

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

JULIANA GONÇALVES DINIZ FERNANDES

**DESVELANDO UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM
SERVIÇO COM PROFISSIONAIS DA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Presidente Prudente
2008

JULIANA GONÇALVES DINIZ FERNANDES

**DESVELANDO UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO COM PROFISSIONAIS DA
PRIMEIRA INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Célia Maria Guimarães.

Co-orientadora: Prof. Dr.^a Elisabeth Gelli Yazlle.

Presidente Prudente
2008

Fernandes, Juliana Gonçalves Diniz.
F399d Desvelando uma instituição de Educação Infantil : uma experiência de formação em serviço com profissionais da primeira infância / Juliana Gonçalves Diniz Fernandes / Presidente Prudente: [s.n], 2008
xiv, 130 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Ciências e Tecnologia

Orientador: Célia Maria Guimarães

Co-Orientador: Elisabeth Gelli Yazlle


Banca: Zilma Moraes Ramos de Oliveira, Emília Cipriano

Sanches

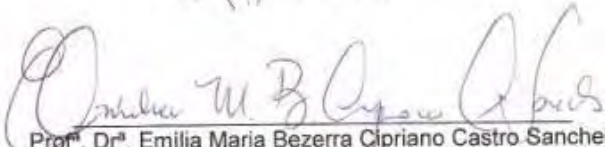
Inclui bibliografia

1. Formação em serviço. 2. Educação infantil. 3. Pesquisa-intervenção. I. Autor. II. Título. III. Presidente Prudente - Faculdade de Ciências e Tecnologia.

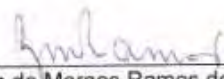
BANCA EXAMINADORA



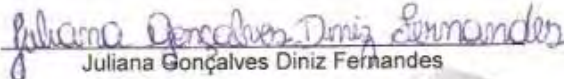
Prof.^a Dr.^a Célia Maria Guimarães
(Orientadora)



Prof.^a Dr.^a Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches
(PUC/SP)




Prof.^a Dr.^a Zilma de Moraes Ramos de Oliveira
(USP/SP)



Juliana Gonçalves Diniz Fernandes

Presidente Prudente (SP), 23 de junho de 2008.

Resultado: 

Dedico este estudo às duas pessoas que me impulsionaram, sutil e magnificamente, a desenvolvê-lo: O meu avô, Augusto e a Beth Yazlle.

Ao meu avô-herói, um homem que comove a todos com suas atitudes extremamente humanas e sensíveis. Um pesquisador-nato, daqueles que vai a fundo em tudo que se propõe e que, naturalmente, associa seus discursos e suas ações.

À Beth, uma extraordinária **professora**, de nossa convivência extraí o sentido mais profundo dessa palavra. Uma educadora apaixonada e apaixonante, que tem me guiado nesse percurso rumo à defesa a uma educação democrática e emancipatória.

A partir desses simples versos
Intenciono agradecer
A todos aqueles interlocutores
Que a esta pesquisa quiseram favorecer

Ao Pablo meu companheiro
Pois esteve sempre atento
E com sua singeleza
Ajudou-me nesta proeza

Gratidão aos meus irmãos
Aqui irei expor
A eles destino
Muito afeto e muito amor

Às Profas. Zilma e Emília
Pelas contribuições valiosas
Participaram da qualificação
E conduziram minha atuação

Sou grata ao Alexandre
Mais que cunhado, um amigo
Contribuiu com este trabalho
De modo cuidadoso e talentoso

A Márcia, Pricilla, Rosi, Gi e Moema
Que são recentes conhecidas
Já tivemos boas conversas
E já as tenho como queridas

Aos queridos amigos de Rio Preto
Cássio, Isis, Camila e Sabrina
Aumenta nossa distância
E a saudade a acompanha

A Tati, Cláudia, Ju, Joana, Sílvia e Simone
Companheiras neste trajeto
Estiveram sempre dispostas
A ajudar-me nesta proposta

Partilhei muitas vivências
Com PoetizaGra, NegoDan, Satie e Elói
Tivemos boas experiências
Durante um momento de nossa existência

Um agradecimento especial
Às participantes deste estudo
Aos adultos e crianças
Que compartilham uma esperança

Agradeço imensamente
Minha tão amada mãe
Pois me inspirou profundamente
A plantar essa semente

Ao meu pai digo obrigada
Pelas infinitas trocas
Compartilhamos inquietações
E muitas afeições

A minha orientadora Célia
Pelos muitos momentos partilhados
Discussões e reflexões
Permearam nossas aproximações

Aos Profs. Alberto, Divino, Gilza e Renata L.
Pois me guiaram através de seus cursos
Criaram espaços de diálogos
E instigaram-me neste percurso

Muito obrigada CAPES
Pelo auxílio concedido
Este estudo não seria possível
Sem este apoio cedido

Ao Lucas, Frei e Du
Pois estão sempre comigo
Nem sempre fisicamente
Mas sempre na minha mente

Às amigas de Assis
Lucia, Mapa, Camila e Clara
Amizade construída
E para sempre vivida

Ao NUPEIN anuncio
A grande ajuda recebida
Por meio de sua abertura
E de minha presença garantida

Divulgo aqui a minha incapacidade
De poder dizer todos os nomes
De todos aqueles que comigo estavam
Conectados e sintonizados

Assim termino esta brincadeira
Que se propôs a falar
Daqueles que levantaram a bandeira
Para este trabalho se realizar

Todo conhecimento deve conter um mínimo de contra-senso, como os antigos padrões de tapetes ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras: o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles. É a marca imperceptível da autenticidade que os distingue de todos os objetos em série fabricados segundo um padrão.

Quem confiaria em um mestre-escola que declarasse a dominação das crianças pelos adultos como o sentido da educação?

Walter Benjamin

Crianças Poetas

Silêncio é o barulho baixinho.

Sara Peixoto, 3 anos

Este gelado até inverna as mãos.

Gonçalo Gonçalves, 4 anos

Estou com tosse, engoli frio um dia.

Inês Fernandes, 4 anos

O céu à noite é um lençol com estrelas.

Gustavo Almeida, 5 anos

Eu faço magia quando abraço o meu pai.

Cláudio Almeida, 4 anos

Um livro tem palavras que fazem sonhos.

Joana Cruz, 3 anos

(Retirado de '<http://panquecas.blogs.sapo.pt/>)

Encontros e Despedidas

Mande notícias do mundo de lá
Diz quem fica
Me dê um abraço venha me apertar
Tô chegando
Coisa que gosto é poder partir sem ter planos
Melhor ainda é poder voltar quando quero
Todos os dias é um vai-e-vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai pra nunca mais
Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai querer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar
E assim chegar e partir
São só dois lados da mesma viagem
O trem que chega
É o mesmo trem da partida
A hora do encontro é também despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar

Milton Nascimento (1985)

RESUMO

O presente trabalho vinculado à linha de pesquisa 'Práticas Educativas na Formação de Professores', do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP, apresenta a análise e a discussão de uma *pesquisa-intervenção* desenvolvida no decorrer do ano de 2006 em uma instituição pública de Educação Infantil no estado de São Paulo. No âmbito das redes municipais de educação infantil, evidenciam-se propostas de formação esporádicas, pontuais e emergenciais, não se assegurando as necessárias reflexões contínuas indispensáveis para um atendimento de qualidade para as crianças pequenas. Nesse sentido, o objetivo principal desta pesquisa foi propor, experimentar e analisar de forma participativa um processo de formação em serviço desenvolvido com três profissionais que atuam em um grupamento de maternal II - composto por crianças de 2 e 3 anos. Para isso, parti de uma concepção em que crianças e adultos são protagonistas de suas ações e reflexões e, por isso, faz-se essencial sempre contextualizá-los social, cultural e historicamente. A perspectiva se deu, então, em uma direção de análise e interpretação dos fenômenos relacionados a seu contexto, possibilitando, assim, a constituição de sujeitos reflexivos e críticos, conforme concepções de autores estudados. A partir da observação participante, das cartas onde as educadoras registraram suas percepções acerca do processo de formação vivenciado e das entrevistas coletivas, busquei entender quem são essas profissionais, quais são os seus desejos, quais as concepções que permeiam sua atuação pedagógica, que relações elas estabelecem em seu cotidiano, em que condições trabalham, pensando numa formação que possibilitasse a ressignificação dessas concepções. Com isso, enfatizei a importância da discussão acerca da compreensão que os profissionais que atuam com crianças pequenas têm em relação aos caminhos que atravessam e percorrem suas práticas. Através da descrição, categorização e análise do processo de formação, foi possível identificar que os discursos e as ações das educadoras transitam entre os paradigmas transmissivo e participativo, refletindo, assim, o cenário atual vivido pelas instituições educativas infantis. Além disso, pude apreender diversas características constituintes de um processo de formação em serviço, permitindo, com isso, apontamentos que favoreçam a viabilização de propostas de formação comprometidas com o direito dos adultos e crianças – o direito a uma instituição de Educação Infantil de qualidade.

Palavras-chave: Formação em serviço. Educação Infantil. *Pesquisa-intervenção*. Profissionais. Crianças pequenas

ABSTRACT

The following study concerning the Post graduation in Education Program of Presidente Prudente – SP FCT/UNESP in the field of Education Practices and Teacher Formation, presents the analysis and discussion of an interventional research developed during the year of 2006 in a public institution of Children Education of São Paulo State. Considering the child education municipal net, scatter, punctual and emergencial proposals of formation become evident, not guaranteeing the necessary continuous reflections, essential for a qualified service for toddlers. Thus, the main goal of this research was to propose, experience and analyze in a participant way an in-service formative process developed with three professionals who work in a kindergarten group composed by two and three year-olds. In order to do that, I started from a conception in which children and adults are the protagonist of their actions and reflections and consequently it becomes essential to always contextualize them socially, culturally and historically. This way, the perspective directed to the analysis and interpretation of the phenomena related to their context, making it possible to constitute reflexive and critical beings, according to the studied authors' conceptions. Based in the participative observation, in the letters where the educators registered their perceptions about their formative process and in the collective interviews, I tried to understand who these professionals are, which are their wishes, which conceptions are beyond their pedagogical actions, which relations they establish in their day-by-day and in which conditions they work, thinking about a formation that would make true a new meaning of these conceptions. That is why I emphasized the importance of the debate about the comprehension which the professionals that work with toddlers have, considering the paths their practices cross and go. Through the description, categorization and analysis of the formative process it was possible to identify that educators discourses and actions go in between the transmissive and participative paradigms, showing this way the scenery of the children institutions nowadays. Besides, I could learn many constitutive characteristics of an in-service formative process, which allowed noticing what would help making formative proposals committed to the children's and adult's rights available – the right to a qualified Child Education institution.

Key words: In service formation. Children Education. *Interventional research*. Professionals. Toddlers.

SUMÁRIO

Parte 1. Apresentação: Era uma vez uma história.....	p. 13
1.1 Entre o vivido e o escrito: o texto traçado e trançado a partir de uma experiência.....	p. 13
Parte 2. Introdução: O cenário e seus personagens.....	p. 16
2.1 Mergulhando no universo da investigação: a gênese de uma questão e seus objetivos.....	p. 16
2.2 Apresentando os participantes e a instituição - lócus da investigação.....	p.24
2.2.2 O primeiro olhar: descrição física da instituição <i>Mundo Infantil</i>	p. 24
2.2.3 Os primeiros encontros: breve caracterização das educadoras e das crianças.....	p.27
Parte 3. Fundamentação Teórica: Outras histórias narradas por outros autores.....	p.31
3.1 Uma Pedagogia para a primeira infância: movimentos para sua construção.....	p. 31
3.1.1 Histórico e/das Concepções.....	p. 33
3.1.2 Uma construção possível e necessária.....	p. 41
3.2 Um profissional para a educação da primeira infância: movimentos para a sua construção..	p. 45
3.2.1 Formação em serviço.....	p. 52
Parte 4. O trilhar teórico-metodológico: rumos percorridos durante a trama.....	p. 57
4.1 O paradigma adotado e o entrelaçar dos métodos e abordagens.....	p. 57
4.1.1 A participação como eixo central da pesquisa.....	p. 61
4.1.2 A técnica de triangulação como alternativa de ampliação.....	p. 63
4.1.3 Os instrumentos como canais reveladores de enunciados.....	p. 66
4.1.4 As categorias de análise: da recolha à escolha dos materiais para análise.....	p. 68

Parte 5. As evidências e subjacências originadas pelo campo.....	p. 70
5.1 Construindo uma proposta colaborativa de formação em serviço.....	p. 71
5.1.1 As fases entrelaçadas do processo de formação: As <i>contrapalavras</i>	p. 76
A. Observação participante: o dia-a-dia dos primeiros meses no maternal II da <i>Mundo Infantil</i>	p. 78
B. Grupos de discussão/reflexão durante o HTPC: uma prática necessária e não legitimada.....	p.83
C. Surgimento da necessidade de planejar para a construção de uma prática integrada.....	p.90
D. Percurso alimentado por tensões e contradições.....	p. 99
E. Atuação com crianças nas instituições educativas: desafios e expectativas.....	p. 112
Parte 6. Considerações finais: O epílogo.....	p. 117
<i>Palavras não finais</i>	p. 120
Parte 7. Referências bibliográficas.....	p. 121
Parte 8. Anexo.....	p. 128

Parte 1. Apresentação: Era uma vez uma história

Pesquisadora: Vamos conversar sobre como vocês sentiram, ou seja, como vocês perceberam esse processo de formação em serviço que nós vivenciamos esse ano. Para isso, vamos tentar voltar no tempo e olhar para o processo desde o início até hoje.

Deni: Para mim o momento mais significativo foi quando eu comecei a ler. Para mim aquele Cem Linguagens¹, ô Juliana, foi a base de tudo, tudo, tudo, tudo...desde respeitar a criança, tudo, tudo...aquilo foi o primeiro, foi a base, que eu não conhecia, nunca ninguém tinha passado, eu nem sabia que existia, foi o primeiro momento foi esse, para mim, foi. Tudo que eu faço, eu lembro, eu lembro das passagens ali. Se você pegar bastante idéias dali é...foi ótimo para mim, aprendi bastante...

Nina: Enriqueceu, né? (risos descontraídos)

Deni: Foi...não tenho mais medo de eu me colocar, não tenho mais medo, porque eu sei de onde eu aprendi, porque antes você fica na dúvida, né, agora eu sei baseada em que eu estou falando, porque eu li, eu gostei muito, para mim o primeiro ponto foi aquele ali.

Nina: Para mim, é...não, bom, o que valeu para mim, o que me ajudou muito foram as horas de estudo, por que? A leitura que a Deni teve eu não tive, né?

Deni: Mas eu te recomendo as Cem Linguagens...

Nina: É muito importante, tem que ter estudo, precisa para nossa formação...

Laura: Foi, é, o estudo, você vindo para cá ajudar a gente, orientar, e é isso aí, foi uma experiência nova, né, um ano novo, gostei.

(Trecho da entrevista coletiva, dia 21/12/06).

1.1 Entre o vivido e o escrito: o texto traçado e trançado a partir de uma experiência

Início esta apresentação, a partir da conversa travada entre as educadoras que participaram da presente investigação, tomando tal diálogo como preâmbulo de uma história vivida durante o ano de 2006 em uma instituição pública de Educação Infantil no estado de São Paulo e analisada neste trabalho.

¹ EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes médicas Sul Ltda., 1999.

O recorte exposto revela um trecho da entrevista coletiva realizada no fim de um ano em que experenciamos um processo de formação em serviço². Tal processo foi proposto por mim, como procedimento dessa pesquisa, e realizado coletivamente com Deni³, Nina e Laura - três profissionais que atuam diretamente com crianças pequenas. E posso afirmar que, no decorrer desta investigação, mergulhei no campo de tal maneira profunda e intensamente que pude apreender múltiplos significados que ressoaram tanto na minha vida profissional como pessoal.

[...] a alteridade tem acontecido, entre muitos de nós, pesquisadores, quando o *outro*, próximo, enquanto um sujeito vivo mas provisório da “minha pesquisa”, torna-se o companheiro de um compromisso cuja trajetória, traduzida em trabalho político e luta popular, obriga o pesquisador a repensar não só a posição de sua pesquisa, mas também a de sua própria pessoa. (BRANDÃO, 1984, p. 13).

Ter a oportunidade de conviver com um grupo de crianças e de educadoras que estão dispostas a compartilhar suas histórias, suas narrativas e vidas tornou-se um processo muito estimulante em meus primeiros ensaios como pesquisadora.

Apresento, então, esse texto, traçado e trançado a partir de uma experiência, com o intuito de partilhá-lo para que ecoe e produza novos significados.

Início a presente investigação com uma parte introdutória, que se subdivide em 2 itens. No primeiro, discorro acerca de como ocorreu minha aproximação e envolvimento com crianças pequenas que convivem diariamente, narrando, também, um pouco de minha trajetória científica sobre o tema em questão.

Sendo assim, delinheiro o caminho percorrido, desde como brotou a pergunta - foco da pesquisa - até a imersão no universo dessa investigação, apresentando, além disso, os objetivos.

² Utilizo o termo formação em serviço em consonância com Kramer (2005, p. 218) que afirma: “No que diz respeito à formação, diversos são os termos que circulam nas redes públicas ou privadas, nas creches, pré-escolas e escolas: “formação permanente” (nome mais antigo), “formação continuada” (consagrado pela lei), “formação em serviço” (denominação que preferimos por sua clareza, por se referir à formação dos profissionais que já trabalham), “capacitação” (que traz a idéia de dar algo para aqueles que seriam incapazes) ou “reciclagem” (de todos, o pior, por sugerir que os profissionais podem se descartar da história passada, da experiência vivida e começar tudo de novo).”

³ Os nomes das educadoras são fictícios e foram escolhidos por elas próprias.

Já no segundo item, apresento os personagens e o cenário dessa história, ou seja, os participantes e a instituição onde foi realizada a pesquisa, tecendo um panorama do contexto em que se situou o processo de formação das educadoras – participantes da investigação.

Em seguida, na parte 3, elucido a fundamentação teórica, que denomino ‘Outras histórias narradas por outros autores’ e que se compõe também por dois itens. Nestes itens, intencionei dialogar com autores estudiosos da área em questão, o primeiro item aborda a importância da construção de uma Pedagogia para a primeira infância e o segundo discute acerca da formação do profissional que atua ou atuará com as crianças pequenas.

Posteriormente, na parte 4, apresento e esclareço os rumos teórico-metodológicos que me nortearam durante o processo de concretização da pesquisa, elucidando, assim, os paradigmas adotados e os procedimentos empregados.

Intitulada de ‘As evidências e subjacências originadas pelo campo: O enredo’, a parte 5 é constituída pela descrição e interpretação do processo de formação em serviço experienciado com as educadoras. Sendo assim, estruturei os subitens desta parte de acordo com as categorias de análise.

Por fim, teço algumas considerações acerca do quanto esta pesquisa foi influenciada pelos novos paradigmas de formação de professores, mais especificamente de formação de profissionais da Educação Infantil. Sendo assim, retomo um pouco da trajetória percorrida durante a investigação, buscando aliar esta experiência a novos caminhos que podem surgir a partir das reflexões aqui expostas.

Ainda neste espaço, considero importante destacar o papel que atribuo para as imagens que compõem este texto. Compartilho com LOPES quando esclarece que “através da linguagem fotográfica, das histórias narradas nas imagens e a partir das imagens, pretende-se ampliar as possibilidades de reflexão sobre os temas trazidos”. (LOPES, 2005, p. 98)

Acredito que ao me expressar por meio de imagens possibilito uma interação diferenciada com o leitor. Assim, utilizei as fotografias e as ilustrações como mais um recurso interpretativo.

Parte 2. Introdução: O cenário e seus personagens

Quando cheguei, avistei uns desenhos colados em um papel pardo na parede e, logo, algumas crianças vieram me mostrar suas produções, narrando o que haviam desenhado. As educadoras haviam escrito em alguns desses desenhos o que cada criança relatou ao desenhar e o mais impressionante foi perceber que algumas dessas crianças, ao me contarem acerca de seus desenhos, descreveram exatamente o que estava escrito. Porém, para nós adultos, os desenhos pareciam somente algumas garatujas. (Diário de campo, dia 03/08/06).

2.1. Mergulhando no universo da investigação: a gênese de uma questão e seus objetivos

O caminho que levou à presente pesquisa iniciou-se durante a adolescência, quando, pela primeira vez, partilhei vivências inesquecíveis com crianças. Na época, era integrante de um grupo de teatro mambembe e percorria escolas públicas da região de São José do Rio Preto apresentando a peça ‘ Sapeca, um palhaço levado da breca’.

O espetáculo era encenado por dois palhaços, o Sapeca e a minha personagem – Tita. Frequentemente visitávamos lugares em que aquela era a primeira vez que as crianças assistiam a uma peça de teatro e o deslumbramento era visível em seus gestos e olhares. Os pátios das diversas escolas ficavam lotados de crianças e, ao terminar a peça, elas corriam para nossa direção para nos abraçar e até mesmo pedir autógrafos.

Nestas ocasiões, aproveitávamos para ter mais contato com as crianças, pintávamos seus rostos caracterizando-os de palhaços, conversávamos e brincávamos por um longo tempo após o término do espetáculo.

Estes momentos foram fundamentais para a escolha de meu posterior curso de graduação em Psicologia na Unesp⁴, pois fiz essa opção mobilizada pelo meu desejo de trabalhar com crianças.

⁴ Campus de Assis.

Durante a graduação, realmente tive o privilégio de conviver cotidianamente com grupos de crianças e de educadoras⁵ nas Instituições de Educação Infantil⁶ e no desenrolar das pesquisas de iniciação científica⁷.

A escolha desse estudo foi motivada durante essas experiências, em que tive a oportunidade de me aproximar ainda mais do olhar explorador que as crianças possuem. A partir do fragmento que abre esta parte, extraído de meu diário de campo, percebe-se claramente que as crianças pequenas surpreendem-nos constantemente em relação às suas ações cotidianas, enfatizando, assim, o seu papel ativo em nossa sociedade e demonstrando a importância de sermos – adultos e crianças - construtores de nossa cultura.

Em 2002, participei como bolsista da pesquisa intitulada “O trabalho do educador de creche tal como é compreendido pelos próprios educadores, pelos seus formadores e pelas famílias usuárias”.⁸ Esta investigação, além de revelar diversas constatações e indagações, forneceu subsídios teóricos e metodológicos acerca da literatura específica da Educação Infantil.

A partir desse trabalho, foi possível asseverar que as professoras de cursos de Magistério e Pedagogia - formadoras das educadoras de creche e pré-escola (Educação Infantil) - compreendem de modo bastante naturalizado e simplista o fato de suas alunas, futuras professoras, estarem buscando sua titulação nesses cursos, porque *assim requer a lei*⁹.

