento de MADS da tarde onde juntamos G3 e G4 e produzimos oficinas de artes com diversos materiais com a intenção de desenvolver a criatividade, conhecer diversos materiais, trocar experiências e aprendizagens. Pensando nessa ideia perguntei ao grupo: “O que acham da ideia de fulano? Podemos então estudar somente oficinas”? Todos concordaram e modifiquei a sequência passamos a montar ateliês com muitos materiais (cola tesoura, tecido, papel, botões, etc.) Foram surgindo muitas e muitas ideias criativas, eles passaram a produzir muitas obras ricas em detalhes, utilizarem mais as cores, combinarem os materiais e também aprenderam a conservar os materiais de um dia para uma próxima atividade. Estas oficinas foram tão importantes para eles que sempre que perguntava o que queriam para tal dia especial, como o dia dos veteranos ou o dia de fazer um convite, eles tinham a resposta pronta: “Pode ser oficina de artes”?

“Vê, você pode preparar a sala para a gente escolher o que a gente quiser para o convite”

Atendendo aos pedidos das crianças para visitarmos mais a composteira da faculdade planejei o projeto composteira em ciências, as crianças passaram a frequentar e a conhecer mais esta técnica, observaram mais profundamente a transformação da matéria, pensaram e pesquisaram questões ambientais, ficaram tão envolvidos com o tema que era comum escutá-los conversando em diferentes contextos sobre o assunto e estabelecendo ricas relações: “Nossa eu pensava que o resto da comida ia para a composteira e não vai porque tem

tempero” “Só restos e cascas de frutas que vão” Durante uma roda de conversa onde falávamos sobre decomposição dos alimentos, um deles disse: “Professora lá não dá pra ver como “desmancha” eu queria ver? Queima? Vira ar”? O grupo todo se animou em torno desta questão e por isso planejei uma sequência de atividades, fizemos um experimento controlado para observação. Montamos dois grupos de alimentos, um que ficou no tempo exposto e outro que ficou na sala sob proteção de luz, calor, chuva, etc. A partir desta experiência tratamos de muitos assuntos como a conservação dos alimentos, alimentação, o processo de decomposição e meio ambiente: “Nossa! que nojo, vou falar para minha mãe não deixar pão aberto lá em casa” “Nossa! que cheiro ruim se não tampasse a composteira com folhas do gramado ia ficar fedendo a creche e a faculdade”

Com estes e outros estudos e atividades o grupo estrela-do-mar tornou-se um grupo bastante unido, construiu grandes vínculos afetivos que marcaram a história de vida de cada um. Houve conflitos que são extremamente normais, pois são seres humanos, ou melhor, são crianças e estão aprendendo a se relacionarem, estão descobrindo sentimentos nunca sentidos antes, mas além disso houve muito carinho e atenção uns com os outros. No início mostraram-se confusos com vários assuntos, adaptação, as diferenças e particularidades de cada um. Com o passar dos meses tornaram-se grandes amigos, brincaram, brigaram, riram e compartilharam muitos momentos bons. Juntos, superamos obstáculos e ultrapassamos limites, isto é o que nos impulsionou o tempo todo a novos desafios. Com certeza ficarão em nossas memórias grandes momentos que vivenciamos neste semestre e também as vitórias conquistadas.

ANEXO D

Exemplo de registro em ata da Formação Continuada

Continuando com o projeto de movimento com os funcionários da creche, M. propôs nesta formação experiências corporais focadas nas articulações grandes e pequenas do corpo. Utilizando diferentes musicas e ritmos convidou o grupo a explorar e pesquisar seus limites e possibilidades em diversos planos do espaço. Finalizou a situação com uma roda de conversa sobre a experiência do dia. O grupo tem afirmado o quanto esta proposta está auxiliando na conscientização do próprio corpo e principalmente na integração e interação das pessoas aproximando uns dos outros de forma diferente da cotidiana e possibilitando maior vínculo amizade, enfim esta proposta está influenciando positivamente muito na qualidade das relações entre todos nós.

Dando continuidade ao nosso plano de ação iniciamos a formação em primeiros socorros em formato de seminário elaborado pelos funcionários e supervisionado pela Dra. J. O primeiro grupo foi composto pelas professoras J., V. e M. que trouxeram a discussão sobre os procedimentos com os ferimentos. Durante a exposição a Dra. J. foi complementando com suas orientações e a partir disso o grupo foi elaborando um rol de procedimentos provisórios que no final dos estudos servirá para a elaboração do documento de procedimentos da Creche Saúde.