Constatamos, ainda, que essas formadoras parecem não ter clareza quanto às funções concretas deste espaço institucional, variando desde uma visão assistencialista / filantrópica até uma visão compensatória, de estimulação e preparo para a escola fundamental, visão esta de pré-escola muito comum nas décadas de 70-80 e baseada nas teorias da privação cultural.

⁵ Refiro-me no feminino porque todas as profissionais que atuam com crianças pequenas com que convivi eram mulheres.

⁶ Realizei estágios nessas Instituições.

⁷ Financiadas pelo PIBIC/CNPq.

⁸ Com orientação da professora Dra. Elisabeth Gelli Yazlle.

⁹ Conforme a Lei. nº9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em seu artigo 87, parágrafo 4º “Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Verificamos, com isso, que a formação de educadoras de creche exige especificidades não oferecidas pelos atuais cursos de Pedagogia e Normal. Nesse sentido, a partir desse estudo, evidenciamos que:

Mesmo considerando que a maioria das entrevistadas faz referência a alguma experiência profissional no ensino fundamental e mesmo infantil, certamente, por conta de visão distanciada da nova realidade, não revela familiaridade com o tema creche, principalmente no que diz respeito às práticas a serem exercidas neste ambiente. Ao desconhecerem estes aspectos, observa-se o descolamento do que imaginam ser tais funções e os conteúdos que ministram em suas disciplinas. (YAZLLE; FERNANDES, 2002, p. 24).

A partir disso, surgiram vários questionamentos subseqüentes, tais como: Quais são essas especificidades não oferecidas pelos cursos Normal e Pedagogia? Se não estão sendo oferecidas por estes cursos, é possível oferecê-las através de um processo de formação em serviço? Como deve ser esse processo, ou seja, quais os saberes e vivências necessários para uma formação de qualidade para as educadoras de creche?

Desde então, estes questionamentos guiaram meus estudos e passei a considerar a possibilidade de formular uma proposta de formação em serviço que complementasse essa formação inicial, de modo a atualizar o exercício do ofício na prática.

Em uma das instituições onde realizei a investigação, mais especificamente uma Escola Técnica com curso Normal, funcionava em anexo uma creche. Assim, a partir do contato com as formadoras que trabalhavam nesse curso Normal, decidimos aprofundar os estudos, surgindo, deste modo a pesquisa¹⁰ iniciada em 2004.

Contudo, a proposta não pôde ser concluída como prevíamos, pois durante as primeiras ações a instituição inviabilizou seu funcionamento, por motivo de falta de crianças matriculadas.¹¹

As experiências acumuladas com as pesquisas e os estágios no campo da Educação Infantil possibilitaram que eu re-desenhasse esta última pesquisa, visando a concretização de uma experiência de formação em serviço com profissionais da educação infantil da rede pública, sob uma perspectiva crítica, envolvendo dialogicamente ações e reflexões. Esta

¹⁰ “Uma experiência de formação em serviço com profissionais de Educação Infantil”.

¹¹ Frente a esta situação imprevista, decidimos por fazer uma análise das práticas educativas que já haviam sido observadas e registradas, bem como uma análise institucional.

experiência é o alvo de meus atuais estudos, sendo apresentada e discutida na presente Dissertação.

Se pensarmos nas origens da educação das crianças pequenas e na sua trajetória histórica na sociedade ocidental, bem como no conhecimento produzido e acumulado pela humanidade sobre a importância das relações estabelecidas entre adultos e crianças, torna-se relevante a justificativa da preocupação e da implicação que nós, partícipes do movimento da sociedade em defesa de uma educação de qualidade para a primeira infância, temos na construção de propostas de formação com adultos profissionais que atuam com crianças pequenas.

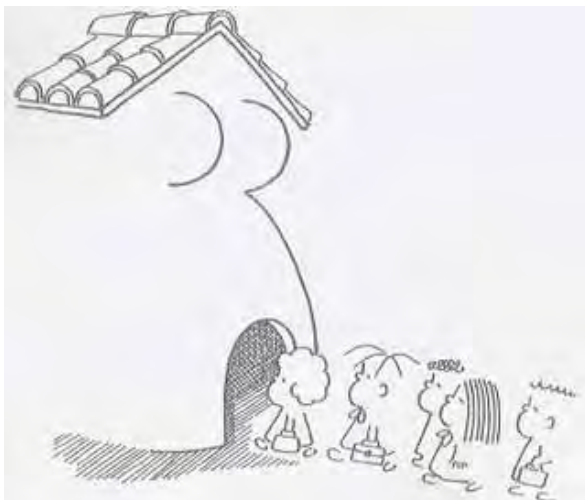
As creches brasileiras nascem no final do século XIX¹², marcadas pelo assistencialismo e pelo predomínio de práticas de puericultura e higienismo. Ao longo de sua trajetória, nos anos 70, alcançam um âmbito maior com as políticas educacionais para essa faixa etária; entretanto, baseiam-se nas teorias de privação cultural e somente na década de 80 é que as políticas estaduais e municipais questionam as teorias discriminatórias defendidas nos documentos oficiais do governo federal.

Assim, é a partir da Constituição de 1988 que as crianças começam a ser consideradas como cidadãos de direitos e as políticas educativas para a infância tornam-se, paulatinamente, municipalizadas. Atualmente, os municípios, representados pelas Secretarias Municipais de Educação, têm obrigação de atender às crianças em idade de freqüentar as instituições de educação infantil e, em consequência disso, devem também oferecer a formação contínua¹³ necessária aos profissionais que atuam nessas instituições.

Mas, especialmente em função de sua história ligada ou ao assistencialismo – no caso das creches – ou ao preparo para a alfabetização, no caso das pré-escolas, as funções desta etapa inicial da educação brasileira, conforme preconizadas nos documentos oficiais e nos trabalhos de pesquisa realizados por especialistas, ainda aparecem de modo difuso nos espaços institucionais. E, relacionados a esta condição, também aparecem de modo difuso, as funções e o perfil dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

¹² Kramer, 2006; Kuhlmann Jr., 1998; Merisse, 1997; Oliveira, 2005.

¹³ Essa formação viabiliza-se por meio de cursos de formação de diversas modalidades, explicito alguns na parte 3 desta dissertação.



Importante destacar, já nestas reflexões iniciais, a relevância das profissionais da Educação Infantil, basicamente o caso das professoras de creche, vistas, historicamente como uma figura maternal, aquela que cuida com carinho, paciência, amor e bondade. TONUCCI (1997), a partir da ilustração ao lado, ironiza esta relação histórica construída entre instituições educativas infantis e a maternagem. Como afirma

ARCE (2001, p. 174), a profissional de creche “caracteriza-se como uma personagem secundária, à qual não cabe, portanto, a tarefa de ensinar, devendo evitar a todo custo que a criança sofra por sentir-se separada do seu lar”. É como se a imagem do profissional da educação infantil fosse por intermédio da mulher “naturalmente educadora”, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional.

Tal perspectiva *naturalizante*, que desconsidera a construção histórica dos sujeitos, atribuindo aos fenômenos sociais uma determinação das *leis naturais*, descaracteriza tanto as relações ligadas à maternagem quanto as relações que professores – enquanto profissionais – estabelecem com as crianças pequenas.

Evidenciou-se, a partir desse processo de naturalização, a carência de formação específica de professora para a Educação Infantil – creche e pré-escola - a fim de que desempenhe as funções de educar e cuidar.

Ao lado destes apontamentos e apesar de relevantes trabalhos¹⁴ também se observa pouca produção acadêmica que defina, com uma maior clareza, como deveria ser a formação para o exercício desta função. Considerando a situação do Brasil no que se refere aos serviços prestados às crianças pequenas, parece fundamental uma compatibilização das metas relativas à melhoria da qualidade da educação de 0 a 6 anos¹⁵.

¹⁴ Autoras que tratam deste assunto: Sônia Kramer, Maria Malta Campos, Fulvia Rosembeg, Tizuko Kishimoto, Emilia Cipriano, Zilma Ramos de Oliveira, entre outras.

¹⁵ Apesar da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, instituir o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de 6 anos de idade, nessa dissertação ainda conservo a definição de educação

Em relação a essa melhoria da qualidade, CAMPOS e ROSEMBERG (1997) participaram da elaboração de um documento intitulado “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, que oferece dados sistematizados e não sistematizados sobre a realidade vivida no cotidiano da maioria das creches brasileiras e trazem contribuições importantes para o entendimento das interações e das vivências da criança pequena, e o papel que desempenham em seu desenvolvimento psicológico, físico, social e cultural. Com isso, pode-se afirmar, de acordo com CAMPOS (1997, p.126), que “a educação de crianças pequenas talvez seja uma das áreas educacionais que mais retribuam à sociedade os recursos nela investidos”, revelando-se assim, a importância qualitativa de uma melhora significativa dos serviços prestados às crianças de zero a seis anos.

Recentemente CAMPOS e MACHADO (2006) assinaram um novo documento, também relacionado com a qualidade das Instituições dedicadas ao atendimento da primeira infância. Este é composto por dois volumes e denomina-se “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”.

Esta publicação contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes. (MEC, 2006, p. 03).

Os autores consideraram a elaboração deste documento um fato histórico, por ter sido realizado *a partir de muitas mãos*. Sendo assim, este foi uma construção coletiva, ocorrida a partir do entendimento de que uma perspectiva democrática deve promover o debate participativo entre todos os segmentos envolvidos com a Educação Infantil.

O Ministério da Educação coordenou, então, um processo de discussão em diversas regiões do país, considerando os subsídios que muitas secretarias de educação, entidades e grupos adotam a fim de melhorar a qualidade da Educação Infantil. Um dos parâmetros que foi considerado emergencial foi em relação à exigência de uma formação específica para os profissionais que atuam diretamente com os pequenos.

infantil composta por crianças de 0 a 6 anos, pois, conforme a Lei, a transição das crianças será realizada paulatinamente até o ano de 2010.

Percebe-se, com isso, que a qualidade dos serviços prestados na Educação Infantil relaciona-se diretamente à formação das profissionais que aí atuam. Assim, para que haja essa melhora da qualidade, necessariamente deve haver também uma melhora na formação dos profissionais que atuam na área de Educação Infantil, entendendo-se por formação aquela que:

Respeite a organização da área da infância, uma pedagogia da infância com novos pressupostos e formas alternativas de organização curricular. No Brasil, a pedagogia da infância, apesar de assumir a especificidade da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, não atingiu a estrutura curricular, que permaneceu inalterada, sem dispor de supervisão e coordenação próprias em cada nível de ensino. Prevalece, na parte específica do currículo de formação profissional, o modelo do ensino fundamental, com o predomínio de organização disciplinar estruturada por conteúdos (português, matemática, história, geografia, ciências, educação física e artes) a serem desenvolvidos conforme os Parâmetros Curriculares das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A perversidade do modelo aglutinado impede até a formação adequada do profissional das séries iniciais do ensino fundamental pela superposição de inúmeros perfis profissionais e o excesso de disciplinas de natureza teórica sem vínculo com a prática pedagógica (KISHIMOTO, 2002, p.113).

É nesse cenário, que me parece inadiável o debate sobre alternativas de formação do profissional que já esteja exercendo suas atividades em instituições de educação infantil, visando a uma pedagogia específica para a primeira infância.

Para tanto, torna-se necessário conhecer com a proximidade possível, contextos de atuação de profissionais em ação, de tal modo que os indicadores daí advindos sejam problematizados e se transformem em novas práticas e ações.

Nesse sentido, o presente trabalho, ao **objetivar** propor, experimentar e analisar um processo de formação em serviço com profissionais¹⁶ que atuam diretamente com crianças pequenas, teve como ações específicas:

- buscar entender quem é essa profissional, quais são os seus desejos, em que condições trabalham e quais as compreensões que têm acerca de suas práticas pedagógicas;

¹⁶ Como existem muitas nomeações distintas para os que atuam com as crianças em instituições de educação infantil, optei por defini-las aqui ora de profissionais ora de educadoras.

- promover momentos de reflexão em grupo com estas educadoras para discutir e analisar criticamente temas relacionados ao seu cotidiano profissional e institucional;
- contribuir para a constituição de sujeitos reflexivos e críticos em suas práticas cotidianas, capazes de ressignificarem suas concepções e ações;
- acompanhar a atuação das profissionais de educação infantil em sua rotina na instituição, observando, participando e intervindo.

Acreditamos que tais ações, em constante construção ao longo do processo de formação, podem gerar uma prática educativa protagonizada por todos os atores envolvidos, crianças e adultos.

2.2 Apresentando as participantes e a instituição - lócus da investigação



(1980) Uma creche para estar juntos

2.2.1 O primeiro olhar – descrição física da instituição

A partir do momento em que decidi desenvolver essa pesquisa, de caráter participativo, mostrava-se essencial ter um espaço dentro da Rede Municipal de Educação de uma cidade a oeste do estado de São Paulo. Conforme a ilustração¹⁷ que abre este item, esse espaço teria que ser um lugar não somente físico, mas também composto por pessoas que partilhassem a vivência cotidiana de uma instituição de Educação Infantil.

Sendo assim, a chegada à instituição de Educação Infantil na qual foi realizada esta pesquisa, foi antecedida por consulta à Secretaria de Educação Municipal para se assegurar do interesse das creches em participar de uma pesquisa que possui um caráter peculiar, na qual o pesquisador e o “objeto” pesquisado - ambos sujeitos do processo investigativo - mantêm estreita relação diante do conhecimento; pois somente com essa certeza poderia prosseguir.

¹⁷ Figura extraída do livro: TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. (trad. Patrícia Chittoni Ramos). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Essa Instituição, pública, municipal, que denominaremos aqui de *Mundo Infantil*¹⁸, mostrou-se aberta para a presente proposta desde o primeiro encontro, em agosto de 2005, período em que fui conversar com a orientadora pedagógica sobre a possibilidade de concretizar a pesquisa no ano seguinte.

Iniciei a investigação através de conversas informais com a orientadora pedagógica acerca do contexto e do nascimento da Instituição *Mundo Infantil*. Nessa ocasião combinamos realizar *grupos de reflexão* nos horários de HTPC¹⁹.

Trabalhamos nessa instituição de fevereiro a dezembro de 2006, durante o terceiro ano de funcionamento da *Mundo Infantil*. É uma instituição pequena, que abriga 05 salas do ensino fundamental e 04 da educação infantil. Durante esse ano contava com 23 funcionários e atendia a 232 crianças.

O bairro onde se situa a instituição está localizado sobre uma micro bacia hidrográfica, é um loteamento novo e bastante afastado do centro, construído devido à necessidade de crescimento urbano. Por isso, a comunidade ainda necessita de diversos equipamentos e recursos de infra-estrutura como posto de saúde, transporte, área de lazer e cultura, comércio diversificado e policiamento.

O perfil dos moradores do bairro, em sua maioria, é de jovens casais entre 20 e 40 anos, com um grande contingente de crianças e adolescentes.

O espaço físico da *Mundo Infantil* é constituído de três prédios térreos paralelos²⁰: um localizado na entrada, onde está a secretaria, uma sala onde trabalha a diretora e a coordenadora pedagógica, a sala de reuniões e dois banheiros para funcionários; no segundo prédio há uma sala de Educação Infantil - o pré III²¹ - e três salas para o Ensino Fundamental e, finalmente, no terceiro prédio funcionam mais três salas da Educação Infantil (maternal II, pré I e II e pré II e III), uma sala de vídeo e uma sala de brinquedoteca.

¹⁸ Nome dado para a Instituição Municipal de Educação Infantil onde a pesquisa foi concretizada. É importante destacar que as educadoras participantes da pesquisa que o escolheram.

¹⁹ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – um espaço, o qual todos os professores têm direito, de quatro horas semanais para estudo e planejamento junto ao orientador pedagógico.

²⁰ Descrição realizada durante o ano de 2006.

²¹ A divisão das salas dessa escola foi assim composta: maternal II (crianças de 2 a 3 anos); pré I e II (de 4 a 5 anos); pré II e III (de 5 a 6 anos) e pré III (6 anos). Essa nomeação pode ser alterada ao longo do ano devido à demanda de crianças de diferentes faixas etárias.

Há quatro banheiros – dois de meninos e dois de meninas – que se situam ao lado do segundo e terceiro pavilhões. Dois são de uso das crianças do Ensino Fundamental, já as crianças pequenas usam os outros dois, que têm, inclusive, pias e vasos sanitários de tamanhos adequados para a faixa etária. Ressaltam-se também as torneiras de altura baixa em frente a esses banheiros, lugar onde as crianças gostavam muito de “*fazer bagunça com a água*”.



Ao lado do primeiro prédio há um pátio com cinco mesas grandes onde são feitas as refeições. Há ainda um bebedouro utilizado por crianças e funcionários. Localizada ao lado do pátio está a cozinha.

Registro fotográfico – crianças almoçando²²

Os horários das refeições eram agitados pois havia um revezamento das mesas entre as salas. Estabeleceu-se um horário para cada sala, mas esse por vezes era ultrapassado por uma ou várias crianças que demoravam mais para comer e, assim, o pátio tornava-se um lugar propício para brincadeiras improvisadas por algumas crianças que estavam à espera das outras.

A descrição finaliza-se pela área mais requisitada entre as crianças, a quadra e o parquinho, que se situam logo abaixo do terceiro prédio, em uma área em declínio. A quadra possui uma cobertura, mas dos lados só havia uma grade baixa, ficando assim exposta a ventos e chuvas fortes. O parquinho tem o chão coberto de areia e é preenchido pelos brinquedos: gira-gira, balanço, escorregador, gangorra e trepa-trepa.



²² Obtive uma autorização dos pais (através de ofício) e das crianças (através de verbalização) para utilizar as fotos aqui demonstradas.

2.2.2 Os primeiros encontros - breve caracterização das educadoras e das crianças

A pesquisa foi realizada em um grupamento²³ do maternal II, e, esta escolha deste ocorreu por dois motivos: o primeiro foi por ser a única sala em que as três ADIs²⁴ (Auxiliares de Desenvolvimento Infantil) permaneceriam durante tempo integral com as crianças. Nas salas de pré, há uma professora no período da manhã e uma ADI no período da tarde. Já o segundo e principal motivo justifica-se por ser a única sala da *Mundo Infantil* composta por crianças de 3 anos, ou seja, crianças que se enquadram na faixa etária em que as instituições educativas que as atendem são denominadas de creche.

Ressalto aqui a importância de desenvolvermos estudos com crianças que freqüentam as creches, pois no âmbito da Educação Infantil são predominantes pesquisas em pré-escolas. Fazem-se emergenciais mais discussões referentes às características predominantes em relação àquelas que atuam com crianças de 0 a 3 anos.

Conforme propõem BARRETO e OLIVEIRA (1994):

No caso da educação da criança menor, vários estudos internacionais têm apontado que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causam sobre a qualidade do atendimento. (...) No Brasil, a relevância da questão tem levado vários estudiosos e profissionais que atuam na área a promover discussões e elaborar propostas para formação do profissional de educação infantil, especialmente daqueles que trabalham em creches. (BARRETO e OLIVEIRA, 1994, p. 11).

Iniciei a observação participante no 1º dia de ano letivo da instituição (dia 1º de fevereiro de 2006), durante a reunião coletiva com todos os funcionários. Porém, nessa ocasião conheci somente uma educadora do maternal II – Laura. As outras educadoras chegaram à instituição posteriormente. Nina chegou no final do mês de fevereiro e Deni no final do mês de março. Segundo a orientadora pedagógica, a *Mundo Infantil* solicitou que a Secretaria de Educação “enviasse” as educadoras desde o início do ano letivo para que pudessem atender a todas as crianças, entretanto isso não aconteceu, permanecendo, assim, a dúvida de quando elas chegariam.

²³ Assim era denominado pelas educadoras o grupo de crianças do maternal II.

²⁴ Esse cargo foi criado no município quando a educação infantil ainda fazia parte da Secretaria de Assistência Social e vem sendo mantido até os dias atuais. A entrada dessas profissionais efetiva-se através de concursos públicos que desde sua criação exigiu progressivamente mais escolaridade, ressaltando que, no primeiro concurso para o cargo exigiu-se somente ser alfabetizado e somente no último, realizado em 2005, exigiu-se formação em magistério/nível médio.

Então, os cargos de referência²⁵ do agrupamento do maternal II foram atribuídos para Laura e Nina, pois chegaram primeiro e Deni, que chegou depois, ficou com o cargo de auxiliar da sala.

Com o decorrer dos dias e através da observação participante, conheci as educadoras e pude apreender – através de conversas informais – algumas informações de modo a contextualizá-las brevemente. Caracterizo-as também trazendo trechos dos depoimentos²⁶ emitidos através das cartas e entrevistas coletivas²⁷:

- Laura - trinta e poucos anos; casada; tem dois filhos; residente no bairro onde a instituição está localizada; formada em magistério/nível médio; é o nono ano consecutivo que trabalha como ADI na educação infantil.

Eu estou trabalhando aqui perto de casa, abriu uma nova sala e eu comecei a trabalhar no início eu comecei com o meu agrupamento depois, veio outra A.D.I. para assumir o restante das crianças. No início da adaptação foi difícil, sabe como é né crianças chorando o tempo todo, tem que dar toda atenção para elas, mas isso logo passou, além das três A.D.I.s na sala nós tivemos uma outra pessoa que veio fazer parte deste trabalho é a Juliana, ela veio e juntos iniciamos um projeto maravilhoso, que surgiu a partir das crianças, até então abril mais-ou-menos começamos com um projeto novo sobre o trabalho através das histórias, da roda da conversa, dos desenhos, que eles mesmos faziam a cada atividade, a cada passeio, com esse projeto foi gostoso o ano todo, cada um com seu dom, a Nina desenhava na lousa e a Deni contava com fantoche, eu ajudava com os material e cuidar das crianças. Foi muito legal trabalhar com isso o ano todo, pois trabalhamos com histórias infantis e teve de tudo que conseguimos no decorrer do ano. (...) poderia ser melhor se tivesse mais diálogo entre as educadoras... (Trechos da carta escrita por Laura – dezembro de 2006).

- Nina - trinta e poucos anos; solteira e não tem filhos; residente no bairro vizinho ao que a instituição está localizada; formada em magistério/nível médio; é a primeira vez que trabalha na área de educação e, conseqüentemente, na educação infantil²⁸.

Resolvi fazer o concurso para ADI e acabei sendo aprovada, como você sabe, eu não queria trabalhar com educação, sempre achei que era muita responsabilidade e que não iria dar conta. O fato é que passei o ano no meio de crianças de 3 a 4 anos. (...) Quando eu me vi no meio de várias crianças chorando, pedindo a mãe, eu achava que eles não iriam se acostumar. Tinha hora que eu tinha vontade de ir embora e não voltar mais. Graças a Deus em pouco tempo nós nos adaptamos. Sinto em dizer que minha colega de sala com vários anos trabalhando na

²⁵ Existe uma norma da Secretaria de Educação Municipal que diz que para cada agrupamento de 15 crianças deve haver uma ADI referência e, como essa sala tinha 26 crianças, teria que haver 2 ADIs referências e uma ADI auxiliar.

²⁶ Os trechos de cartas e/ou entrevistas coletivas expostos aqui estão em sua forma original.

²⁷ Foram duas técnicas utilizadas na presente pesquisa. A discussão aprofundada acerca das escolhas metodológicas consta na parte 4 deste texto.

²⁸ Nina e Deni passaram no primeiro concurso para ADI cuja exigência era a formação em magistério/nível médio, realizado em setembro de 2005.

educação não tinha experiência nenhuma, assim como eu, e em alguns momentos faltava responsabilidade para cuidar das crianças, isso me tirava do sério. (...) Foi muito gostoso ver os olhinhos brilhando quando a gente contava as histórias com fantoche, alguns ficavam resabiados, com medo, quando os personagens falavam com eles...No início só faziam rabiscos e nós trabalhamos com os animais marinhos e terrestres, depois das histórias a gente incentivava eles a fazer os desenhos, então aos poucos pude ver os rabiscos (traços) tomando forma, alguns faziam desenhos perfeitos no final do ano. É gratificante ver o resultado depois de um ano juntos. (Trechos de carta escrita por Nina – dezembro de 2006).

- Deni - trinta e poucos anos; casada, tem três filhos; residente no bairro onde a instituição está localizada; formada em magistério/nível médio; trabalhou cinco anos em salas de ensino fundamental e é a primeira vez que trabalha na educação infantil.

Mas tudo que eu propus fazer, que eu tava, eu procurei fazer da melhor maneira possível, muitas a gente conseguiu alcançar, então aí uma ou outra que não deu. Aí um fato, que eu senti que pegou primeiro aqui da falta de diálogo foi respeito. (...) Não sou 100% jamais, a história que a Nina conta na lousa jamais eu vou conseguir contar que eu no outro dia eu tentei, quando eu olhei para trás não tinha ninguém, eu reparei... risos... eu tentei, não é minha praia, infelizmente, eu não sei, não é, não consigo, não consigo ir lá e parar as crianças igual a Nina, isso eu não faço, não consigo, já fantoche, os livrinhos de historinhas, o que mais? A brincadeira que eu vou lá, rolo com eles também, dependendo, não é todo dia que você tá assim, não vou falar que todo dia eu fiz porque eu não fiz, não vou falar, mas sempre procurando mostrar para eles, eu procurava entrar mesmo dentro do universo deles, não é assim, vai, já acabou a atividade, não, para mim o que eu, eu fico assim, o contente meu foi esse, porque eu antes o único contato que eu tive com essa faixa etária foi no estágio e eram poucos meses, você lembra que no estágio tinha, não sei se era dois, três meses só, uma vez por semana que eu tive... (Trechos da entrevista coletiva, dia 21/12/2006).

Em relação às crianças, eu as conheci no segundo dia do ano letivo. (dia 07 de fevereiro). Nesse dia, fui até o grupamento do maternal II, composta por crianças de dois a três anos de idade e encontrei muitas delas chorando e pedindo pela mãe; era o período de adaptação a esse espaço coletivo de socialização.

Então, aos poucos, conheci as crianças – através de suas múltiplas expressões – e pude apreender algumas peculiaridades; entretanto, como o agrupamento totalizava vinte e seis crianças, torna-se inviável defini-las aqui. Porém, através de trechos do diário de campo – apresentados ao longo da presente dissertação - pode-se perceber algumas particularidades desse grupo.

Após o café, voltamos para a sala e Nina disse que pegou uns filmes para ver na sala de vídeo, mas como ainda não estava no horário em que podíamos ocupar essa sala, tivemos que esperar na “nossa” sala sem nada programado para fazer com as crianças. Estas, ficaram perdidas pela sala, algumas interagindo e brincando entre si, mas logicamente acabaram brigando e fazendo bagunça e, nesse momento, Laura e Nina ficaram bravas. Percebendo essa situação, propus

que as crianças sentassem porque eu iria contar uma estória e elas toparam. Peguei o minhocão (um grande pano onde as crianças passam por baixo), um ursinho e uma boneca vestida de chapeuzinho vermelho. A partir disso, fui contando uma estória, sempre perguntando às crianças como a estória prosseguiria, surpreendi-me com a atenção delas, gostaram muito, facilmente percebia-se que a expressão das crianças era de fascinação e alegria, acompanhando e participando da estória. Queriam chegar perto e a cumplicidade com os personagens foi também algo que ficou bem evidente. No decorrer da estória, Nina chegou dizendo que a sala de vídeo estava liberada e fomos todos para lá. A partir desse dia, percebemos que essas crianças gostavam muito de estórias. (Diário de campo, 03/03/06).

Cheguei 13h30min e algumas crianças ainda estavam dormindo, Nina estava acordando-as para irem tomar lanche e M.C.²⁹ estava ajudando-a a acordar seus amigos. Depois disso, fomos para o pátio tomar lanche, hoje teve suco de maracujá e as crianças tentaram descobrir o sabor do suco a partir de sua cor, a primeira hipótese levantada foi “suco de ovo” e após muitas outras hipóteses chegaram ao maracujá. (...) Em seguida, fomos jantar e quando eu vi que tinha pão com carne moída eu disse a eles: Hoje tem cachorro quente! Logo depois, enquanto eu servia G., eu disse: Pega seu pãozinho e rapidamente D., que estava sentado ao lado de G., respondeu-me: Não é pão, é cachorro quente! (Diário de campo, dia 15/03/06).

Para contextualizar estas crianças, de modo breve, apresento algumas informações:

- Em sua maioria, são moradoras do bairro onde a instituição se situa, poucas crianças são residentes em bairros próximos;
- No que se refere à sua origem sócio econômica, as crianças dividem-se em crianças oriundas de famílias de baixa renda e crianças oriundas de famílias de classe média



Momento de brincadeira livre na sala

- Quanto às suas experiências anteriores, havia aquelas que freqüentaram creches anteriormente e as que iam pela primeira vez, porém todas estavam pela primeira vez na Instituição *Mundo Infantil*.

²⁹ Por razão de confidencialidade, as crianças serão representadas pela(s) letra(s) inicial(s) de seus nomes.

Parte 3. Fundamentação Teórica: Outras histórias narradas por outros autores

3.1 Uma Pedagogia para a primeira infância: movimentos para sua construção

[...] a alteridade da infância não significa que as crianças ainda resistam a serem plenamente capturáveis por nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições; nem sequer significa que essa apropriação talvez nunca poderá realizar-se completamente. A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder. (LARROSA, 2006, p. 185).

A partir da afirmação de LARROSA (2006), se pode inferir contradições coexistentes na discussão acerca das infâncias. Não sabemos sobre as infâncias, mas ao mesmo tempo devemos apreender as múltiplas expressões infantis; as crianças não podem ser submetidas ao nosso poder, por outro lado elas requerem nossas ações e iniciativas.

Essas indagações têm contribuído para a discussão acerca da construção de uma Pedagogia da Infância³⁰, que respeite os *direitos* das crianças, considerando, assim, toda a amplitude de análise e a complexidade que esse conceito implica em nossa sociedade ocidental.

Um desses direitos é expresso através de uma pedagogia da participação, em que as crianças são vistas como competentes e participam efetivamente da construção dos espaços que ocupam. Deste modo, ao remeter-se a uma imagem de criança que possui essa competência participativa, essa imagem deve estar sempre articulada com a transformação da práxis adotada pela pedagogia transmissiva. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Concomitante a isso, tem-se também enfatizado a importância da construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, que garanta as especificidades das crianças que frequentam

30 A possibilidade de se estar construindo uma Pedagogia que inclua a reflexão sobre a participação, a alteridade e os direitos das crianças foi apontada na pesquisa de doutorado realizada por Eloísa Candal Rocha (Rocha, 1999), a partir da análise da produção brasileira apresentada em reuniões científicas das áreas de história, psicologia, educação e ciências sociais.

as instituições de educação infantil e que considere a pluralidade de infâncias que coexistem nessas instituições.

Apesar de compartilhar com os pressupostos epistemológicos de uma Pedagogia da Infância e de entender a intrínseca relação existente entre as duas construções, é necessário discuti-las também separadamente, pois assim garantimos suas peculiaridades. Assim sendo, nesse trabalho atendo-me às discussões sobre a construção de uma Pedagogia para a Primeira Infância, ou seja, para a Educação Infantil.

Compartilho com KISHIMOTO (2002) a idéia de que:

Se a afirmação da pedagogia da infância representa um momento de encontro, de acerto, ao exigir um corpo de conhecimentos capaz de perceber especificidades para as crianças de 0 a 6 anos e de 7 a 10 anos, as práticas adotadas, de um curso sem diferenciação para formar profissionais a fim de educar crianças de 0 a 10 anos, representam desencontros de concepções e de ações, conduzindo a educação infantil ao reboque das séries iniciais do ensino fundamental. Essa filiação inadequada cristalizou práticas conhecidas como a escolarização na educação infantil. (2002, p. 107).

Segundo Rocha (1999), devemos ficar alertas, pois “por se referir a instituições educativas, toda Pedagogia da Educação Infantil traz à tona as velhas ambivalências: liberdade – subordinação, dependência – autonomia, atenção – controle, inerentes à relação infância e Pedagogia”.

Sabe-se que a Pedagogia é uma ciência da prática e, por isso, para sua construção, analisam-se as práticas pedagógicas que são teorizadas e desenvolvidas nas instituições educativas. Sendo assim, a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil deve necessariamente ser constituída das teorias de diferentes campos de conhecimento científico, tais como: Sociologia, Sociologia da Infância, Psicologia, História, Antropologia, Filosofia, Artes, entre outros.

Os campos mencionados são extremamente relevantes para a construção de uma pedagogia que contemple as especificidades da faixa etária abarcada pelas instituições de educação infantil. Somente a partir desse diálogo entre esses diferentes campos teóricos será possível considerar a complexidade e capturar o dinamismo dessa construção e, mesmo somente me atendo, na presente dissertação, a alguns desses campos, é a partir desses pressupostos que visio situar esse trabalho.

3.1.1. Histórico e/das concepções

As creches, no Brasil, surgiram no final do século XIX, acompanhando a estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade da reprodução da força de trabalho. Desse modo, durante o processo de industrialização, as primeiras fábricas se instalaram e viam na mão de obra feminina as vantagens do seu baixo custo, sendo que somente na década de vinte é que o Regulamento Nacional da Saúde determina a obrigatoriedade da instalação de creches para os filhos das operárias dessas fábricas.

Nesse contexto, durante décadas, a creche serviu à função de combate à pobreza e à mortalidade infantil. Paralelamente ao objetivo de atender aos filhos das famílias pobres que precisavam trabalhar, também se propagavam critérios considerados apropriados ao cuidado da criança. Essa é a fase inicial das creches, caracterizada pela prevalência da iniciativa privada, de caráter assistencial – filantrópico, ocupando o lugar da falta econômica e moral da família.

A função da creche era relacionada à assistência, com o intuito de proteger, amparar, ou seja, cuidar das crianças. Esse cuidado era no sentido de dar um apoio à família e, no transcorrer do processo de mudança de concepção nos anos 90, a prática institucional das creches foi ganhando novos contornos com a absorção de especialistas que além da moral econômica e higiênica já conhecidas, elaboraram teorias sobre as carências afetivas, nutricionais, culturais e cognitivas das crianças, favorecendo a introdução de sucessivas mudanças em seu funcionamento.

Historicamente destinada aos filhos da mulher trabalhadora, a idéia de creche como um direito da criança e espaço educativo – bandeira de vários movimentos sociais³¹ e reflexo de produções acadêmicas, nas décadas de 60 e 70 – toma corpo a partir da década de 80 com a promulgação da Constituição Federal e, principalmente, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sancionada em 1996. Esta Lei passa a denominar o atendimento da criança de zero a três anos em creches e de quatro a seis anos em pré-escolas como *Educação Infantil*, etapa inicial do Ensino Básico.

Essa diferença na denominação – creches e pré-escolas – reforça concepções presentes nas instituições destinadas ao atendimento de crianças pequenas. As creches foram

³¹ Destaco o movimento feminista que, além de participar ativamente, teve grande força nessa luta.

constituindo-se com uma perspectiva assistencialista e as pré-escolas com uma perspectiva escolarizante.

Sendo assim, apesar de – nas letras da Lei – creches e pré-escolas integrarem a Educação Infantil como etapa inicial do Ensino Básico, as funções e/ou finalidades dessas diferentes faixas etárias – 0 a 3 anos e 4 a 6 anos – são muito distintas.

Analogamente às construções de uma Pedagogia da Infância e de uma Pedagogia da Educação Infantil, enfatizo a importância da integração entre creches e pré-escolas, porém destaco também a importância de discuti-las separadamente, justamente devido a essa evidente diferenciação em suas trajetórias, as quais não podem ser ignoradas.

Parto do princípio de que: para que haja uma Pedagogia da Infância é preciso consolidar uma Pedagogia da Educação Infantil e, para que essa última se solidifique, é primordial discutir acerca dos diferentes rumos que foram tomando as creches e pré-escolas brasileiras.

STRENZEL (1999), em sua pesquisa de mestrado “A educação infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil: Indicações pedagógicas das pesquisas para a educação das crianças de 0 a 3 anos”, constatou que somente 15 de uma produção de 387 pesquisas desenvolvidas entre 1983 e 1998 tinham como sujeitos crianças de faixa etária entre 0 e 3 anos.

Há ainda outra diferença essencial relacionada às instituições dedicadas ao atendimento de crianças pequenas, que é refletida pela intensa desigualdade social do nosso país, pois as funções dos atendimentos das crianças oriundas de famílias de baixa renda e das crianças de classe média foram configurando-se de modo diferente. Conforme nos conta OLIVEIRA (2005):

Em nosso país, as instituições mantidas pelo poder público têm dado prioridade de matrícula aos filhos de trabalhadores de baixa renda, invocando a noção de “risco social”. Por vezes, o argumento é que a educação das crianças em idade anterior à do ingresso no ensino fundamental deve ser um serviço de assistência às famílias, para que pais e mães possam trabalhar despreocupados com os cuidados básicos a serem ministrados a seus filhos pequenos. Em outras ocasiões, sustenta-se, particularmente por parte dos grupos sociais privilegiados, que a creche e a pré-escola devem ser organizações preocupadas em garantir a aprendizagem e o desenvolvimento global das crianças desde o nascimento. (2005, p. 37).

As ações cotidianas das profissionais que atuam com as crianças pequenas nas instituições de educação infantil estão fortemente influenciadas pela compreensão que têm

acerca do que é ser criança e do que representa a infância, pois suas práticas estão fundamentadas por concepções construídas historicamente.

A partir dessa mudança de concepção, em que a creche não mais representava o lugar das práticas moralizantes e higienistas, esse espaço influenciou-se, principalmente, pela psicologia do desenvolvimento, que construiu uma representação de infância *normal* e *padrão*.

Como afirma BURMAN (1994):

A emergência da psicologia do desenvolvimento foi induzida pelas preocupações de classificar, medir e regular... Em geral, a psicologia do desenvolvimento é uma disciplina paradigmaticamente moderna que surge em uma época de compromisso com as narrativas da verdade, da objetividade, da ciência e da razão. (1994, p.18).

Um dos objetivos dessa mudança era enfatizar a importância da creche para o desenvolvimento de aspectos psicopedagógicos no trabalho com as crianças, definindo esses aspectos como cuidados e priorizando os estágios de desenvolvimento da criança. Percebe-se, então, a visão biológica contrapondo-se à visão histórica.

Sabe-se, que, a partir da Constituição de 88 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB de 1996), a criança parece ser vista sob uma perspectiva mais integral e a função de *cuidar* não aparece isolada na Educação Infantil: é uma função que se articula com a de educar de modo indissociável, fortalecendo a compreensão de que estas dimensões estão presentes em diferentes idades e condições socioculturais, não devendo haver ênfase de uma em detrimento da outra.

No entanto, KUHLMANN JR. (1998, p.60) alerta:

A caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado e educação adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas. Adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende. A expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico conseqüente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la.

Essa afirmação nos auxilia a pensar acerca dos *modismos pedagógicos*³² que freqüentemente invadem as creches e pré-escolas brasileiras. Devido à sua trajetória, as instituições de educação infantil tornaram-se vulneráveis a diversas teorias que rapidamente as invadem, oriundas do ensino fundamental e/ou trazidas através das teorias que são retransmitidas nos cursos de formação pela orientadora pedagógica e aplicadas pelas educadoras de maneira desconectada da atuação cotidiana com as crianças³³.

Assim ocorreu com a teoria construtivista³⁴ e assim as instituições de educação infantil vão sendo tomadas por teorias - oriundas dos discursos dominantes que vigoram e são incorporadas em cada época - que chegam nesse espaço de um modo acríptico e descontextualizado.

Essas afirmações são trazidas com o objetivo de atentar para os modos que as concepções – inerentes a essas teorias - são reproduzidas.

Contudo, ainda vivemos sob os ares da Modernidade, com o peso das suas ciências-verdade. Dessa forma, é muito difícil desconstruir modelos que já são aceitos como naturais. Rita Pereira e Solange Jobim e Souza (1998) vão chamar nossa atenção para o fato de que, mesmo questionando as limitações da perspectiva desenvolvimentista, ainda acabamos reproduzindo essas noções. Assim, lembram-nos de célebres comentários que certamente já se fizeram presentes no nosso próprio discurso: “Tem dois anos e não fala? Não sabe fazer xixi no piniquinho? Isso não é coisa para criança. Não tem mais idade para isso.” (TRISTÃO, 2005, p. 35).

No entanto, essas certezas trazidas pela Modernidade vão sendo desconstruídas, trazendo à tona concepções muito diferentes: a singularidade é preferida à universalidade e as perspectivas múltiplas e a complexidade à unidade e à coerência. Aliadas a esse cenário, outras construções de infâncias e instituições dedicadas à primeira infância vão sendo produzidas.

Uma dessas outras construções de infâncias são oriundas do campo da Sociologia da Infância, que tem sido o alicerce para a emergência da participação infantil como uma questão social, política e científica.

³² Cerisara, 1995, discorre acerca desses *modismos pedagógicos* em seu artigo intitulado ‘A pré-escola e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural’.

³³ Na parte 3.2, discorro de modo mais aprofundado essa afirmação.

³⁴ Teoria construída por Jean Piaget e difundida a partir da idéia de que o desenvolvimento ocorre linearmente e de que todos devem necessariamente passar pelos estágios em uma determinada idade.

Esse campo teórico tem contribuído muito para a construção das práticas educativas com as crianças pequenas, pois as consideram protagonistas e atores sociais, ou seja, vêem-nas como sujeitos que atuam diretamente na sociedade, produzindo culturas próprias.



Essa perspectiva encontra-se articulada com a concepção de que a criança não é aquela do *vir a ser* e sim aquela que *é* sujeito de direitos. Por isso, a criança passa a ser considerada integralmente, onde a linguagem oral não é a única e nem tampouco a central.

Com seus traços, TONUCCI (1997) satiriza os momentos de elaboração de trabalhos manuais, em que ocorrem situações freqüentes de colonização do adulto em relação às crianças, nas quais se ressaltam a perspectiva adultocêntrica.

No entanto, esse novo paradigma conceituado pela Sociologia da Infância, considera todas as dimensões humanas das crianças e

suas múltiplas linguagens, criando, assim, a necessidade da construção de estratégias para conhecer as crianças a partir de suas diferentes expressões.

Partindo do princípio de que as crianças constituem um grupo social - sem descon siderar o aspecto da alteridade e o aspecto geracional - pode-se afirmar que elas são atuantes em nossa sociedade e conhecer suas ações concretas torna-se primordial para uma prática educativa protagonizada por todos os sujeitos envolvidos - crianças e adultos.

Existem quatro pilares das culturas da infância que SARMENTO (2004; 2005) nos apresenta: interação, reiteração, ludicidade e fantasia. Na citação abaixo, WALTER BENJAMIM (1992) apud SARMENTO (2004), refere-se à reiteração, quando afirma:

Tudo seria perfeito se o homem pudesse fazer as coisas duas vezes – é de acordo com este pequeno ditado de Goethe que a criança age. Só que a criança não quer apenas duas vezes. Isto não é apenas o caminho para se dominar experiências primárias terríveis, através do embotamento, do exorcismo maligno e da paródia, mas também o caminho para se experimentarem, cada vez mais intensamente, triunfos e vitórias. O adulto, com o coração liberto de medo, goza uma felicidade redobrada quando narra uma experiência. A criança recria toda a situação, começa tudo de novo. (2004, p.28).

Esses pilares - também defendidos por vários autores estudiosos da infância - contribuem para o conhecimento das culturas infantis e conseqüentemente para conhecer as crianças e seus modos de estar no mundo, tal como nos espaços coletivos infantis.

Nos parques infantis criados por Mário de Andrade na década de 30, já vigorava a idéia de que a criança desenvolvia-se de modo integral, através das brincadeiras, da exploração e do imaginário.

Os parques infantis criados por Mário de Andrade em 1935 podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana (Faria 1995) – a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços. [...] Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam macunaimicamente integradas, no tríplice objetivo parqueano: educar, assistir e recrear. (FARIA, 1999, p. 61 e 62).

Atualmente, defende-se justamente esse espaço não-escolar como um direito das crianças, em instituições educativas infantis onde os pequenos produzem, intercambiam e consomem cultura de outras crianças e dos adultos. Compartilho com CORSARO (2002) quando se refere ao conceito de “reprodução interpretativa” para explicar o modo com que as crianças se “apropriam” da cultura dos adultos.

Todavia, há um aspecto bastante marcante, que por vezes é utilizado como justificção para desconsiderar as contribuições trazidas, por caracterizar as crianças como um ser ainda incompleto e, portanto, extremamente dependente do adulto. Esse aspecto é a vulnerabilidade física, social e emocional das crianças. FORMOSINHO (2002) destaca a vulnerabilidade em relação ao corpo das crianças:

A dependência da criança em relação ao adulto nas rotinas de cuidados (higiene, limpeza, saúde) chama à atenção da *vulnerabilidade* da criança devido à sua tenra

idade. A criança aparece como pequena, débil, desprovida de poder contratual, incapaz de proceder por si mesma, isto é, imatura. Não pode, por isso, ser responsabilizada socialmente pelos seus actos. É um ser frágil, que necessita de cuidados físicos e psicológicos constantes, o que dá ao adulto o direito de regular o seu ambiente físico. É um ser dependente dos outros para a satisfação das suas necessidades durante um largo período de tempo, mas que, simultaneamente, fala desde cedo “cem linguagens”. (2002, p. 136).

Surge, então, um impasse: de um lado a dependência e, de outro, a criança ativa, produtora de cultura e sujeito de direitos. Introduzem-se, a partir disso, duas questões: a dos direitos das crianças e do diálogo entre natureza e cultura.