Nesta formação contamos com a presença de uma ilustre convidada: M., mãe da Marina do Grupo 2, que estava realizando um estágio em nossa creche sob o titulo “ Políticas Publicas para Educação Infantil no Brasil: Retrato de uma instituição”. M. passou o dia conosco e pode saber melhor sobre a própria formação, estrutura, propostas, organização das equipes, enfim pode saber melhor o que fazemos neste dia de suspensão de atendimento as crianças.

A Pedagoga Flaviana iniciou seu projeto de formação sobre documentação pedagógica com a reflexão sobre os conceitos de Registro e Documentação pedagógica. Discutiu com o grupo como a prática da Creche Saúde está sendo documentada, como tornar a documentação um recurso valioso para a reflexão sobre a própria pratica, para as crianças enquanto memória e construção da historia de cada um, como dar tratamento aos diferentes registros para utilizá-los na documentação, enfim, iniciamos este estudo com boas duvidas o que exigira e promovera boas buscas, pesquisas para aprendermos mais sobre o tema.

Em parceria com o projeto sobre Documentação Pedagógica, R. apresentou seu projeto de formação com um tipo de documento: O relatório individual das crianças.

A escrita de relatórios sobre o desenvolvimento das crianças é um importante documento a serviço da construção do acervo da história de cada uma delas na instituição. Além disso, é um instrumento fundamental para a formação do próprio professor, pois, os relatórios produzidos por ele possibilitam a análise de elementos importantes, tais como concepção de criança, ensino e aprendizagem.

Os encontros de formação deste projeto terão estes aspectos como foco e utilizarão os próprios registros de crianças ou outros modelos para a reflexão sobre a atuação profissional e sobre as escolhas e formas de comunicação dos assuntos desenvolvidos com as crianças.

Os objetivos gerais deste projeto consistem em oportunizar a reflexão sobre a importância dos relatórios individuais para o desenvolvimento da ação profissional e para a construção da história de cada criança na instituição educativa.

Favorecer a análise de relatórios individuais de crianças e levantar com os professores parâmetros para a escrita deste tipo de texto.

Desenvolver práticas de escritas de relatórios com base em pautas de observação construídas pelos professores com auxílio da coordenação.

Para iniciarmos o trabalho fizemos uma leitura compartilhada sobre o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (que tem caráter mandatório no Brasil) a respeito da avaliação neste nível da Educação básica, suas características, importância e o respeito à infância e suas especificidades que tais práticas devem ter nas instituições de Educação Infantil. Discutimos o quanto o relatório é um instrumento de avaliação do nosso trabalho e não do desempenho da criança e a sua importância para a transformação da própria prática.

O grupo Todo se reuniu para planejar a nossa DELICIOSA festa junina!

Combinamos:

- cardápio (salsicha de frango, nuggets, pipoca, pão de queijo, suco e quentão de frutas)

-Data 30/06 – quinta feira

-Horário: 15 as 17

- Doces (que serão trazidos pelas famílias) – Bolos de fubá ou milho, mandioca, laranja, verde, - abóbora, cocada, queijadinha, Maria mole, doce de leite, doce de batatas doce
- Rifa grande de um eletrodoméstico ou eletrônico (pesquisar entre as famílias e funcionários)
- Rifas pequenas para o dia da festa- (brinquedo e livro e cd/dvd infantil, bolo, doces,
- apresentação dos grupos 3 e 4 – roda
- brincadeiras com os presentes: gincana (este ano experimentaremos outro jeito de brincar)
- bandeira da família e funcionários para a decoração da festa.

ANEXO E

Parecer do Comitê de Ética da FEUSP

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA

Orientação limitada à FEUSP 028/2013

Projeto: A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo

Interessadas: Flaviana Rodrigues Vieira e Mônica Appezzato Pinazza

A Comissão de Ética em Pesquisa da FEUSP analisou o material apresentado – projeto, metodologia e termos de consentimentos livres e esclarecidos - considerando-os pertinentes e suficientes, quanto aos aspectos éticos.

Por fim, caso seja necessário um parecer formal, de Comitê de Ética em Pesquisa registrado junto à CONEP, segue o link que deverá atender a essa demanda:

<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>

São Paulo, 08 de fevereiro de 2013

Profa. Dra. Flávia I. Schilling

Presidente da Comissão de Ética em Pesquisa da FEUSP

cep.fe@usp.br