A questão das crianças como sujeito de direitos é complexa e possui um limite tênue, pois, a partir da Convenção dos Direitos das Crianças, estabeleceram-se três eixos: direitos de proteção, de provisão e de participação. Contudo, diante desses direitos, como garanti-los? Quais as ações concretas necessárias para colocá-los em vigor no contexto das instituições infantis educativas?

SARMENTO (1997) ajuda a problematizar essa questão quando afirma:

A tradicional distinção entre direitos de **protecção** (do nome, da identidade, da pertença a uma nacionalidade, contra a discriminação, os maus-tratos e a violência dos adultos, etc.), de **provisão** (de alimento, de habitação, de condições de saúde e assistência, de educação, etc.) e de **participação** (na decisão relativa à sua própria vida e à direção das instituições em que actua), constitui uma estimulante operação analítica. Ela permite, quando aplicada à investigação do estado de realização dos direitos, comprovar, por exemplo, que entre os **três p**, aquele sobre o qual menos progressos se verificaram na construção das políticas e na organização e gestão das instituições para a infância (e, em particular, nas escolas) é o da participação. (1997, p. 18).

É importante trazer essa questão dos direitos e dos limites que essa discussão impõe, pois esses direitos tornam-se abstratos quando não discutidos em suas materialidades, tais como: Como resolver o impasse entre o direito de participação e a vulnerabilidade da criança?; Como permitir que a criança faça escolhas acerca do que diz respeito a ela se é o adulto que conduz a sua rotina e delimita os limites do que é permitido ou não?

Essas perguntas, quando transportadas para os ambientes das instituições educativas dedicadas à primeira infância tomam diversas proporções e conduzem a desconstruções de concepções, percepções e paradigmas, suscitando, assim, o diálogo entre natureza e cultura.

Indiscutivelmente a criança pequena necessita de cuidados do adulto, porém o que se indaga é considerar os modos em que esses cuidados são realizados, pois muitas vezes são

tidos como naturais e não como construção cultural. O biológico e natural, dialogam constantemente com o social e cultural e assim constituem uma criança global, integrando todas as suas dimensões humanas.

Nas últimas duas décadas, a psicologia tem atentado acerca da competência da criança que, “desde muito pequena, tem uma latitude mais acentuada do que a sua vulnerabilidade social aparenta.” (FORMOSINHO, 2002, p. 136).

Atentar para essas “armadilhas” das instituições educativas infantis, que permeiam os polêmicos binômios cuidar/educar, natureza/cultura, bem como a hierarquia do poder dos adultos em relação às crianças, faz-se necessário para a efetivação de um espaço que realmente garanta o direito à infância.

3.1.2 Uma construção possível e necessária

A partir da introdução desse movimento de conquistas e desafios das instituições de educação infantil e suas vicissitudes, torna-se viável demonstrar a construção possível e necessária de uma pedagogia para a primeira infância.

Compartilho com DAHLBERG, MOSS E PENCE (2003) a idéia de que:

As instituições dedicadas à primeira infância são socialmente construídas. Elas não têm características inerentes, qualidades essenciais, nem propósitos necessários. Para que elas servem, a questão do seu papel e do seu propósito, não são auto-evidentes. Elas são o que nós, “como uma comunidade de agentes humanos”, fazemos delas. (2003, p.87).

Nesse sentido, trago para o debate algumas instituições de educação infantil que estão experienciando um trabalho com as crianças cujos valores são: contexto, subjetividade, incerteza, caráter provisório, diálogo e democracia.

As instituições localizadas em Reggio Emilia, no norte da Itália são exemplos de experiência desse trabalho. Há um trecho³⁵ que o exemplifica claramente:

[...] quando o tópico de um projeto é muito familiar às crianças, elas podem contribuir para o projeto com seus próprios conhecimentos e sugerir questões a ser indagadas e linhas de investigação a seguir; as próprias crianças podem assumir a liderança no planejamento, assumir responsabilidades por observações específicas e por informações e pelos artefatos coletados. Projetos que investigam fenômenos reais oferecem às crianças a oportunidade de serem “antropólogos naturais” que parecem ter nascido para ser! Por outro lado, se o tópico de um projeto é exótico e está fora de sua experiência direta, elas acabam por depender do professor para a maioria das questões, idéias, informações, reflexões e planejamentos. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.41).

Esses valores – acima citados - defendidos por essas instituições possibilitam um trabalho de constante construção de significado, englobando assim, todos os atores envolvidos.

³⁵ Esse trecho é retirado do livro: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes médicas Sul Ltda., 1999.

No trecho referido, vê-se a importância dada a um trabalho articulado à experiência das crianças, entretanto não se nega o acesso à cultura acumulada historicamente pela humanidade, pois se trata de duas perspectivas complementares.

As abordagens pedagógicas dessas instituições são baseadas na pedagogia do processo, cuja qualidade não está no resultado e sim na importância de criar possibilidades e ambientes de interação com as pessoas e com as coisas, envolvendo a todos em um processo participativo.

O Projeto Estocolmo, na Suécia, desenvolve um trabalho - cuja inspiração foi Reggio Emilia - baseado na pedagogia do diálogo, cujo desafio é combater a distribuição desigual do poder entre as crianças e o adulto. Objetivaram, portanto, construir um outro relacionamento, mais democrático e dialógico.

[A pedagogia do diálogo] parte da idéia de que deve haver um diálogo contínuo entre a criança e o adulto, tanto em um nível interno como em um nível externo, que implica um dar e receber o recíproco de emoções, experiências e conhecimento[...].No “diálogo” entre a criança e o adulto deve existir respeito pela criança como um indivíduo ativo, assim como, a possibilidade de a criança experimentar relações humanas significativas que, a longo prazo, possam fazer com que ela desenvolva por si mesma essas relações. (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003, p. 165).

Diferentemente da intenção de apresentar modelos, a importância de trazer para o debate essas experiências é justamente confrontar propostas e inspirar-nos em outros exemplos, como dizia PAULO FREIRE (2000, 2002). Ao mesmo tempo, têm-se distintas idéias e concepções acerca das instituições de educação infantil e seus desdobramentos, tanto no Brasil, como em outros países, e a configuração de uma proposta para a primeira infância implica refletir acerca dessas diferenças e regularidades.

Explicitando de um modo bastante claro, DAHLBERG, MOSS E PENCE (2003) demonstram a dinâmica dessa construção:

O que é tão terrivelmente impressionante e excepcional sobre a experiência de Reggio e sobre o trabalho de Loris Malaguzzi é a maneira como eles desafiaram os discursos dominantes da nossa época, em especial no campo da pedagogia da primeira infância – um empreendimento muito raro para uma prática pedagógica. Isso foi alcançado desconstruindo-se a maneira como o campo foi socialmente constituído dentro de um contexto científico, político e ético, e depois reconstruindo e redefinindo as subjetividades das crianças e dos professores. Ou seja, eles tentaram entender que tipos de pensamentos, concepções, idéias, estruturas sociais e padrões comportamentais dominaram o campo e como esses discursos moldaram nossas concepções e imagens da criança e da infância, a

maneira como interagimos com as crianças e o tipo de ambiente que criamos para elas... (2003, p.161).

O êxito de uma proposta pedagógica para a educação infantil perpassa pelo entendimento de como têm sido historicamente configurados esses espaços coletivos e pela ressignificação desses entendimentos.

No Brasil, quais os discursos que moldaram nossas concepções e imagens da criança e da infância? Com certeza, os mesmos discursos que conseqüentemente moldaram a maneira que interagimos com elas e o tipo de ambiente que criamos para elas.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dispõe que:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Lei 93/94/96, artigo 29).

Está, então, explicitada a finalidade. Contudo, como alcança-la? Como agir para que se consiga o desenvolvimento integral da criança? O que entendemos por desenvolvimento integral?

Para a construção de uma prática educativa significativa para as crianças pequenas, mostra-se fundamental responder a essas perguntas, pois as respostas definirão as concepções coerentes à incorporação dessa prática.

Existem algumas premissas que nos auxiliam na construção da identidade da educação infantil. Essas premissas estão ancoradas nas relações significativas [criança (s) – criança (s) e criança (s) – adulto (s)] que constituem esse espaço coletivo, pois alicerçadas por essas relações aprende-se a criar teorias sobre o mundo, contribuindo para o conhecimento e para trazer novos significados acerca desse; cria-se ambientes e atmosferas estimulantes; desenvolve-se a sensibilidade, a criatividade e a cooperação.

Esse movimento constante de construir e reconstruir teorias exige uma atitude – também constante – de pesquisador, para perceber o que as crianças fazem, percebendo, assim, suas reações e manifestações.

Requer, portanto, que as educadoras e crianças se aprofundem nas questões, visando uma prática articulada com os interesses (culturas infantis) e características (relacionadas ao

desenvolvimento) dos pequenos, exigindo, dessa forma, uma exploração profunda dos assuntos trabalhados e preparando-se sempre para o inusitado.

Portanto, defendo justamente essa construção de uma Pedagogia para a Educação Infantil, uma construção que almeja a desmistificação de conceitos adquiridos social e culturalmente os quais sofreram um processo de naturalização; que abrange a pluralidade de infâncias coexistentes nas instituições educativas, que supera as dicotomias que fragmentam – cuidar x educar, teoria x prática, participação x vulnerabilidade, corpo x mente, razão x emoção, natureza x cultura – enfim, que re-desenhe os espaços educativos infantis a partir dos traços daqueles que os habitam, devolvendo-lhe sua inclinação primordial, a de constituição de um lugar onde as crianças são legitimadas como cidadãs.

Para isso, não há um procedimento pronto e, ainda considerando o contexto das instituições educativas infantis brasileiras - onde faltam recursos, investimentos, valorização e onde a proporção adulto-criança é inadequada -, esse trabalho torna-se possível se estiver intrinsecamente articulado com a formação dos profissionais que atuam nessas instituições.

3.2 Um profissional para a educação da primeira infância: movimentos para a sua construção

É preciso pensar que o educador competente é um educador comprometido com a construção de uma sociedade justa, democrática, no qual saber e poder tenham equivalência enquanto elementos de interferência no real e organização de relações de solidariedade, e não de dominação, entre os homens. (RIOS, 2003, p. 65).

A proposta de construção de uma pedagogia para a primeira infância traz a necessidade da discussão acerca da formação dos profissionais que estão trabalhando ou pretendem trabalhar com crianças pequenas, tal como quais os saberes e experiências necessários a esse profissional.

As concepções que devem ser adotadas nessa formação dependerão dos planos ideológicos e políticos, pois não existe formação livre de valores. Pode-se pensar sempre sobre como as educadoras devem ser formadas e sobre qual instituição educativa/sociedade queremos construir.

FREIRE (2000, p.58) alerta que: “a educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável”.

Essa transformação mencionada por FREIRE (2002) só se torna possível, porque, conforme ele nos explica,

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. (2002, p. 85,86).

Historicamente, as identidades das educadoras de creche brasileiras foram intensamente marcadas por um modelo materno e familiar, priorizando os cuidados e negando, dessa forma, a exigência de uma profissionalização. Porém, em decorrência das reivindicações de especialistas da área e, principalmente após a LDB de 1996, nota-se a emergência da necessidade de formação específica para essas profissionais.

A trajetória percorrida pelas profissionais que trabalham nas creches acompanhou as mudanças de concepção estabelecidas para essas instituições. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Lei 9395/96, artigo 62).

E, em seu artigo 87, parágrafo 4º “Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Sem dúvida, é necessária uma regulamentação que apóie, tanto a formação inicial em nível superior para os profissionais que venham a atuar com crianças de zero a seis anos, quanto a formação contínua dos profissionais em exercício.

Nesse sentido, quanto ao aspecto legal, muitas são as conquistas dos professores da educação infantil em relação aos direitos expressos na LDB, incluindo a exigência de profissionais com formação específica para atuar nas creches e pré-escolas. No entanto, há um hiato muito grande entre os direitos legais e a realidade, pois os dados indicam um grande número de professores sem nenhum tipo de habilitação atuando nas creches e pré-escolas brasileiras. Portanto, é fundamental articular a formação, entendendo-a como um contínuo.

Constata-se que ações institucionais que, efetivamente, avancem em direção à qualidade e à valorização deste profissional têm sido insuficientes: além de iniciativas consistentes e academicamente valiosas serem abortadas³⁶, a legislação tem se colocado como forma de

³⁶ A interrupção de projetos gestados a partir de seminários e debates realizados por especialistas, que também produziram para a Coordenação de Educação Infantil (COEDI) do MEC, em 1994, a série de textos básicos para uma política nacional de educação infantil – os “*rostitinhos de crianças*” - é exemplar dessa afirmação.

pressão para que os profissionais que ainda não possuem a titulação exigida, obtenham-na por meio da frequência a cursos, cujas condições didático-pedagógicas nem sempre oferecem uma formação de qualidade e de valorização profissional.

Para assegurar a valorização, nas creches e pré-escolas, da brincadeira e das múltiplas linguagens das crianças, assim como todas as suas dimensões, respeitando as diversidades e aliadas a condições adequadas de trabalho, têm que ser asseguradas na formação dos professores, tanto a inicial como a contínua.

O enfrentamento dessas questões requer vontade política e revisão dos pressupostos que têm orientado a produção e difusão dos conhecimentos no interior das universidades, além da escuta atenta ao que dizem as educadoras sobre sua própria formação.

Quanto à formação inicial, ESTEBAN e ZACCUR (2002) ajudam-nos a entender as questões referentes aos problemas enfrentados pelos cursos:

Parece que a visão que permanece dominante em muitos cursos de formação de professores, tanto no ensino médio (curso Normal), quanto na universidade (Normal Superior e Pedagogia) é a cisão criada entre teoria e prática. São dadas geralmente nesses cursos, as disciplinas teóricas, inicialmente, que, por serem descontextualizadas, contribuem muito pouco para a reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem e sobre as relações entre a prática pedagógica e o contexto social em sua totalidade. Em um momento posterior, são apresentadas as disciplinas ligadas à prática, aquelas que indicam as metodologias, que funcionam como “aplicação” do que foi teoricamente apresentado, são as disciplinas relacionadas ao saber fazer. E, finalmente, o estágio, tradicionalmente colocado ao final do curso, freqüentemente isolado das disciplinas, entendido como o momento de treinamento para a efetiva ação docente. (p. 17 e 18).

Essa segmentação leva a um resultado bastante conhecido por aqueles que vivenciam o cotidiano da instituição educativa. Os conhecimentos adquiridos, chamados teóricos, quando confrontados às exigências colocadas pela prática cotidiana se mostram, muitas vezes, insuficientes, pois teoria e prática são polarizados durante a formação inicial.

KISHIMOTO (2002) contribui para essa reflexão quando diz:

A metáfora do funil aponta as razões de a prática pedagógica ficar restrita ao final do curso, pois se trata de uma ponta, de um funil, de uma aplicação. Perceber o problema, o fenômeno desde seu início, com instrumentos científicos de observação e avaliação, requer a ação direta desde o início dos cursos de formação. Estes devem levar os alunos às escolas, para iniciar o diálogo com a realidade, mas não na forma usual de *laisse-faire*, na qual cada um olha o que quer e o que pode ver. É necessário dispor de quadros teóricos comuns para diagnosticar concepções de infância, instituição infantil, propostas curriculares, e

utilizar instrumentos de observação. Há, para isso, instrumentos que nos fazem filtrar o que olhar e que dados colher. (2002, p. 112).

Como diz a autora, há instrumentos de observação que ajudam a evitar esse desquite recorrente entre a teoria e a prática, desquite esse alicerçado, também, pela existência dos campos disciplinares.

A universidade parece ser, conforme Miguel Zabalza, a instituição mais conservadora que utiliza desde sua criação a mesma organização disciplinar para formar. A própria Igreja atualiza-se mais que a universidade. Os feudos disciplinares são difíceis de ser suprimidos, têm contornos rígidos e dificultam qualquer tipo de integração. (KISHIMOTO, 2002, p. 112).

Esses “feudos disciplinares” contribuem para a fragmentação do processo de formação das educadoras da primeira infância, pois, considerando que a proposta de uma pedagogia para a educação infantil - diferentemente da tradição do modelo escolar -, deve valorizar o processo e não o resultado, e que as educadoras não dão aulas e sim planejam os campos de experiência educativos, organizando assim o espaço e o tempo³⁷, não faz sentido essa forma de organização das disciplinas.

Torna-se, então, contraditória a defesa de uma prática pedagógica baseada nas especificidades das crianças e sua multidimensionalidade se a maneira com que as educadoras estão sendo formadas continua cristalizada em um só modelo, acrítico e desvinculado da prática.

Com relação à tradição da organização escolar, percebe-se também que ao mesmo tempo em que se divulga o discurso da mudança, tanto política como pedagógica, a estrutura básica organizacional tem sido mantida intocada. Por mais que se tem procurado, ao longo da segunda metade do século XX, realizar alterações com relação aos conteúdos curriculares, à garantia *legal* de uma gestão democrática e à formação dos professores ainda vivenciamos a consolidação do paradigma que visa romper com a racionalidade técnica³⁸. (ALARCÃO, 2001).

Em um contexto mais amplo, ressalta-se a crise do paradigma da ciência moderna, a qual atinge, atualmente, as diversas áreas do conhecimento e perpassa, conseqüentemente, o

³⁷ Palavras inspiradas a partir da fala de Ana Lúcia Goulart de Faria durante o Seminário sobre infância realizado em agosto de 2007 na cidade de Curitiba/PR.

³⁸ Essa transição de paradigmas (paradigma dominante – paradigma emergente) está muito bem argumentada por Boaventura de Sousa Santos (2000).

discurso e as práticas que configuram o cotidiano educacional das Instituições de Educação Infantil.

A ciência moderna conduz-se por um determinismo rigoroso e sustenta-se por formulações obtidas através de regularidades que enquadram os saberes. Devido a isso, nos contextos formativos dessa ciência observa-se a existência de uma fragmentação disciplinar. KISHIMOTO (2002) nos auxilia a pensar acerca da tradição dos cursos de formação de professores:

A tradição verbalista dos cursos de formação de professores coloca o aluno em formação em contato com livros, no interior da universidade ou cursos de formação, mas pouco se vai à realidade, às escolas, para observar e aprender no contexto como se processa a relação ensino/aprendizagem ou, como dizem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001), para partilhar desse processo de formação em contexto. Perde-se a oportunidade de compreender que o projeto curricular é parte integrante do projeto educativo da escola e de sua ação. A percepção de que “o projeto educativo é o cartão de identidade da escola, o espelho da própria organização da escola” (Machado, Campinho, 1999), só é possível quando tais questões são analisadas, em seu próprio *locus*, integrando-se às ações da formação inicial e continuada, em processos de formação no contexto na própria escola (Oliveira-Formosinho, Formosinho, 2001). (p. 109).

Esses processos de formação, que não acontecem em contexto facilitam as dissociações que ocorrem na educação infantil, criam-se mitos reforçados pela história acerca da polarização recorrente dos binômios cuidar/educar e teoria/prática, os quais, na verdade, são inseparáveis.

Com relação ao cuidar/educar, é evidente que ocorrem concomitantemente, é impossível cuidar sem estar, ao mesmo tempo, educando e, nesse mesmo sentido, educar requer cuidado. Quando reflete sobre os caminhos diferentes que a história das instituições dedicadas às famílias de baixa renda e as dedicadas para as famílias de classe média foram trilhando, OLIVEIRA demonstra essa indissociabilidade:

[...] a idéia de que há prioridade de guarda para as crianças de famílias de baixa renda e de educação para as de classe média estabelece uma oposição enganosa: não é possível ter a guarda das crianças sem as educar, e educá-las envolve também tomar conta delas. A existência desse tipo de argumentação só se explica por razões históricas, como uma das formas que a sociedade brasileira, com suas marcantes desigualdades sociais, encontrou para regular as oportunidades de acesso aos bens culturais de que dispõem as diferentes camadas da população. (2005, p.37,38).

É extremamente importante atentar-nos para as razões históricas que explicam esses distanciamentos entre os discursos e as práticas, pois se tornam legítimos, quando não confrontados e desafiados. Ainda sobre o binômio teoria/prática, FREIRE (2001) nos alerta “nunca dicotomizei teoria de prática, percebendo-as jamais isoladas uma da outra, mas em permanente relação contraditória, processual” (p.75), por entender que: “Sem teoria, na verdade, nós nos perdemos no meio do caminho. Mas, por outro lado, sem prática, nós nos perdemos no ar. Só na relação dialética, contraditória, prática-teoria, nós nos encontramos e, se nos perdemos, às vezes, nos reencontramos por fim.” (*ibid.*, 2001, p.135).

Portanto, faz-se emergencial rompermos a visão de que a formação contínua enquadra-se como aquela que irá superar as ‘lacunas’ existentes na formação inicial, pois com a consolidação do novo paradigma, que visa a superação da racionalidade técnica, considera-se a formação permanente dos professores.

Sendo assim, pressupõe-se que todos os momentos percorridos durante a trajetória de vida, de formação e atuação dos profissionais são importantes para a consolidação de seus subsídios teórico-práticos.

As abordagens que têm como referência as histórias de vida têm vindo fundamentar e reforçar a importância de pensar a atividade profissional e a atividade de formação numa perspectiva, por um lado, integrada (as duas vertentes não são hoje dissociáveis) e, por outro lado, numa perspectiva diacrônica, isto é, inseridas na flecha do tempo, como fenômenos únicos e dotados de irreversibilidade. Essa maneira de ver conduz a deixar de encarar a formação como um somatório de momentos formais não-articulados (as chamadas “ações” de formação). No quadro de um percurso de formação, em que esta é entendida como um processo, cada pessoa e cada profissional torna-se o sujeito da sua própria formação e é esse ponto de vista que nos permite deslocar o centro das atenções, em termos formativos, das atividades de ensino para as atividades de aprendizagem. Reside aqui o fundamento para que possamos distinguir um processo de educação permanente daquilo que é a sua caricatura, ou seja, a extensão dos processos escolares a conjunto da vida (profissional). (CANÁRIO, 2002, p. 155).

Esse olhar que perspectiva considerar a formação como algo que se constitui no decorrer de sua história, sem pretensão de selecionar o que é de âmbito profissional e o que é da esfera pessoal, parece humanizar os processos formativos, dando a esses um caráter de incertezas, complexidades e singularidades.

Em meio a isso se adicionam condicionantes peculiares em relação à formação daqueles que atuam na primeira etapa da educação básica, condicionantes estes que marcam um

cenário de desigualdade. Desigualdade quanto às possibilidades de acesso, quanto à qualidade do atendimento e quanto à valorização do profissional, refletindo diretamente essa desigualdade no imaginário social.

Sendo assim, KRAMER pontua:

Considera-se que o trabalho do profissional de educação infantil necessita de pouca qualificação e tem menor valor. A ideologia aí presente camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão. (2002, p.125).

Diante desse quadro apresentado, ressalta-se a importância de discutir sobre estratégias de formação em serviço, para que, através desse espaço assegurado de formação, haja um cenário cada vez menor de desigualdade e cada vez maior de qualidade nas instituições de educação infantil.

2.2.1. Formação em serviço

Atualmente mostram-se muito significativos os debates acerca de estratégias de formação em serviço que possam atender as especificidades necessárias a uma pedagogia da primeira infância, para que sejam superadas as concepções históricas e socialmente construídas de práticas assistencialistas e higienistas que ainda se revelam no cotidiano das creches.

Após a municipalização das políticas públicas dessa etapa inicial da educação, cabe a cada município atribuir as verbas e organizar propostas destinadas à formação contínua das educadoras.

Essas propostas de formação em serviço são asseguradas através das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivas (HTPCs), espaço garantido a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 para as professoras que atuam na Educação Básica. Contudo, existem dois fatores que, muitas vezes, impedem a real concretização desse espaço essencial de formação.

Um fator é o grande contingente de profissionais atuando nas instituições de educação infantil, principalmente nas creches, que não são efetivadas como professoras e que, por isso, não possuem o direito *legal* para tal formação. Nesses casos, a garantia desse espaço depende da “autorização” e da “disposição” dos gestores de cada instituição e/ou de cada Secretaria de Ensino Municipal.

Em relação ao segundo fator, contata-se, através de relatos de pesquisa³⁹, que há muitas queixas com relação à formação efetuada durante os HTPCs nas instituições de educação infantil, tanto no que se refere às escolhas descontextualizadas dos conteúdos trabalhados, como quanto os modos com que são transmitidos esses conteúdos.

Sem romper com as perspectivas clássicas de formação, a formação realizada pelos gestores das Secretarias de Ensino Municipais, muitas vezes, reproduz o descompasso existente na formação inicial. Isso pode ser percebido através de uma prática recorrente de formação, na qual a diretora e/ou a orientadora pedagógica de uma determinada instituição educativa participa de cursos na Secretaria de Educação e transmite os conteúdos adquiridos nesse curso para as profissionais que atuam nessa mesma instituição.

³⁹ Constatamos essa frequência durante a pesquisa coletiva "Estado da arte da produção científica sobre formação inicial e continuada de professores para educação infantil (1996-2006)", coordenada pela profa. Dra Célia Maria Guimarães e vinculada ao GP-FOPREI.

KRAMER (1999) classificou esse movimento como *treinamento via efeito multiplicador*. Esse movimento, muito usual na prática educativa, forma muitos educadores via repasse, onde poucos participam da formação e muitos são receptores dessa mesma formação re-transmitida.

Sendo assim, se observarmos as práticas dos profissionais que estão em exercício nas instituições de Educação Infantil, evidenciam-se dois modos de fazer pedagogia: o modo de transmissão e o modo de participação. Na *pedagogia da transmissão*, o foco é a reprodução de condutas não contextualizadas, as ações são incorporadas a partir de sua repetição acrítica e seus atos são fundamentados na persistência, resistência, previsibilidade e simplicidade. Já a *pedagogia da participação*, integra os saberes, fazeres e valores, considerando sempre as dimensões sócio-histórica-culturais e situando-se em uma rede entrelaçada de complexidades. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

No entanto, a questão não é simplesmente transportar um destes modos para o interior das instituições educativas infantis com o propósito de serem adotados por aquelas que atuam com as crianças pequenas, pois, se sabe que estes não estão consolidados nestas instituições. Por isso, muitas profissionais da primeira infância acabam sendo subsidiadas por alguns fragmentos do modo transmissivo e outros do modo participativo, construindo, assim, um modo próprio de *saber-fazer*.

Faz-se, por isso, urgente discutir acerca de propostas de formação em serviço que possam estabelecer interlocução entre educadoras e formadoras, interlocuções baseadas em uma perspectiva crítica, colaborativa e participativa. Essa formação deve priorizar sempre a problematização dos contextos em que as educadoras estão inseridas e conseqüentemente, de suas ações, visando, assim, sua ressignificação.

Permitir o re-significar das ações e concepções é admitir a possibilidade de transformação das profissionais. Assim sendo, “ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 14).

Através da pesquisa⁴⁰ intitulada "Estado da arte da produção científica sobre formação inicial e continuada de professores para educação infantil (1996-2006)" percebem-se

⁴⁰ Pesquisa referenciada na nota de rodapé n. 39.

regularidades abordadas nos artigos científicos com relação a alguns aspectos que constituem a sistematização da prática de formação contínua das educadoras em serviço, tais como:

- A observação, que se mostra um instrumento essencial para a educadora infantil, somente através de um olhar e de uma escuta atenta pode-se produzir uma prática afinada às manifestações e reações das crianças. A partir, então, da observação torna-se imaginável produzir práticas compartilhadas e significativas.

Ao nos aproximarmos das crianças podemos perceber que suas expressões manifestam-se de diversas maneiras, não apenas pela oralidade (forma de expressão reconhecida em nossa sociedade), mas também pelo olhar, pelo gesto, pelo sorriso, pelo balbúcio, pelo choro, pelo silêncio, dentre outras formas de comunicação, tão complexas quanto a oral, e que também exigem uma escuta e um olhar atentos. (DE PAULA, 2007, p. 68).

- Outra atribuição fundamental para a prática educativa é o planejamento, pois nesse momento o exercício de ressignificar torna-se aparente. Ao pensar nas atividades e/ou campos de experiências que trabalharão com as crianças, as educadoras, simultaneamente, expressam a intencionalidade da proposta.

O planejamento requer também uma reflexão acerca dos princípios e valores que subsidiarão as ações das educadoras. SACRISTÀN (1998, p. 297) defende que “quem oferece um modelo de planejar a prática está propondo uma forma de pensá-la, ressaltando os aspectos que considera essenciais na mesma”.

Porém, deve-se ter um cuidado ao planejar o cotidiano de crianças pequenas, pois a intencionalidade ou os objetivos desse planejamento, diferentemente de visar metas a serem alcançadas, deve priorizar as necessidades e interesses das crianças, não deixando, nesse sentido, de prepararem-se também para o inesperado, algo tão importante nessa etapa da educação básica.

- Com relação ao terceiro aspecto, o registro ou documentação pedagógica - materializados através de escritos, fotografias, desenhos, esculturas, vídeos, enfim das muitas possibilidades de serem corporificados o cotidiano das creches - mostra-se um instrumento vital para uma prática baseada em uma reflexão crítica, que visa à transformação e à democracia.

Em oposição ao registro que visa à mera observação da criança para identificar e pontuar estágios de desenvolvimento, ou com o intuito de focar no aspecto cognitivo, ou ainda baseado sempre na falta (ex. a criança não engatinha), esse instrumento evidencia os caminhos escolhidos pelas educadoras, possibilitando mudanças no decorrer do processo educativo.

Nas instituições infantis a dinâmica do movimento está sempre presente, e os limites impostos pela rotinização do cotidiano, muitas vezes, impedem a transformação das práticas naturalmente incorporadas pela reprodução de normas e condutas. Na tentativa de organizar a prática materialmente, através da documentação pedagógica, essa passa a ser refletida, tornando-se um processo de produção de conhecimento e permitindo a ressignificação de normas e valores.

- Perpassando pelos anteriores, o último aspecto é a reflexão, investigação e teorização sobre a prática num ciclo contínuo e integrado; a formação contínua deve priorizar a base reflexiva de seus profissionais, tal como conceitua SCHON (2000) e apontam PIMENTA (2002), LIBÂNEO (2002), GHEDIN (2002) e GIROUX (1997), ou seja, a prioridade é a ação e reflexão, é a inseparabilidade entre teoria e prática. PIMENTA (2002, p. 46) defende a

Valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

Cada um desses aspectos – particularmente vinculados - mostra-se muito importante para a produção de práticas integradas e inseridas em um processo contínuo e constante, processo esse que almeja a transformação e emancipação das educandas – educadoras.

A partir dessa teia - tecida e trançada pela não linearidade da área - a expressão utilizada por MANTOVANI & PERANI vem à tona com todas as forças: o educador da primeira infância é uma “profissão a ser inventada”, demandando, dessa forma, esforços e iniciativas e exigindo que posturas concretas sejam assumidas. Posturas essas que se encontram nas palavras de KRAMER (2002):

Que saibamos implementar políticas públicas de formação sem tornar os professores escravos de métodos, documentos legais ou receituários pedagógicos, contribuindo para a sua profissionalização, de um lado, com ganhos em termos de

planos de carreira e salários. Que saibamos, de outro lado, atuar numa perspectiva de formação cultural, assumindo a responsabilidade social que temos perante gerações de crianças, jovens e adultos que, neste país, têm sido sistematicamente expropriados de seus direitos elementares. Para isso, destinação de recursos públicos, ética, vontade política e respeito à liberdade são fundamentais. (2002, p. 130).

Ainda são muitas as conquistas que devem ser alcançadas em relação à profissionalização daquelas que atuam nas instituições de educação infantil brasileiras. Uma formação que realmente valorize a relevância das profissionais que atuam com a primeira infância deve priorizar as múltiplas vivências e experimentações dessas profissionais e, para isso, muitos direitos precisam ser legitimados, direitos esses que são expressos por KRAMER na citação acima.

Parte 4. Perspectivas teórico-metodológicas: rumos percorridos durante a trama

4.1 O paradigma qualitativo e o entrelaçar dos métodos e abordagens

[...] um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatísticas alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por Investigação Qualitativa. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 11).

Recorro à citação acima para justificar o paradigma de pesquisa adotado nessa pesquisa - o qualitativo. Além da metodologia das investigações qualitativas contemplarem os quatro aspectos explanados por BOGDAN e BIKLEN (1994), possibilitam também a ocorrência de processos de produção de sentido através de seus distintos métodos que podem ser empregados.

Nesse sentido, é possível também inferir que além do conhecimento e de seus critérios de validade, o sujeito-pesquisador e o sujeito-pesquisado passam a ser igualmente assumidos como resultados de processos de construção de sentido. Com isso, pode-se afirmar que a verdade é sempre múltipla, localizada historicamente e ligada ao contexto onde o conhecimento ocorre.

Por meio de um processo de pesquisa qualitativa tornam-se inadmissíveis visões isoladas e/ou fragmentadas, pois tais pesquisas são interativas e dinâmicas. Nesse sentido, as evidências suscitadas pelo trabalho empírico são reformuladas e ressignificadas constantemente.

A partir dessa afirmação, percebe-se a importância que se dá, em um processo de pesquisa qualitativa, às 'pistas' geradas no decorrer da investigação. O caminho percorrido faz-se durante esse processo em que os dados e suas referentes análises suscitam outros dados e novas análises e assim sucessivamente, gerando um ciclo dinâmico e interligado.

Neste trabalho, compondo o paradigma qualitativo, soma-se, ainda, a abordagem sócio-histórica, especificamente dois conceitos extraídos das leituras do pensamento bakhtiniano realizadas por alguns autores ⁴¹.

De acordo com FREITAS (2002):

Os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender também o contexto. (2002, p. 26).

Esses conceitos que se complementam, de orientação sócio-histórica, são o dialogismo e a alteridade. O dialogismo ou polifonia é o discurso de múltiplas vozes, considera a pesquisa como uma relação entre sujeitos e assume a interação como fundamental.

Conforme afirma AMORIM (2002, p.11) a

[...] abordagem polifônica em Ciências Humanas consiste em tornar problemática toda ilusão de transparência de um texto de pesquisa. Há sempre uma espessura e uma instabilidade que se devem levar em conta e que remetem à própria espessura e instabilidade do objeto e do saber que estão tecendo no texto. Objeto que não pára nunca de se mexer, a cada vez que dele se fala, assim como um caleidoscópio. (2002, p. 11).

E essas múltiplas vozes que constituem o dialogismo devem sempre considerar a dimensão de alteridade do seu dizer. “A polifonia é da ordem do discurso e, portanto, do acontecimento: outras vozes se fazem ouvir, num dado momento, num dado lugar, dando origem a uma multiplicidade de sentidos” (AMORIM, 2002, p.12).

Porém, embora estes dois termos – polifonia e dialogismo – sejam repetidamente usados como sinônimos nos escritos de Bakhtin, estes se distinguem, sendo reservado

o termo dialogismo para o princípio dialógico constitutivo da linguagem e de todo discurso e empregando a palavra polifonia para caracterizar um certo tipo de texto, aquele em que o dialogismo se deixa ver, aquele em que são percebidas muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos, que escondem os diálogos que os constituem. (BARROS, 2005, p. 34).

⁴¹ Esses autores estão citados na bibliografia da presente dissertação.

Sendo assim, considera-se que todas as pessoas que participam da pesquisa constroem conhecimento sobre sua realidade e, por isso, na perspectiva sócio-histórica, a investigação é uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem, onde todos possuem vozes que revelam significados. Nesse sentido, pesquisa-se *com* as crianças e educadoras suas práticas socioculturais e não *sobre* elas, buscando, assim, uma narrativa polifônica, na qual transpareça os diálogos que a compõe.

De acordo com os objetivos, essa pesquisa se propôs a desenvolver a experiência de *pesquisar-intervir* em um contexto social, como é o caso da instituição educativa, com seus personagens, suas histórias, suas vidas. Sendo assim, a perspectiva se dá em uma direção de análise e interpretação dos fenômenos relacionados a seu contexto

[...] o conhecimento científico dos factos sociais resulta de um trabalho de interpretação, o qual só é possível mediante uma interacção entre o investigador e os actores sociais, de forma a poder reconstruir-se a complexidade da acção e das representações da acção social. Dado que a realidade social é construída através (e por efeito) das interpretações do real feitas pelos actores sociais, não é possível uma ciência que ignore essas interpretações (SARMENTO, p. 142, 2003).

Então, para que ocorresse essa interação entre o investigador e os atores sociais – participantes da investigação, recorri ao estudo de inspiração etnográfica como princípio metodológico, pois permite inserção no grupo a ser estudado sem a suposta neutralidade do pesquisador.

Há, portanto, prerrogativas da pesquisa de inspiração etnográfica que se fazem presentes nesse trabalho. Uma delas é que tal método investigativo, onde há um contato direto e prolongado com os atores sociais participantes da pesquisa, situa essa interação como o objeto que o configura.

Ressalta-se ainda a superação da dicotomia macro e micro, pois “a finalidade da investigação etnográfica é a de encontrar o geral no particular, um mundo num grão de areia” (HAMMERSLEY, 1991 apud SILVA, 2003, p. 45).

A etnografia tem vindo a ser encarada como um método privilegiado de articulação macro-micro, na medida em que se verifica a consciência crescente de que os processos localizados só podem ser integralmente compreendidos se inseridos numa lógica global, ou, invertendo o ângulo de análise, que todo processo global tem forçosamente uma tradução local. É possível estabelecer correlações ou construir processos de análise multivariada a nível macro. Por vezes será mesmo um nível privilegiado de identificação de problemas. A compreensão dos processos que lhes subjazem, contudo, só se torna possível

numa dimensão mais próxima das vivências dos actores. Por outras palavras, o todo está contido nas partes. Não é o seu somatório. (SILVA, 2003, p.45).

Essas asseverações puderam me assegurar acerca da representatividade do presente estudo, pois, ao mesmo tempo em que esse foi realizado em uma realidade específica, suas interpretações podem ser traduções de diversas realidades.

Uma outra prerrogativa é que esse tipo de estudo pode ser considerado uma prática reflexiva de investigação científica, pois se localiza em um determinado contexto social e permite a construção de análises a partir da compreensão dos processos sociais subjacentes e coexistentes nesse contexto.

4.1.1 A participação como eixo central da pesquisa

A participação foi o elemento central para a viabilização da pesquisa, pois oportunizou estabelecer interlocuções necessárias e motivadoras. A interlocução estabelecida foi no sentido de, a partir da minha atenção às diferenças e à alteridade das educadoras, criar um espaço de diálogo e um processo de comunicação entre nós.

Sabe-se que existem diversos enfoques de pesquisa participante e por isso mostra-se necessário demonstrar qual forma de participação foi utilizada no referente trabalho.

Levando em consideração a realização de uma pesquisa-intervenção, subentende-se que o grau de participação dos sujeitos envolvidos deva ser alto. MONCEAU (2005) esclarece em relação ao empenho do pesquisador em uma pesquisa com caráter de intervenção.

O posicionamento dos pesquisadores pode assim ser o de colocar seu saber a serviço de uma experimentação social ou de uma mudança social mais ampla. Há então comprometimento do pesquisador na ação de transformação social (relações sociais), podendo esse comprometimento traduzir-se de diversas maneiras: desde a simples constatação de que o pesquisador está envolvido na dinâmica social que estuda, até seu comprometimento a serviço de objetivos preexistentes à sua chegada ao campo, ou, até mesmo, de objetivos que ele leva para lá. (MONCEAU, 2005, p. 472).

Através do exposto, afirmo que a atual pesquisa intencionou, entre outras coisas, “colocar o saber do pesquisador a serviço de uma experimentação social”, e por isso adotou a forma de participação crítica.

[...] a pesquisa participante é uma estratégia que faz participar e seleciona diferentes técnicas de pesquisa das ciências existentes; isto é, se expressa enquanto uma atitude da relação pesquisador pesquisados, enquanto uma disposição de estabelecer uma nova relação que se expressa por um compromisso antecedente de trabalho do pesquisador com as práticas dos movimentos populares. É uma proposta pedagógica de natureza dialética, mas não se constitui uma teoria única, nem deve tender a substituir outras modalidades de pesquisa nem constituir uma escola própria, embora propicie nova crítica e fertilização da teoria científica. (SILVA, 1991, p. 126).

Essa alternativa epistemológica propicia que os sujeitos pesquisadores e pesquisados sejam ativos no processo de produção do conhecimento. Porém, ao mesmo tempo em que isso ocorre, não há como negar uma divisão social no que condiz à captação e à análise da realidade por parte do pesquisador.

Embora, então, a pesquisa participante favoreça a participação efetiva de todos os atores envolvidos na investigação, acaba por expressar, sobretudo, a análise do pesquisador e essa contradição deve ser sempre avaliada durante o percurso trilhado pelos atores envolvidos, pois nela reside a negação da neutralidade do pesquisador.

4.1.1.1 A técnica de triangulação como alternativa de ampliação

A técnica de triangulação na coleta de materiais⁴² propicia uma maior abrangência e amplitude em relação às diversas etapas que podem percorrer uma pesquisa qualitativa. Por isso, recorri a esta técnica na presente investigação.

Quando os fenômenos sociais são o foco dos estudos, sabe-se que é impossível a existência destes de maneira isolada, pois estão sempre vinculados às raízes históricas, aos significados culturais e à realidade em que estão inseridos.

Segundo a *técnica da triangulação* e supondo que estamos estudando sujeitos determinados (...) nosso interesse deve estar dirigido, em primeiro lugar, aos *Processos e Produtos centrados no Sujeito*: em seguida, aos *Elementos Produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade* e, por último, aos *Processos e Produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito*. (TRIVIÑOS, 1987, p. 139).

A partir, então, dessas constatações, optei realizar a coleta de materiais por meio de três procedimentos distintos.

O primeiro foi a observação participante, procedimento que me acompanhou durante todo o trajeto em que estive inserida no campo. Há alguns pressupostos que foram considerados na escolha deste, principalmente uma questão em particular.

O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros.

Do mesmo modo, as observações que cada um de nós faz na nossa vivência diária são muito influenciadas pela nossa história pessoal, o que nos leva a privilegiar certos aspectos da realidade e negligenciar outros. Como então confiar na observação como um método científico? (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 25).

Esta indagação nos remete justamente a estes pressupostos que levaram este estudo a adotar a observação como seu principal método de recolha de materiais. Conforme as

⁴² “Lofland sugere que os pesquisadores qualitativos deveriam usar “materiais” ao invés de “dados”. Pensa ele que este último termo está carregado de conotações positivistas. “Dado” seria o que pode ser medido, quantificado, o que está aí, fora de nossa consciência, como uma coisa. Entretanto, a palavra *materiais* seria mais ampla, menos comprometida com a quantificação e serviria, assim, melhor aos objetivos e características da pesquisa qualitativa”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 141)

autoras acima citadas, pode-se confiar na observação como um método científico quando esta é realizada de uma maneira sistemática e planejada.

É importante que o investigador esquematize suas escolhas em relação a “o quê” e “como” observar. Quando inicia a observação no campo, o pesquisador deve ter clareza das perguntas que o instigaram a realizar a pesquisa, visto que são estas questões que o auxiliam a focar seu olhar.

Outra implicação relevante é o fato desse procedimento favorecer o envolvimento do pesquisador na situação pesquisada. Sendo assim, a observação participante demonstra ser o elemento necessário para esta investigação, a qual inspira-se na etnografia.

Sabe-se que tanto a observação participante quanto a etnografia tiveram sua origem na Antropologia e na Sociologia⁴³. Porém, apesar dos desafios que enfrentam, estas duas abordagens têm sido bastante solicitadas pelos estudiosos da área de Educação.

Um dos grandes desafios da abordagem etnográfica refere-se ao papel e às tarefas exercidas pelo observador. As habilidades exigidas desse profissional não são poucas nem simples. Algumas características essenciais para um bom etnógrafo apresentadas por Hall (1978), e que são frutos de sua experiência nessa área, são: a pessoa precisa ser capaz de tolerar ambigüidades; ser capaz de trabalhar sob sua própria responsabilidade; deve inspirar confiança; deve ser pessoalmente comprometida, autodisciplinada, sensível a si mesma e aos outros, madura e consistente; e deve ser capaz de guardar informações confidenciais. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 17).

Uma vez que o observador é aquele que propicia a aproximação com a realidade estudada, são muitas qualidades pessoais que este deve possuir em uma pesquisa de inspiração etnográfica, cuja exigência é justamente conhecer profundamente esta realidade. Para extrair estes conhecimentos, mostra-se imprescindível possuir as características mencionadas por HALL, já que o campo traz, freqüentemente, situações complexas e inesperadas.

Muitas vezes a observação favorece muito além do acúmulo de materiais, já que facilita o redirecionamento das ações e possibilita a construção do caminho no decorrer do percurso que está sendo trilhado. Sendo assim, durante a observação, o trajeto “vai se realizando por *vias tortuosas, desvios e ruas estreitas*, pois o trajeto não está mapeado *a priori* e, por isso, não se pode esperar caminhar por uma *estrada reta, onde se anda incansavelmente para frente*.” (GEERTZ, 1989 apud TURA, 2003, p. 191).

⁴³ Ludke e André, 1986; Sarmiento, 2003; Silva, 2003.

A partir desse pensamento, visei a acompanhar *in loco* as atuações diárias das educadoras – participantes com o intuito de apreender suas perspectivas em relação aos questionamentos desta pesquisa, assim como a rede de significados que compartilham socialmente.

Ao finalizar o ano e, concomitantemente, o processo de formação em serviço, foram utilizados mais dois procedimentos de registro e análise - carta e entrevistas coletivas - que se diferenciaram das anteriores por perspectivar resgatar a ótica das educadoras, tanto através de suas palavras, como através de suas vozes.

Nesse sentido, foi solicitado para as três educadoras que escrevessem uma carta contando do processo experienciado. Expliquei que a carta seria escrita como se fosse para uma amiga que mora distante e que não trabalha na área da educação e que, por isso, precisariam relatar com o máximo de detalhes possível. Infelizmente, esta abrangência de detalhes não ocorreu, as cartas foram escritas de modo conciso e preciso e, por esta razão, este instrumento de análise foi pouco utilizado como material para categorização e análise.

Todavia, as entrevistas coletivas expressaram consistentemente o sentido da problemática deste estudo, a de analisar o processo de formação em serviço experienciado. Ainda que não tenham sido tratadas como algo separado dos outros procedimentos adotados, as entrevistas captaram de modo particular como as educadoras sentiram o processo de formação e, para estas entrevistas, foram realizados dois encontros totalizando cinco horas⁴⁴ de conversa com as três educadoras - participantes. Esses encontros realizados nos dias 21 e 23 de dezembro, significaram efetivamente o fechamento do processo e propiciaram uma longa reflexão coletiva acerca dos múltiplos aspectos evidenciados em seu transcurso.

Os eixos⁴⁵ que geraram as entrevistas foram definidos previamente a partir da análise dos registros contidos no diário de campo e nas fotografias. Contudo, aliadas às características de uma pesquisa qualitativa, as entrevistas não possuem uma estrutura rígida e por isso estes eixos desdobraram-se e sofreram algumas alterações de acordo com a exigência que o caminho percorrido apresentava naquele momento metodológico. Afinal, os métodos que adotamos “envolvem, sim, técnicas que devem estar sintonizadas com aquilo que se propõe; mas além disso, dizem respeito a fundamentos e processos, nos quais se apóia a reflexão”. (OLIVEIRA, 1998, p. 21).

⁴⁴ Utilizamos um gravador com a permissão das educadoras.

⁴⁵ Os eixos centrais geradores das discussões coletivas estão explicitados em Anexo nesta dissertação.

4.1.2 Os instrumentos como canais reveladores de enunciados⁴⁶

Coerente com a escolha paradigmática em relação à metodologia, foi possível recorrer a instrumentos que pudessem abarcar a intenção de imergir no campo investigativo e fornecer elementos necessários para a realização dos objetivos propostos.

Algumas ferramentas formaram uma base sólida de registro, compondo assim a descrição e análise do processo, tais como o diário de campo e o registro fotográfico. Estes dois instrumentos asseguraram a existência de canais de comunicação entre pesquisador e participantes, propagando e revelando enunciados emitidos.

O diário de campo foi meu aliado durante todo o processo, possibilitou que o caminhar da investigação não se tornasse rotineiro e sim um processo criativo em que a reflexão mostrava-se presente através dos escritos. No diário, registrava constatações, percepções e ensaiava também as primeiras análises, atitude que favorecia também o estranhamento necessário ao pesquisador em campo.

Já as fotografias narraram a experiência compartilhada por meio de uma nova linguagem, pois possibilita o relato através e a partir das imagens. Como LOPES (2005), acredito no uso das imagens fotográficas como mais uma opção para a composição da narrativa da pesquisa.

A fotografia é compreendida aqui como possibilidade de reconstrução da realidade, que se apresenta de maneira particular, fragmentária mas, ao mesmo tempo, nos remete ao todo de que faz parte. Assim, na e pela fotografia, pode-se resgatar a memória e recontar a história da experiência vivida e compartilhada durante a pesquisa-intervenção. (2005, p. 98).

Ao transcorrer o processo, as fotografias foram assumindo distintas funções. No primeiro momento utilizamos para registrar o trabalho que estávamos (pesquisadora – ADIs – crianças) construindo, entretanto, transformaram-se em um instrumento de percepção e abertura para outras formas de interpretação acerca das cenas ali “flagradas”. As fotos tornaram-se, gradativamente, uma fonte de inspiração para todos os atores envolvidos.

A maioria das crianças adorava ser fotografada e muitas vezes pediam também para fotografarem. Depois de reveladas, as fotos percorriam os olhos e mãos ansiosas de todas as

⁴⁶ Embora considere parte constituinte dos procedimentos, considerei pertinente elaborar um item separado para discutir acerca das ferramentas utilizadas durante a pesquisa.

crianças e havia sempre uma disputa de quem veria primeiro, gerando assim muitos momentos em torno das fotografias. Observando essas atitudes, as educadoras descobriram outros significados para aquelas imagens, deixando de ser “apenas” um registro estático, somando-se, assim, mais um recurso para a construção da prática pedagógica.

4.1.3 As categorias de análise: da recolha à escolha dos materiais para análise

O processo de categorização das análises requer também bastante cuidado, pois é um momento decisivo, que demanda fundamentos epistemológicos e metodológicos.

Salientei até aqui a maneira que conduzi a recolha de materiais e neste momento enfatizo alguns subsídios que sustentaram a escolha dos materiais e a criação das categorias de análise.

Para tal, procurei seguir a seguinte indicação:

As categorias devem, portanto, ser escolhidas com grande cuidado, o nome que as designa deve cobrir fielmente o sentido de todo material reagrupado em cada uma delas. Não é o material analisado que deve se ‘dobrar’ às categorias, mas ao contrário, são as categorias que devem refletir o sentido do material usado (L'ÉCUYER, 1990 apud SIMÃO, 2007, p. 65 e 66).

Refletir o sentido do material usado é realmente uma tarefa complexa, exige um debruçar incansável sobre esse material e, ainda que se consiga extrair análises substantivas, estas serão sempre uma versão parcial e provisória dos fatos, dentre muitas possíveis. Afinal, “nossos relatórios de pesquisa, expressam não a realidade social observada, mas uma construção do real, a partir de nossas observações, de nossos pressupostos teórico-metodológicos e do recorte que fazemos numa realidade multifacetada”. (TURA, 2003, p. 186). Por isso, “nas ciências sociais o que há é somente a interpretação; nada fala por si”. (DENZIN, 1994 apud TURA, 2003, p. 201).

Conforme já relatados anteriormente, os momentos analíticos acontecem durante todo o tempo do trabalho de campo, posto que o investigador dialoga constantemente com a volumosa quantidade de materiais, retomando recorrentemente as perguntas instigadoras da pesquisa.

Um aspecto significativo que também deve ser considerado durante o momento de interpretação e posterior categorização é o *contexto extraverbal*. Este termo, cunhado por Bakhtin, chama a atenção para algo importante: “Como se relaciona o horizonte extraverbal com o discurso verbal, como o dito se relaciona com o não dito?” (BAKHTIN, 1926, p. 05).

Procurei, em minhas análises, responder a esta indagação, sempre considerando que o trabalho de interpretação percorre todas as etapas em um processo de pesquisa qualitativa.

A partir disso, enfatizo que neste trabalho as escolhas das categorias ocorreram a partir das evidências e subjacências colhidas no campo, agrupadas de acordo com as suas interpretações, originando, assim, o processo de categorização.

Tais interpretações, além de serem contextualizadas social, cultural e historicamente, devem permitir que “apareçam relevos, linhas mestras da fala, códigos que sobressaem, eixos em torno dos quais as idéias giram, pois a clareza nessa parte favorece o principal da análise, ou seja, seu embalo interpretativo”. (DEMO, 2001, p. 120).

Percebe-se, então, que todos os percursos de uma pesquisa que adota o paradigma qualitativo estão intrinsecamente articulados, tornando-se inviável fragmentar as etapas percorridas durante o trajeto investigativo e se mostrando fundamental, não somente esclarecer os pressupostos adotados, como também persegui-los.

Parte 5. As evidências e subjacências originadas pelo campo: O enredo

Atentar para os saberes e valores dos profissionais, a partir de seu horizonte social, para sua etnia, sua história de vida e trabalho é a singeleza que cerca uma proposta de formação, e nisso estão também sua força e possibilidade de êxito (KRAMER, 2005, p. 225).

Busquei sustentar a proposta de formação em serviço realizada na instituição *Mundo Infantil* com as três educadoras do maternal II a partir do sentido revelado pelo fragmento extraído do livro de Kramer.

Durante todo o percurso busquei estar sempre atenta aos saberes e valores trazidos por essas profissionais, bem como às suas histórias, suas angústias e expectativas em relação à profissão e à vida.

Estar atenta a esses aspectos fez-se fundamental, já que se articulam diretamente com o paradigma o qual se fundamenta este processo de formação: o paradigma da pedagogia da participação. Assim sendo, este visa, entre outras coisas, à escuta, ao diálogo e à construção de uma prática coletiva.

Assim sendo, nesta parte, discorro acerca da trajetória percorrida durante o ano de 2006, o que significa permitir que uma experiência de um processo de formação seja narrada, analisada e compartilhada. A partir disso, intenciono favorecer novas incursões ao trabalho, possibilitando, conseqüentemente, que outros olhares imprimam seus significados.

5.1 Em busca de uma proposta colaborativa de formação em serviço

Este enfoque considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “co-evoluem” e se transformam. Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então, um absurdo. É a mesma coisa que querer estudar uma situação real de trabalho, uma situação real de ensino, sem levar em consideração a atividade do professor e os saberes por ele mobilizados. Finalmente, querer estudar os professores sem estudar o trabalho e os saberes deles seria um absurdo maior ainda. Ora, uma boa parte da literatura da área da educação, nos últimos 50 anos, está assentada nesses três absurdos...(TARDIF, 2002, p. 257).

Alguns pressupostos epistemológicos guiaram a *pesquisa-intervenção*, cuja finalidade foi propor, experimentar e analisar um processo de formação em serviço desenvolvido com as educadoras na instituição de educação infantil – lócus da investigação. Compartilho com o enfoque de TARDIF e, sendo assim, parti do princípio de que estávamos desenvolvendo uma relação de colaboração entre pesquisadora universitária e pesquisadoras educadoras.

Nesse sentido, primeiramente foi necessário conhecer o cotidiano das educadoras na instituição e mais precisamente, no local específico de sua atuação, o grupamento do maternal II. Através da observação participante registrada em meu diário de campo, foi possível inserir-me com mais propriedade no contexto. Freqüentei esse espaço desde o dia 1º de fevereiro até o dia 23 de dezembro de 2006, onde permaneci durante 14 horas semanais divididas em dois dias na semana.

BRANDÃO (1981, p.12) esclarece que “O primeiro fio de lógica do pesquisador deve ser não o seu, o de sua ciência, mas o da própria cultura que investiga, tal como expressam os próprios sujeitos que a vivem. Estava inventada a observação participante.”

Em busca de uma proposta colaborativa de formação, inseri-me no grupo constituído pelas educadoras e crianças do maternal II movida pelas características de uma pesquisa de inspiração etnográfica. Sendo assim, mergulhei intensamente no cotidiano desse grupo, entretanto, sempre fazendo o exercício necessário ao pesquisador, de aproximação e distanciamento da realidade analisada.

Acredito que assumir essa postura de educadora favoreceu uma maior abertura das participantes para o diálogo. Aos poucos, minha presença foi se tornando rotineira e apesar da consciência de meu papel diante daquele grupo, todos pareciam bem abertos a essa nova convivência.

Um fato que facilitou bastante a abertura foi ser a primeira vez que todos daquele grupo – educadoras e crianças – freqüentavam a instituição *Mundo Infantil*. Isso permitiu uma construção coletiva do cotidiano, bem como que as educadoras sentissem-se à vontade com minha presença.

Para a minha inserção, procurei seguir as recomendações de CIPRIANO (2003):

Envolver as educadoras na construção da proposta de creche, na condição de protagonistas, e não repetindo a dicotomia entre o pensar e o fazer. Acreditar que estes profissionais têm competência e têm muito a falar sobre os saberes que adquirem em suas práticas. Valorizar o vivido, o experienciado das pessoas, que, embora sem formação e titulação, são responsáveis pela ação concreta junto a crianças. Adentrar neste universo de creche, entendendo a multiplicidade de ações e suas interfaces que só têm sentido serem analisadas na sua totalidade. (CIPRIANO, 2003, p. 202).

Assim sendo, a realização dessa pesquisa em uma instituição educativa infantil teve o compromisso de uma formação crítica das educadoras, possibilitando – através da parceria instituição educativa e universidade – a transformação das práticas institucionais, visando cumprir, desse modo, seu papel de democratização social, cultural e política da sociedade.

Acredito que a Universidade estaria cumprindo uma importante função – e fazendo bem uma das possíveis partes – se buscar articular a “formação inicial” com a “formação em serviço”, promovendo o encontro dos estudantes-educadores no campus, com os profissionais-educadores em campo (OSTETTO, 1997, 16).

Todavia, mesmo antes de conhecer o dia-a-dia das educadoras, já visualizava princípios que poderiam orientar a intervenção e o processo de formação. Acreditava que poderia, através desse processo colaborativo, criar uma cultura de reflexão e análise crítica das práticas que são realizadas, a fim de facilitar a ressignificação dessas ações pelas educadoras.

Sabe-se que muitas vezes há uma distância muito grande entre os processos investigativos e a prática pedagógica daqueles que atuam nas instituições infantis e, ainda que as análises das pesquisas discutam acerca do cotidiano dessas instituições, na maioria das vezes, não interferem ativa e consideravelmente para a formação pedagógica dessas profissionais.

Justifica-se, então, a escolha dessa investigação, que optou pesquisar *in loco* e aprofundar-se nas questões referentes às problemáticas apresentadas diariamente, pois conforme CERISARA, ROCHA e FILHO (2002)

[...] se quisermos melhorar os serviços educacionais para a infância, necessitamos contemplar uma maior articulação entre os processos de investigação e os processos formativos dos professores. Temos clareza que as pesquisas realizadas nessas instituições só fazem sentido na medida em que, de fato, possam contribuir para a melhoria do trabalho realizado junto às meninas e meninos que freqüentam creches e pré-escolas públicas. Essa conclusão aponta para a importância do processo de valorização do profissional responsável pela organização e pela ação educativa, implicando necessariamente o esforço de engajamento do mesmo no processo de reflexão sobre sua própria prática e formação. (2002, p. 224).

Através, então, das ações da práxis⁴⁷ cotidiana - refletida, fundamentada teoricamente e sistematizada - das educadoras participantes da pesquisa, pode se constituir em uma modalidade colaborativa de formação em serviço com amplas possibilidades transformadoras e emancipatórias.

Visualizando sempre uma dimensão coletiva e contextualizada histórica e institucionalmente, acredito que as educadoras vão se constituindo pesquisadoras a partir da problematização de seus contextos de atuação.

Sendo assim, a pesquisa intervencionista na formação de educadoras infantis encontra sua importância quando compreende essas educadoras como sujeitos que constroem conhecimento a partir do movimento de sua ação e reflexão crítica.

Assumir essa perspectiva crítica na formação foi de fundamental importância para construirmos uma proposta em constante movimento e ao mesmo tempo integrada. Desse modo, a intervenção em uma realidade educativa requer que estejamos sempre atentas ao dinamismo que isso implica, porém, esse movimento não impede que a integração seja adotada como um princípio que perpassa todo o processo de formação.

Admitir essa integração entre os aspectos trabalhados na formação é construir uma proposta em continuidade, deixando para trás a visão tecnicista e conteudista em que os temas eram trabalhados separadamente e pontualmente, a fim de resultados predeterminados.

Hoje, mudar a concepção de formar professores torna-se necessário no sentido de que não queremos reproduzir um profissional que apenas transmita os conhecimentos científico-tecnológicos produzidos por outros. Mas que ao fazer isso, (transmitir conhecimentos), também reelabore esses conhecimentos e, ao mesmo tempo, construa conhecimento crítico, que significam produções próprias, advindas de um processo de auto-conhecimento fruto de auto-entendimentos e

⁴⁷ Práxis entendida como o aprofundamento do conceito da unidade entre a teoria e a prática (Gramsci, 1991).

posteriores entendimentos coletivos, construídos colaborativamente. (MION, 2001, p.121).

Além desses pressupostos apresentados em relação à intervenção e à formação das educadoras, torna-se viável também esclarecer os pressupostos em relação ao campo teórico da primeira infância. Apesar de meus esforços para chegar à sala do maternal II desprovida de um olhar “contaminado” por predisposições e conceitos prontos a serem problematizados, obviamente já cheguei alimentada por concepções acerca da infância, das profissionais e das instituições dedicadas à primeira infância⁴⁸.

De acordo com os objetivos listados na introdução da dissertação ora apresentada, a idéia que permeou a construção do processo de formação em serviço foi a protagonização de todos os sujeitos envolvidos – as crianças e os adultos.

Ao iniciar, então, esse presente momento de descrever e analisar o processo de formação, deparei-me com uma grande quantidade de páginas, tanto de relatos no diário de campo⁴⁹ - lugar em que registrei descrições, impressões, percepções e primeiras análises - como de transcrições das entrevistas coletivas⁵⁰. Por isso, mostrou-se crucial fazer uma seleção dentre os muitos momentos experienciados ao longo do ano.

Com o propósito de ilustrar de uma maneira mais clara e sintética os elementos constituintes deste processo de investigação, processo este composto por distintos momentos nos quais interagi com diversas pessoas e lugares, elaborei um quadro-síntese⁵¹, construído a partir desta interação ocorrida entre estes elementos:

⁴⁸ Essas concepções estão explicitadas na parte 3 dessa Dissertação.

⁴⁹ O diário de campo totalizou 90 páginas.

⁵⁰ As transcrições das entrevistas coletivas somaram 60 páginas.

⁵¹ Este quadro foi inspirado no livro de Teresa Vasconcelos (1997), em que a autora narra a investigação que realizou acerca da história de Ana, uma *educadora-mestra* que atua com crianças pequenas em uma instituição de educação infantil de Portugal.

Elementos constituintes do processo de formação em serviço realizado na instituição <i>Mundo Infantil</i>			
Pessoas	Lugares	Formas	Princípios
-Pesquisadora; -Deni; -Laura; -Nina; -Orientadora pedagógica; -Diretora; -Famílias das crianças; -Outros profissionais que atuam na <i>Mundo Infantil</i> .	- grupamento do maternal II; - instituição <i>Mundo Infantil</i> ; - casa de Laura; - casa de Nina; - loja ⁵² ; - outras instituições ⁵³ .	- HTPCs; - planejamento; - intervenção constante da pesquisadora: <i>dimensão atitudinal</i> ; - conversas durante o horário de sono das crianças; - conversas pelo telefone; - encontros fora da instituição.	- participação; - colaboração; - contextualização; - triangulação; - reflexividade.

A partir deste quadro, explicito o modo que encontrei para fazer as escolhas dos momentos que foram vivenciados durante este processo de formação em serviço e que estão narrados e interpretados na presente narrativa.

⁵² Eu e as três educadoras-participantes da investigação fomos a algumas lojas comprar prendas (com o dinheiro de doações) para a festa junina, dedicamo-nos a arrecadação de prendas, pois o grupamento que arrecadasse mais prendas ganharia um passeio para um parque ecológico (na ocasião, estávamos trabalhando com o tema: *animais que vivem na terra*).

⁵³ Nós quatro estivemos juntas em outras instituições, tais como: na UNESP, onde as educadoras foram cadastrar-se na biblioteca, em uma segunda instituição, onde fomos assistir a uma palestra sobre avaliação na educação e na Secretaria de Educação, na ocasião da atribuição de grupamentos para o próximo ano.

5.1.1 As fases entrelaçadas do processo de formação: As *contrapalavras*

Eis uma etapa que requer muita cautela, aquela em que se seleciona quais materiais, dentre tantos, revelam as evidências e subjacências que podem ser consideradas mais significativas, ou seja, aqueles momentos que ‘merecem’ destaque nessa fase do trabalho.

Torna-se, então, claro que essa escolha terá sempre uma parcela de subjetividade, pois depende dos fundamentos que o pesquisador incorpora para lhe dar sustentação e guiar-lhe o olhar.

Um requisito que adotei durante o processo de triagem dos materiais obtidos foi destacar das falas das educadoras os momentos que foram mais lembrados por elas. Sendo assim, busquei também confrontar com o que havia registrado acerca desses mesmos momentos no meu diário de campo.

Acredito que esse foi o modo encontrado para resgatar a ótica de todas as participantes da pesquisa. No entanto, além de resgatar a ótica, mostrou-se necessário compreender, conforme afirma Bakhtin (1988), o discurso e seu contexto *extraverbal*, afinal, segundo esse autor, a linguagem é sempre permeada por dimensões ideológicas e dialógicas.

As palavras possuem sempre intenções e, de acordo com Bakhtin “A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*” (1986, p.131 e 132).

Devido a isso, esse momento particular de priorizar torna-se dialético, já que, de um lado mostra-se essencial considerar que “todas as palavras e formas são povoadas de intenções” (Bakhtin, 1988, p. 100) e, de outro, os princípios metodológicos pressupõem a existência de categorias ou tematizações.

Para Bakhtin (1992), além de conhecer o enunciado das falas, é preciso resgatar o contexto da enunciação e, para isso, não parece viável apresentar somente recortes das entrevistas, cartas e diário de campo. Contudo, segundo os autores com os quais dialogo na parte metodológica, um texto é sempre uma versão dentre as infinitas possíveis e mesmo que se faça um esforço de manter a totalidade das situações, é essencial interpretá-las.

Nesse cenário dialético, localizo as categorias elaboradas a partir da apreensão dos diversos e diferentes momentos do processo de formação. E, para explicitar esse momento

específico de construir as categorias, faço uma analogia à produção de um enredo de uma história real que se pretende narrar.

Nesse sentido, para garantir a unidade do todo ao relatar a história, é extremamente importante manter a unidade dos fatos, as interações verbais e *extraverbais* em que estes ocorrem. Apesar disso, faz-se necessário fazer uma seleção, optando pelos fatos que se considera os que evidenciam mais claramente a história.

Portanto, após debruçar de modo exaustivo na abrangência de materiais, sempre fazendo o exercício de escutar o não dito, estranhar o familiar, reunir evidências e encontrar subjacências, apresento, a seguir, o enredo, que se mostra recheado de *contrapalavras*.

A. Observação participante: o dia-a-dia dos primeiros meses no maternal II da *Mundo Infantil*

Novamente as crianças brincam livremente pela sala, algumas inventam novas brincadeiras, outras brincam repetidas vezes daquelas mesmas brincadeiras que já brincaram antes. Em pares, grupo e/ou sozinhas, as crianças ocupam os espaços da sala e as educadoras esperam os horários para o almoço, lanche, vídeo ou qualquer outro fixado previamente pela rotina da instituição. (Diário de campo, dia 23/02/06).

Nina disse que era aniversário de M., propus que cantássemos parabéns, alguns cantaram e fiz de conta que o bolo de papel na parede era real, cortei e distribuí os pedaços a todos. A maioria das crianças entrou na fantasia, mas percebi que Laura ficou “de fora”, sentada em uma cadeira com M.C. no colo. Fiz também um trenzinho com as cadeiras e brincamos de dirigir e viajar, Nina sentou no lugar da frente, imitando o motorista, fazendo o barulho do trem e todos parecem ter gostado muito da nova brincadeira. (Diário de campo, dia 09/03/06).

Uma observação que já se fez presente nessa dissertação foi que, apesar das três ADIs terem entrado na instituição – lócus da investigação - durante o ano de realização da pesquisa, essas três educadoras chegaram em momentos diferentes.

Devido a isso, até o momento da chegada de Deni (20/03/06) não foi possível dar início aos grupos de discussão/reflexão, que seriam nos horários de HTPC⁵⁴, pois não teria quem ficasse com as crianças.

Então, a dimensão atitudinal foi ocupando um lugar central nos primeiros meses de formação, já que as educadoras permaneciam durante as oito horas de trabalho por dia com as crianças. No entanto, percebemos que essa dimensão possui também um alto valor formativo, pois muitas vezes as atitudes contribuem para a reelaboração da prática, afinal “o trabalho (docente) não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e são construídos”. (TARDIF, 2002, P. 257).

As educadoras chamaram as crianças para tomar café da manhã, Laura foi em direção ao pátio com as crianças - das quais era referência - ao seu redor e Nina organizou as crianças que a tinham como sua referência em fila. Eu acompanhei Nina e propus uma brincadeira às crianças, sugeri que a fila, na verdade, era um trenzinho e, então, apitei: ‘piiii piuiii...tic tac tic tac...’As crianças, no mesmo instante, colocaram as mãos no ombro dos colegas à sua frente e entraram no faz de conta até chegarmos no pátio. Após tomarem café, Nina disse às

⁵⁴ Por decisão da diretora e da orientadora pedagógica dessa Instituição, as ADIs também tinham direito ao HTPC, embora fosse somente de uma hora e meia por semana.

crianças: ‘Todos em fila!’ e T. respondeu desanimado: ‘ Fila de novo? Então não podemos voltar de trenzinho?’. (Diário de campo, dia 28/03/06).

Quando cheguei à sala, as educadoras estavam dedicadas à confecção de materiais: 2 cartões de chamada das crianças que chegaram (D. e G.) e um pote para guardar os lápis de cor. A disposição da sala estava ‘a cara’ das crianças, havia cadeiras distribuídas pela sala imitando cabanas e brinquedos espalhados. As crianças brincavam de maneira autônoma e percebo que cresce a cada dia a socialização entre elas, observei também que hoje construíram algumas regras para suas brincadeiras. (Diário de campo, dia 23/03/06).

Assim, evidenciou-se o cotidiano no agrupamento do maternal II, não se sabia o que iria acontecer ao transcorrerem os dias, a não ser pela rotina estabelecida dos lugares que poderíamos ocupar e dos horários fixados para a alimentação. Nesse sentido, todos os dias eram marcados por surpresas apresentadas pelo dia-a-dia das crianças e educadoras no contexto daquele espaço rico em socialização.

Muitas vezes, as rotinas que estão presentes nas propostas pedagógicas e nas práticas das instituições de educação infantil tornam-se um elemento indiscutível por estarem profundamente ligadas a uma tradição social e educacional não fazendo, assim, parte das discussões pedagógicas, das teorizações da educação infantil e de uma tomada consciente de decisão do educador ou da equipe de trabalho das instituições de educação e cuidados das crianças pequenas. Nelas estão presentes principalmente os hábitos consolidados devido à inércia institucional, hábitos indiscutíveis, fruto da tradição e de um saber consolidado na prática (BARBOSA, 2000, p. 133).

Esse *saber consolidado na prática* do qual fala a autora tornou-se bastante visível e me permitiu identificar algumas características em relação ao trabalho que as educadoras estavam desenvolvendo e, a partir disso, justifica-se a saída encontrada de começar o trabalho de formação através de atitudes que eu considerava frutíferas para desenvolver um trabalho *com* as crianças e não *para* as crianças.

Um dado concreto é o de Nina estar pela primeira vez trabalhando com educação e com crianças e, por isso, mostrava-se ainda mais forte o fato de estar buscando auxílio para a construção de sua prática pedagógica. Aliado a isso, outro fato também concreto, é o de que Laura, em seu nono ano trabalhando em creches, reproduzia automaticamente normas internalizadas e, apesar de mostrar-se bastante insegura em alguns momentos durante os quais surgiam imprevistos, em outros, de atuação cotidiana, demonstrava sua prática baseada em fortes modelos assistencialistas.

Laura: Quando eu entrei, eu pensei: cadê minha rotina? Eu não to vendo minha rotina aqui, eu procurando minha rotina. Eu vi ali brinquedoteca e a sala, eu entendi que minha rotina tá incluída ali, então eu vou lá para a outra sala e a outra turma vai ficar aqui, né? Eu entendi isso...(Trecho da entrevista, Dia 21/12/06).

Laura: Que eu aprendi nos outros oito anos como auxiliar, era isso... É só trocar, dar banho, deixar limpinho, cheirosinho, trocadinho, né, olhar e cuidar para não se machucar, o resto...(Trecho da entrevista, Dia 21/12/06).

Nina: Sinto em dizer que minha colega de sala com vários anos trabalhando na educação não tinha experiência nenhuma, assim como eu. (Trecho da carta, escrita dia 20/12/06).

Portanto, se, por um lado, Nina facilmente incorporou alguns modos de interagir com as crianças que eu visava demonstrar através das intervenções, por outro, adotava também preceitos trazidos por Laura de sua prática anterior, como por exemplo, separar as crianças em dois grupos, um para cada ADI referência. Isso pode ser percebido em diferentes momentos:

Após o café, todos retornamos para a sala e logo depois Laura saiu dizendo que iria levar as crianças *dela* para a sala da brinquedoteca, perguntei para Nina se essa separação sempre ocorria e ela disse que de vez em quando Laura saía da sala levando as crianças que eram de sua referência sem dizer o que ia fazer. (Diário de campo, dia 15/03/06).

Laura: Eu achava que tinha que separar mesmo a turma, por isso eu ia para lá com eles, queria trabalhar com eles, conversar, ficar lá com eles, ter esse contato mesmo. (Trecho da entrevista, Dia 21/12/06).

Esse fato alertou-me para o entendimento do porquê da separação por referência nas duas mesas para refeição destinadas às crianças do maternal II, isso se repetia também com as duas fileiras de colchões organizadas na sala para o horário do sono, sendo uma fileira para cada uma das ADIs referências. Uma destas fileiras está ilustrada na fotografia



ao lado. Laura trouxe essa prática naturalizada de suas outras experiências e quando indagada sobre o motivo, ela disse que *sempre viu que as referências assim faziam* nas outras instituições, disse também que era *um modo de as crianças fixarem quem era a referência*.

Esses argumentos elaborados por Laura para justificar a razão da separação demonstram a reprodução acrítica dos hábitos adquiridos durante a prática profissional, pois se sabe que a força das práticas de trabalho docente é capaz, muitas vezes, de engendrar *modos de fazer*.

Percebe-se, então, que muitas normas instaladas nas instituições de educação infantil são reproduzidas por meio da repetição e cristalização de costumes e da conseqüente falta de reflexão contínua acerca desses.

Essas normas são, em sua maioria, interessantes somente para os adultos que centralizam as decisões sem levar em conta os interesses das crianças. E, mesmo se a separação fosse importante para as crianças, os argumentos não se justificariam, pois a pergunta seria ‘Por que tem que haver um modo de as crianças fixarem que é a referência? Não pode haver várias referências ao invés de uma?’

A resposta é sim, já que as instituições educativas infantis são espaços de socialização distintos do privado, no qual a convivência estrutura-se a partir de um núcleo familiar. Sendo assim, na creche, considera-se fundamental construir laços afetivos tanto entre seus pares como com diversos adultos, configurando-se como um espaço em que se estimula a convivência plural.

Entretanto, percebia-se claramente que essa separação imposta não era aceita pelas crianças, que as subvertiam, sentando, nos momentos de refeição, na outra mesa ao lado do amigo, mesmo sendo repreendidas e tendo que voltar para a mesa “certa”. Isso demonstra o modo peculiar que possuem de lidar com tais situações. DE PAULA (2007) ajuda-nos a explicar tal afirmação:

A criança solta-se das amarras da submissão quando extrapola o real instituído e quando institui, a partir da sua imaginação, um campo de possibilidades de ação, de reação e renovação daquilo que lhe é apresentado como imutável, principalmente quando compartilhado com seus pares. O cerne dessa capacidade e da ação transformadora, identifico como transgressão de resistência das crianças. A transgressão constitui-se então um modo de experimentar e de agir que se diferencia do que está posto na ordem social, ou mais especificamente nesta pesquisa, na ordem microssocial dos espaços da educação infantil. Ao buscar então perceber e interpretar este mundo, a criança deflagra uma nova ordem. (p. 54).

Durante os dois primeiros meses, foi nesse cenário que dia-a-dia as crianças produziam e reproduziam culturas entre elas e com os adultos, assim como usufruíam desse espaço coletivo de socialização, o qual possuem direito de frequentar, espaço público que possibilita momentos e significações muito distintas da possibilitada pelo âmbito familiar, ou seja, pelo espaço privado.

B. Grupos de discussão/reflexão durante o HTPC: uma prática necessária e não legitimada

Nina: ...aí tem a HTPC que ajuda, ajuda bastante, para mim ajudou muito, mas eu acho que devia ter mais e sempre, é muito largado e é quando dá, né? Tem que ter uma constância, não pode ser assim do jeito que foi, foi muito pouco, né, dá para contar, dá para contar os dias que teve, depois do meio do ano, quantas a gente fez? Então, falta, que nem eu que não tive muita leitura, que nem a Deni que leu mais, a gente absorve mais lá no HTPC, ihhh, muito mais, foi ótimo.

Deni: Mais aprofundado, ela tinha que se aprofundar mais...no meu horário, que era separado do de vocês, eu achei isso...

Nina: Mas, você sabia por que não aprofundou? Porque ela faltou, não estava, talvez se tivesse firme mesmo...

Deni: Porque aí a gente podia cobrar dela.

Nina: Então, a orientadora faltou, não deu, deixa, não deu a semana que vem, faz na outra...

(Trechos da entrevista, Dia 21/12/06).

Concomitante à chegada de Deni na instituição, iniciaram-se os grupos de discussão/reflexão nos horários de HTPC. A partir daí, estabeleceram-se os dias e horários desses HTPCs seriam todas as sextas-feiras, das 14h30m às 16h.

Entretanto, somente Nina e Laura, as ADIs referências, participariam nesse dia, pois Deni, que era ADI auxiliar, e uma estagiária, teriam que ficar com as crianças. Por isso, nas quartas-feiras ficou combinado que Deni participaria do HTPC com as ADIs do pré e a orientadora pedagógica, cujas discussões teriam o mesmo roteiro⁵⁵.

Para a realização de cada encontro do grupo, reunia-me antes com a orientadora pedagógica para combinarmos o que seria discutido com base nos relatos do diário de campo. Então, a primeira discussão do HTPC foi sobre as concepções⁵⁶ de criança, de profissionais e instituições de educação infantil.

Após a discussão das diferentes concepções, refletimos e registramos as *nossas* concepções, referentes ao maternal II, construídas no decorrer do ano. Para isso, a orientadora pedagógica confeccionou um cartaz para cada aspecto (criança – profissional – instituição de educação infantil) e, sempre que nos reuníamos durante os HTPCs, com base

⁵⁵ Não avaliei como pertinente as discussões desses HTPCs seguirem o mesmo roteiro, pois somente Deni trabalhava na sala – foco dos registros do diário de campo, mas essa foi a decisão da orientadora pedagógica.

⁵⁶ Baseados na seguinte referência: DAHLBERG, G.; MOSS, P. E PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

nesses cartazes, que posteriormente foram fixados na sala⁵⁷, refletíamos e reelaborávamos as nossas concepções.

O objetivo dos grupos de discussão/reflexão consistia em uma prática de formação destinada a elaborar constantemente uma “reflexão sobre a ação”, isto é, através da reflexão empreendida antes, durante e depois da atuação das educadoras com as crianças, tendo em vista um diálogo freqüente com as dificuldades experienciadas pelas ADIs no cotidiano da creche. Então, à medida que as educadoras reelaboram e refletem sobre sua própria prática, elas se tornam ao mesmo tempo sujeito e objeto do processo experienciado.

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos preexistentes (SACRISTÁN, 1996, p. 74).

Acredito que a partir da percepção do modo como as educadoras lidam com as questões trazidas pela relação delas com as crianças e com o conhecimento, o papel da formadora é auxiliá-las a refletirem sobre a própria prática, refletindo sobre suas escolhas, visando a gerar, assim, uma apropriação de seus saberes - tematizados e teorizados - e dos saberes recém-adquiridos.

Concordo com SAVIANI (1980), quando afirma:

[...] a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é esta a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si” (p. 13).

Mas, o combinado inicial dos encontros ocorrerem todas as sextas-feiras foi inviabilizado e tivemos apenas seis encontros durante o primeiro semestre. As justificativas da orientadora pedagógica para a inviabilização dos encontros semanais foram de diferentes naturezas:

⁵⁷ No início os HTPCs aconteciam na sala de almoxarifado e os cartazes ficavam fixados lá, mas com o tempo, tornou-se inviável a utilização desse espaço e a cada encontro ocupávamos uma sala diferente – a que estava vazia naquele momento.

- Tinha curso na Secretaria de Educação e não poderia estar presente;
- Não tinha estagiária para ficar com a Deni e as crianças na sala;
- Haveria reunião do ensino fundamental no mesmo horário e ela tinha que participar.

Sabe-se que para uma atuação de qualidade, devem ser assegurados os quatro eixos que perpassam essa atuação – observação, planejamento, registro e grupos de discussão/reflexão – entretanto, ao longo do processo de formação em serviço construído na instituição Mundo Infantil não foi possível garantir todos eles.

Em decorrência disso, revela-se um aspecto crucial da formação em serviço, o de que é fundamental valorizar os saberes produzidos nas práticas sem abdicar de fazer uma análise teórica crítica das situações específicas que ocorrem no decorrer do processo e do contexto mais amplo.

Nesse caso, o contexto mais amplo prejudicou o cumprimento da sistematização dos grupos de discussão/reflexão destinados à formação em serviço das ADIs, pois o fato de não ser um direito assegurado pelas políticas públicas municipais para essa categoria de profissionais, refletiu diretamente na secundarização dos grupos em detrimento das outras atividades legitimadas que a orientadora pedagógica deveria cumprir.

Nina: Eu acho assim, para nós não é importante, pode ficar sem porque ela tem os outros compromissos, né? Então, é por isso que não aprofundou mais que nem a Deni falou que faltou aprofundar mais, porque faltou mais tempo, se dedicar mais tempo, né?

Deni: Ou achava que a nossa função não era tão importante.

Nina: É, então, das “professoras” são importantes, não falta, toda semana tem, agora o nosso não era tão importante.

Deni: É, são os grupinhos mesmo, uma ou outra professora que entra aqui, é...dá a impressão que é área de poder, você entendeu? Ah...como eu ia falar...é, nível...os níveis...é, o poder...Lá, tem professora que não mistura e é assim, aí você fica lá, acuada no seu lugar, de repente você faz, tem um trabalho até melhor aqui...

Nina: Tem que valorizar esse momento porque é importante para nossa formação, para mim foi importante.

Deni: Aí bate no ponto de cada profissional...

Laura: É, é verdade, também concordo com o que ela falou, nenhuma unidade que eu passei, nenhuma orientadora visitava agrupamento, não tinha esse estudo que a gente teve esse ano, foi muito...muito... foi muito bom, também concordo com ela no que ela falou.

(Trechos da entrevista, Dia 21/12/06).

Essa fronteira entre ADIs e professoras a qual as educadoras afirmam sentir, realmente é confirmada – através da literatura e das leis - e reforça o poder estabelecido pelas relações hierárquicas, suscitando, desse modo, uma polarização dos papéis definidos para cada categoria de profissionais. A polarização emerge da existência de um abismo em relação às políticas educacionais (salário, plano de carreira, direito à formação etc) das professoras e ADIs, ou seja, das duas distintas categorias profissionais que atuam diretamente com crianças pequenas.

CAMPOS (1999, p. 138), em seu artigo “A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate”, ressalta a falta de qualificação, principalmente dos profissionais que atuam nas creches e discorre acerca de alguns aspectos que conformam os diferentes modelos de formação preexistentes. Considera que um dos aspectos é garantir “programas de formação em serviço que incluam o prosseguimento da escolaridade truncada dos professores leigos, assegurando-lhes oportunidades de progressão na carreira vinculadas a novos patamares de instrução e qualificação alcançados por meio desses cursos”.

Essa categoria de profissionais que trabalham com crianças pequenas, denominada de ADI na *Mundo Infantil*, possui diferentes nomenclaturas para o cargo. Porém, o documento expedido pelo MEC (2006) “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito às crianças de zero a seis anos à educação” assegura como uma das metas “Extinguir progressivamente os cargos de monitor, atendente, auxiliar, entre outros, mesmo que ocupados por profissionais concursados em outras secretarias ou na secretaria de Educação e que exercem funções docentes.”

De um lado, reivindica-se a garantia de formação em serviço para as profissionais leigas em exercício e, de outro lado, planeja-se a extinção desses cargos das instituições de educação infantil. Uma saída encontrada foi o Programa realizado em São Paulo a fim de promover o desenvolvimento profissional dessa categoria.

O Programa ADI-Magistério propôs-se a fazer a mediação com os professores no seu processo de construir novas atitudes diante do estudo e da profissão, dando prosseguimento à escolarização dos educadores dos centros de educação infantil que atuavam como professores leigos, de acordo com o novo quadro legal, e assegurando a eles oportunidades de progressão na carreira, agora vinculadas a novos patamares de qualificação profissional. (OLIVEIRA, SILVA, CARDOSO e AUGUSTO, 2006, p. 551).

Iniciativas como essas são inspiradoras e mostram-se urgentes diante do quadro acima apresentado, propiciando, assim, a valorização necessária a essas educadoras que diariamente são secundarizadas em seus contextos de atuação profissional.

Nina: É descaso, né, é descaso, é só ADI, lá em cima⁵⁸ não, lá tem cobrança, tem nota, tem uma avaliação mais severa, rígida, tem que mostrar serviço. Aqui o HTPC não é tão importante, aqui é creche...

Deni: Aqui acha que é só cuidar, né? E não é só cuidar...

Deni: Tem professora que tem o nosso magistério, só que ela é professora, ela já te olha diferente porque ela é professora e você é a ADI, foi igual eu e uma outra mulher, nós tiramos o racha lá com a mulher, ela falava as ADIs, as ADIs, nós falamos: nós somos professoras também, nós somos professoras, por isso que nós queremos ser enquadradas, que enquadre no estatuto, aí ela ficou quieta porque ela achou que a gente era ADI, mas que a gente não tinha o magistério e que professora era ela, mas a gente tinha o magistério, então é isso, é a discriminação, né.

(Trechos da entrevista, Dia 21/12/06).

As educadoras remetem-se às professoras que trabalham no ensino fundamental e nas pré-escolas, referem-se às suas atribuições para justificar as ausências da orientadora pedagógica e a não sistematização do HTPC, comparando, assim, a valorização atribuída para os diferentes níveis de ensino.

Contata-se, desse modo, a urgência da valorização, pelas políticas públicas municipais, dessa categoria de profissionais - ADIs - que são uma realidade no contexto das instituições de educação infantil, principalmente na atuação com crianças de 0 a 3 anos.

A partir desses relatos, tornam-se evidentes as divergências dos papéis atribuídos aos que atuam nos diferentes níveis de ensino. Essas diferenças foram se incorporando e se *naturalizando* a partir de um processo histórico, quando Deni diz *aqui acha que é só cuidar*, remete-se a um fato historicamente determinado, cujo surgimento vem das instituições educativas infantis, onde o cuidado e a assistência eram primordiais.

Sendo assim, a manifestação de Nina ao relacionar as diferenças da importância destinada ao HTPC dos dois níveis de ensino pode ser entendida como uma renúncia. As *contrapalavras* emitidas por meio desse enunciado são denunciadas pelo contra-dito: 'lá' tem que mostrar serviço, se subentende que 'aqui' não.

⁵⁸ Quando Nina diz *lá em cima*, refere-se à localização das salas do ensino fundamental.

Ao mesmo tempo, Nina indaga acerca da cobrança que existe ‘lá’ e não ‘aqui’, fato que reitera ainda mais a concepção do imaginário social de que a cobrança só existe se for quantificada, através de avaliações conteudistas e notas que enquadram as crianças, rotulando-as e reduzindo-as a um número.

Considero muito adequado, por exemplo, que a LDB não proponha conteúdos para a educação infantil, pois se o fizesse estaria propondo a transmissão de conhecimentos pré-constituídos a pessoas que “não os possuem” ou a formação de certos hábitos ou atitudes a seres imaturos que não sabem comportar-se como adultos... Ao definir o objetivo da educação infantil e não lhe impor “conteúdos” está respeitando o potencial da criança, que é o verdadeiro definidor da aprendizagem. (DIDONET, 2007, p. 08).

Ainda desses últimos relatos, emerge mais uma contradição, a do pré-conceito consolidado pela denominação A.D.I.. Essa relação direta que se faz entre a denominação e o entendimento pré-determinado de que a nomenclatura subentende a não-formação específica é decorrente também da história protagonizada pelas profissionais que atuam diretamente com crianças pequenas.

Estes cargos sofreram conquistas históricas, gradativamente e de modo distinto em cada município brasileiro, suas atribuições foram se transformando e a exigência passou de saber ler e escrever (Ensino Fundamental incompleto) a possuir o magistério.

Estas conquistas *legais* acompanharam as discussões dos estudiosos da área e, conseqüentemente, estas discussões atravessaram diversos momentos de idas e vindas, movimentos propícios de situações em que ocorrem ressignificação de concepções.

Em seu artigo intitulado ‘A Política de Formação do Profissional de Educação Infantil: Os anos 90 e as Diretrizes do MEC diante da questão’, LANTER (1999), apesar do título, traça um panorama não só das políticas dos anos 90 como também demonstra preceitos trazidos de anos anteriores.

O debate sobre a formação dos profissionais de educação surge e torna-se amplo por duas razões básicas: a primeira refere-se à constatação já pública, mas principalmente sentida no próprio grupo que atua no ensino, de que a escola vai mal e não pode continuar assim. Não bastam “pacotes” de decretos-lei para que essa escola se transforme e atenda à demanda da classe popular. O direito à educação deve estar na base de qualquer legislação que tenha como objetivo fazer avançar determinado sistema. A segunda razão relaciona-se à crítica crescente das concepções tecnicista e psicologista da educação, que estiveram na base da formação dos profissionais do ensino na década de 1970. (LANTER, 1999, p. 133 e 134).

Há quatro produções que sinalizam de maneira explícita esse processo de transformação, e estas são datadas da década de 90⁵⁹: 1. Por uma política de formação do profissional de educação infantil; 2. Referencial pedagógico-curricular para a formação de professores da educação infantil e seres iniciais do ensino fundamental; 3. Proposta pedagógica e currículo de educação infantil: Um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise; 4. Política Nacional de educação infantil.

De um modo geral, estes documentos representam a materialização de lutas daqueles que defendiam/defendem propostas de formação de profissionais que se dedicam à educação da primeira infância. Nestas propostas, o termo ‘qualidade’ aparece insistentemente, pois as fundamentações se pautam não mais na assistência e sim no caráter pedagógico das atuações.

⁵⁹ Menciono também acerca destas produções na nota de rodapé n. 34, pois estas foram muito significativas e representativas da luta por uma Educação Infantil de qualidade.

C. Surgimento da necessidade de planejar para a construção de uma prática integrada

Deni: Eu chegava em casa e me cobrava assim, será que eu consegui, aquilo que eu expliquei, sabe como é se cobrar, eu me cobrava assim e cobro até hoje, chego em casa e penso: bem que eu podia ter feito assim, sabia que eu chegava em casa, depois que a gente terminava aqui e pensava: gente, mas aquela hora, porque aquela hora eu não fiz assim, porque naquela hora eu não pedi para Nina fazer aquilo lá para mim?

Laura: Eu nunca tinha planejado, tudo é novo, para mim foi um ano diferente esse ano, estar aprendendo como que planeja, como que avalia, foi novo, a gente trabalhar em cima disso foi novo, descobrindo coisas, foi surgindo, conforme planeja, vão surgindo temas a ser trabalhados e foi isso.

Nina: O planejamento tinha que ter, mas eu nem lembrava que planejava, eu estava no maternal e nem sabia que no maternal se fazia esse tipo de trabalho, né, porque no pré a gente sabe que puxa mais esse trabalho, que já tem a professora, que alfabetiza, mas no maternal eu não sabia nem como que era, afinal, eu nunca tive nenhuma experiência e também não conhecia nenhuma ADI que me contava como era o trabalho.

(Trechos da entrevista, Dia 23/12/06).

Durante as discussões geradas nos HTPCs, mostrou-se urgente a necessidade de um horário para o planejamento da rotina do maternal II. Depois de concedido e organizado pela orientadora, ficou combinado que todas as quintas-feiras planejaríamos durante uma hora e meia.

Com o propósito de construirmos uma prática significativa, utilizávamos os espaços possibilitados pelos HTPCs (grupos de discussão/reflexão) e pelos encontros destinados ao planejamento. A sistematização da prática possibilitada por esses dois espaços incluiu:

- Reflexão crítica e teorização da prática em um ciclo contínuo;
- leitura de textos e indicação de livros para leituras complementares com base nas necessidades apontadas pelas educadoras;
- elaboração de textos pela pesquisadora, tanto a partir das necessidades percebidas pela análise dos registros do diário de campo, como das discussões geradas através das conversas informais e dos encontros coletivos.

Com isso, iniciaram-se as indagações decorrentes do ato de planejar, pois muitas questões o envolvem, propiciando um diálogo acerca das perspectivas que cada educadora

possuía, assim como de quais orientações teórico-práticas seguiriam para a elaboração do cotidiano delas e das crianças.

De acordo com OSTETTO (2000):

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica. (2000, p.177).

Pode-se afirmar que a decisão da sistematização de um momento para planejamento do cotidiano do maternal II desencadeou um processo formativo bastante significativo.

Iniciado dia 08/06/06 e mantidos até o final do ano, os encontros para planejar suscitaram a interlocução entre a teoria e a prática a partir de lugares diferentes dos saberes suscitados pelas discussões nos HTPCs, pois, ao selecionar e registrar *o que* seria realizado com as crianças, selecionam-se também *como e onde* seria realizado o que selecionamos.

Alguns questionamentos foram surgindo no decorrer do processo de formação, um deles foi em relação à participação de Deni nos encontros para planejar, pois como ela era auxiliar, no início ficou definido pela orientadora pedagógica que somente Laura e Nina planejariam; nem ao menos se cogitou a possibilidade de Deni participar. Contudo, depois de ocorrerem três encontros para planejamento, ocorridos no decorrer de três semanas, Deni demonstrou sua insatisfação e a partir daí organizou-se um rodízio entre as três educadoras, com duas educadoras planejando em cada encontro.

No início do segundo semestre, em que as ausências da orientadora pedagógica resultavam na inviabilização, tanto dos HTPCs, como dos encontros para planejar, começamos (eu e as três educadoras) a planejar sem a participação da orientadora e, com isso, a autonomia fez-se presente na elaboração do fazer pedagógico das educadoras.

Hoje é quinta-feira, dia combinado para planejarmos, mas a Deni me contou que a orientadora não estava na instituição, a partir disso, Nina e Deni começaram a indagar se podíamos fazer sem a presença dela. (Diário de campo, dia 11/08/2006).

Conforme Freire (2002, p.59) “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Solicitamos,

então, que os encontros semanais para planejar ocorressem independentemente da presença da orientadora pedagógica e ela permitiu que assim fosse.

Contudo, ao mesmo tempo em que a decisão de planejar sem a orientadora pedagógica favorece a autonomia das educadoras, prejudica um dos princípios fundamentais de um trabalho de qualidade – a dimensão coletiva. Além disso, a coordenadora possui um papel central na ressignificação das concepções e atuações das educadoras, o que reitera a importância de sua participação nos momentos de planejamento.

Chamou a atenção o fato de a orientadora ter aceitado não participar, deflagrando, a partir deste fato, uma cultura institucional a qual as prioridades não são questionadas, imprimindo, com isso, uma resistência à mudança.

No artigo ‘Gestão da educação infantil: a história começa quando eu entro nela’, NUNES, SANTOS, VARGENS, KRAMER (2005) indagam-se em relação aos objetivos principais dos gestores; é como se esses fossem em uma direção diversa daquela em que se perspectiva uma instituição educativa como um lugar de *pertencimento e identidade*⁶⁰, assim “como sugerem as principais correntes educacionais”.

Ainda nesse texto, as autoras formulam algumas questões relacionadas ao papel desempenhado pelos gestores. Tais questionamentos nos auxiliam nesse debate:

Mas ocupar função semelhante – como professor, supervisor ou gestor – é condição para o diálogo, para a troca com professores e coordenadores, para a cooperação? E que mecanismos e estratégias de gestão têm sido implementados no sentido de contribuir para que as relações entre docentes, coordenadores, diretores e gestores se tornem menos hierárquicas? Que caminhos têm sido tomados para que os responsáveis pela gestão e aqueles envolvidos com a prática pedagógica estejam mais próximos? Como elaborar um projeto educacional que seja a expressão de um trabalho coletivo? (NUNES, SANTOS, VARGENS, KRAMER, 2005, p. 105).

Ainda assim, o planejamento desdobrou-se em muitos significados no contexto dessa experiência de formação, pois se consolidou como um direito assegurado pela instituição *Mundo Infantil* e ao longo do processo transformou-se na possibilidade de construção de uma prática integrada.

⁶⁰ Termos utilizados pelas respectivas autoras.

Como decorrência do planejamento, surgiu o hábito da leitura, pois as educadoras suscitavam conhecer algumas práticas já realizadas, como um meio de visualizar experiências que adotam os fundamentos que subsidiavam nossas discussões e reflexões.

Deni: Para mim o momento mais significativo foi quando eu comecei a ler. Para mim aquele Cem Linguagens⁶¹, ô Juliana, foi a base de tudo, tudo, tudo, tudo, tudo...desde respeitar a criança, tudo, tudo...aquilo foi o primeiro, foi a base, que eu não conhecia, nunca ninguém tinha passado, eu nem sabia que existia, foi o primeiro momento foi esse, para mim, foi. Tudo que eu faço, eu lembro, eu lembro das passagens ali. Se você pegar bastante idéias dali é...foi ótimo para mim, aprendi bastante...

Nina: Enriqueceu, né? (risos descontráidos)

Deni: Foi...não tenho mais medo de eu me colocar, não tenho mais medo, porque eu sei de onde eu aprendi, porque antes você fica na dúvida, né, agora eu sei baseada em que eu estou falando, porque eu li, eu gostei muito, para mim o primeiro ponto foi aquele ali.

Nina: Para mim, é...não, bom, o que valeu para mim, o que me ajudou muito foram as horas de estudo, por que? A leitura que a Deni teve eu não tive, né?

Deni: Mas eu te recomendo as Cem Linguagens...

Nina: É muito importante, tem que ter estudo, precisa para nossa formação...

(Trechos da entrevista, dia 21/12/06).

Freire (1986) utilizava a expressão “palavramundo” para se referir ao ato de ler e a elaboração individual que se realiza durante esse ato. Nesse sentido, afirma que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra”. Quando Deni afirma que *não tem mais medo de se colocar e sabe baseada em que está falando*, acredito que a prática da leitura trouxe segurança para ela realizar o trabalho com as crianças. Sendo assim, a sua leitura de mundo transformou-se em uma reflexão crítica a partir das leituras das palavras e estas forneceram uma base consistente para seu trabalho.

Adicionar a prática da leitura como mola propulsora para o trabalho com as crianças pequenas mostra-se de fundamental importância para a configuração de uma base crítica e emancipatória das educadoras.

Através de leituras de autores do campo da educação infantil, incentiva-se a autonomia das educadoras e com isso elas adquirem também a conscientização exigida pelas práticas exercidas nas instituições de atendimento à primeira infância.

⁶¹ EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes médicas Sul Ltda., 1999.

Inerente ao desenvolvimento profissional e pessoal das educadoras encontra-se o hábito da leitura, pois nesse está a descoberta e o confronto com distintas práticas e teorias. Sendo assim, ao ler, são apresentadas distintas visões de mundo, permitindo a elaboração de novas construções acerca dessas visões, em um movimento contínuo e integrado.

LARROSA (2006), contribui imensuravelmente para essa reflexão, quando afirma:

O que dá o que dizer, ao texto, é algo que se diz de muitas maneiras. Por isso, o dito do texto reativa o dizer, os dizeres. Então, o recolher-se àquilo que dá o que dizer, ao texto, o encarregar-se disso, o responsabilizar-se por isso, é colocar-se nos caminhos que ele abre. Por isso, na lição a ação de ler extravasa o texto e o abre para o infinito. Por isso, reiterar a leitura é re-iterar o texto, en-caminhá-lo e encaminhar-se com ele para o infinito dos caminhos que o texto abre. (p. 142).

A leitura, ao abrir caminhos infinitos, estimula também a protagonização, pois possibilita que as educadoras passem a conceber as suas próprias práticas e a relacioná-las com a teoria de uma maneira não-determinável, ou seja, indeterminada. Por isso, sugeri às educadoras que fizessem uma carteirinha da biblioteca da UNESP, pois assim teriam acesso “livre” e autônomo aos livros, escolhendo os de sua preferência. Mesmo tendo uma taxa paga para se filiarem à biblioteca, as três educadoras optaram por fazer a carteirinha.

Laura me disse que ficou muito feliz por poder pegar emprestados da biblioteca da UNESP os livros da coleção vagalume que ela adora (Diário de campo, dia 16/10/06).

A partir das falas a seguir, pode-se resgatar algumas percepções de Nina e Deni em relação ao planejamento:

Nina: Aprendi que primeiro é conhecer as crianças, conhecer a turma, ver quais são os interesses deles, eu acho que primeiro é isso aí, depois é que você vai pensar no que você vai fazer. É novidade também porque tem um objetivo, é voltado para a criança, para os interesses dela e, ao mesmo tempo a gente está ajudando no desenvolvimento dela, antes a gente fazia só para passar o tempo, não tinha objetivo, depois começamos a fazer um trabalho com intenção.

Deni: Eu sempre quando eu ia dirigir, eu sempre procurava fazer também, mas eu sempre procurava fazer com eles, fazer para eles, então, dependendo da atividade que a gente planejava era sempre para pensar, refletir sobre aquela atividade que não deu certo, retomar aquela que foi boa, a gente teve muito disso e sempre com resultado, aquela que a gente não conseguiu alcançar era perca de tempo você estar colocando aquilo de novo, aí tinha vezes que eu falava assim: mas Nina, nós fizemos aquilo, mas a criança só vai com aquilo outro, lembra que eu até comentei com você das formas geométricas, a criança só estava indo onde a outra criança ia, sempre no mesmo, o que a gente faz? Ah, então, tá, põe aquela criança para fazer primeiro, mas eu sempre tinha minhas dúvidas, sempre com as dúvidas. Esses resultados é você ver a criança fazendo depois aquilo e mais além, porque não é só folhear o livrinho, depois ele está contando a estorinha da cabeça dele, porque ele não sabe ler, mas ele tá lá, às

vezes ele grava o título *A Lúcia*, ele não sabe que é *Lucia já vou indo*, mas ele tá lá, a Lucia tá balançando, a Lucia tá lá, aí ele pega a chapeuzinho vermelho. E tem o fato deles não rasgarem, para mim a minha maior glória foi eles não rasgarem mais os livrinhos, primeira coisa, deles não estragarem, porque estragavam mesmo, o M. numa última vez eu lembro que ele rasgou, depois ele não rasgou mais, em nenhum momento ele era proibido de pegar o livrinho, dá o livrinho na mão dele, você só vai ficar um pouquinho de olho e para mim foi o resultado disso, de você ver eles cobrarem, não era mais posto para eles, eles pediam o livrinho.

(Trechos da entrevista, Dia 23/12/06).

Vale ressaltar, com isso, que o caminho percorrido durante o processo de formação vivenciado levou ao destaque de dois eixos integrados: saberes dos adultos e crianças; cuidado e educação. Através destes eixos, buscou-se propiciar experiências significativas, através das situações nomeadas de ‘atividades’ e por meio das situações nomeadas de ‘brincadeiras livres’.

Para se configurarem em experiências significativas, as *nossas*⁶² escolhas buscavam sempre uma continuidade e profundidade. Nesse sentido, partindo de interesses demonstrados pelas crianças, ocorreu a organização dos campos de experiência pelo tema *bichos que vivem na água*, gerando, em seguida, o segundo tema denominado de *bichos que vivem na terra*.

O dia-a-dia do maternal II girou em torno desses dois temas desde o primeiro dia de planejamento até o último dia do ano letivo. Buscou-se sempre a intencionalidade e o aprofundamento do que era proposto, no entanto, não havia objetivos pontuais que almejávamos alcançar.

A atuação cotidiana das educadoras com as crianças envolviam decisões constantes acerca de *quando* e *como* intervir, pois como diz MALAGUZZI apud EDWARDS, GANDINI e FORMAM (1999, p.165): as crianças estão “perigosamente na fronteira entre a presença que desejam e a repressão que não desejam”.

A intencionalidade consistia-se em elaborar uma prática compartilhada entre adultos e crianças que buscasse experienciar as múltiplas dimensões humanas, explorando, criando e recriando situações e saberes, tempos e espaços, em um dinamismo próprio das relações dialógicas entre diferentes culturas.

⁶² Escolhas das educadoras e da pesquisadora.

Algumas experiências estão relatadas através das seqüências de fotos a seguir. Acredito que a partir da leitura destas imagens, o leitor poderá experimentar a criação de um roteiro, o que o permitirá produzir outros sentidos para as fotografias.

No entanto, similarmente à escolha dos momentos para serem relatados e analisados neste texto, tornou-se necessário, selecionar, também, algumas fotos⁶³, dentre tantas, registradas ao longo do processo de formação.



Pesquisadora: Olha só, a tartaruga veio nos visitar!



Deni: Já que gostaram tanto de imitar tartaruga, vamos, então, confeccionar um casco como o delas?

⁶³ As fotos estão unidas propositalmente, com o intuito de conduzir o roteiro traçado pelo leitor, motivo, também, pelo qual inseri comentários entre elas, extraídos de meu diário de campo.



Laura: Podem passar a mão na galinha para sentir a textura...



T.: Todos esses ovos que vamos fazer para comer foi essa galinha que pôs?

D.: Olha lá, corre, o pintinho está fugindo... risos... passou por baixo da perna do D....risos...!





Nina: Trouxe um ovo de avestruz e um de codorna para eles compararem os tamanhos.

Pesquisadora: Após a visita da galinha, as crianças aproveitaram bastante a caixa onde ela estava, criaram uma brincadeira coletiva, ao transformarem essa caixa da galinha em um carrinho.



Deni: Era uma vez um jacaré...

J.: Agora é minha vez, quero contar... olhem aqui o jacaré!

D. Percurso alimentado por tensões e contradições

Laura: Nos outros lugares que trabalhei era mais assistencialismo, cuidar mesmo, já imaginou, eram dez agrupamentos, todas as ADIs na quadra, batendo papo.

Nina: A Laura não tinha experiência, um tempão trabalhando e não tinha experiência...

(Trecho da entrevista, dia 23/12/06).

Diferente do que Nina diz, Laura tinha sim uma experiência de muitos anos como educadora de creche e foi justamente essa vivência anterior que delineou a prática reproduzida por ela na *Mundo Infantil*.

Laura: Quando eu entrei, eu pensei: cadê minha rotina? Eu não to vendo minha rotina aqui, eu fiquei procurando minha rotina.

(Trecho da entrevista, dia 21/12/06).

Esses trechos nos revelam algo muito frequente na educação, qual seja, a internalização de preceitos a partir de práticas reproduzidas cotidianamente de modo acrítico. Isso ocorre devido os saberes profissionais docentes serem temporais, ou seja, serem adquiridos através dos tempos, conforme nos explica TARDIF (2002):

Os saberes profissionais também são temporais, no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estrutura da prática profissional. (p. 261).

Laura chegou à *Mundo Infantil* nutrida por uma vertente de trabalho que há oito anos a alimentava e, quando se deparou com novas discussões acerca do paradigma defendido durante esse processo de formação – o da pedagogia da participação -, demonstrou um grande estranhamento.

Uma vez que as profissionais que atuam nas instituições educativas têm reagido de maneiras diversas a esse momento de transição paradigmática, faz-se necessário perceber essa passagem nas esferas microssociais, como é o caso da sala do maternal II da *Mundo Infantil*. Para tanto, defendo que as mudanças não podem ser discutidas de modo maniqueísta, ou melhor, não se pode simplesmente dizer que alguém ‘aderiu à mudança’ ou ‘resistiu’, pois senão a situação das educadoras pode ser “comparável a um grupo de actores

que, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior” (ESTEVE, 1992, p. 97).

Visto que atualmente a educação protagoniza esse período de mudança, durante o processo, pude participar e testemunhar como se deu essa mudança no âmbito da transformação das formações das educadoras participantes.

Nina: Eu, me jogaram de pára-quedas, cá aqui, né, e não me deram formação nenhuma, nenhuma orientação para trabalhar com o maternal II e a molecada fervia aqui dentro dessa sala, não conseguia fazer nada aqui no começo, a gente dava risada olhando uma para a cara da outra. (Trecho da entrevista, dia 23/12/06).

Apesar de Nina afirmar que caiu de pára-quedas e que não lhe deram formação nenhuma para atuar com as crianças do maternal, quando se deparou com a realidade daquele contexto, encontrou, inevitavelmente, sua forma de agir, de sentir, de entender e de priorizar.

O saber enquanto elaboração, incorporação e transmissão de conhecimentos, valores, idéias e crenças, nasce do fazer e para ele se volta. O saber, então, torna-se mediação entre duas ações, pois uma ação (fazer) supõe a posse de um saber anterior que conduz a ação. (CURY, 1989, p. 71).

A partir desse pensamento, o foco das observações iniciais destinou-se para a percepção das contradições teórico-práticas das educadoras, pois acredito que a transformação reside justamente na existência dessas tensões.

A trajetória percorrida durante o ano trouxe embates de diversas naturezas e um deles foi referente às divergências entre as educadoras com relação à construção de suas práticas. Desde a chegada de Deni, percebia-se que ela e Nina possuíam uma prática afinada.



crianças e educadoras na sala de vídeo

Hoje conheci a nova educadora, Deni, que, similarmente à Nina, demonstrou uma boa interação com as crianças. Fomos para a sala de vídeo assistir a “Os Insetos”, as três educadoras colocaram cadeiras ao invés de colchões, justificando que estes geram bagunça na sala. Todos sentaram nas cadeiras e durante o filme, eu, Nina e Deni interferíamos verbalmente, conversando com as crianças sobre diversos aspectos do filme, enquanto Laura permanecia calada. (Diário de campo, dia 23/03/06).

Porém, apesar da aproximação das duas educadoras quanto aos modos de conduzir suas intervenções com as crianças, os fragmentos abaixo ajudam a entender que, no princípio, a prática trazida de um modo naturalizado por Laura revelou-se como uma inspiração para a atuação cotidiana delas.



Após o lanche da tarde, muitas crianças vão embora e as educadoras têm tempo de dedicar-se ao feitiço de materiais e/ou preparar atividades. Hoje Laura estava confeccionando as lembranças para a páscoa e Deni olhava o material que a diretora emprestou. Esse material era uma apostila contendo várias atividades separadas por meses do ano, Deni comentou que gostaria de fazer todas as que se referem ao índio, expressando também sua vontade de comprar a coleção completa desse material. Dei uma olhada e percebi que há muitas atividades que se enquadram em modelos autoritários de ensino/aprendizagem, como por exemplo uma que pedia para pintar de tal cor um determinado desenho. (Diário de campo, dia 20/04/06).

Atentando-nos para as datas dos registros do diário de campo, torna-se claro o rumo percorrido por cada educadora. Deni e Nina, no início, centraram-se no modelo em que Laura conduzia sua prática e apreenderam as concepções inerentes e esse *modo de fazer*.

Esses registros destacados acima, expressam *o modo de fazer* de Laura, modo que foi aceito e reproduzido rapidamente pelas outras duas educadoras. Pareceu-me que Deni e Nina haviam chegado desprovidas de idéias a serem colocadas em prática, suas intervenções eram pontuais/imediatas e embora não deixassem de ressoar um saber-fazer, não se consistiam em ações a longo prazo.

O fato de Deni pegar o material e emitir o desejo de desenvolver todas as atividades ali contidas relacionadas ao índio possui relação direta com a iniciativa de Laura preparar as lembranças da páscoa.

Ao chegarmos na sala após o café, foi feita a roda, todos sentaram nas cadeiras dispostas em círculo, era o momento da chamada. Chamou minha atenção o fato de que todas as crianças sabiam qual era o seu crachá e o lugar que teriam que colocar no cartaz. Todos batem palmas quando cada crachá é colocado, em seguida contam quantos meninos e quantas meninas vieram e também quantos faltaram e, para finalizar a roda, educadoras e crianças cantam uma música, que parece ser sempre a mesma, escolhida pelos adultos. (Diário de campo, 11/04/2006).



cartaz da chamada⁶⁴

Assim, nesses primeiros momentos do processo, parecia que eu estava assistindo diariamente à composição de um quadro que, à primeira vista, pareceu-me abstrato, sem uma forma concreta, mas, quando pude me ater a ele com mais precisão o defini como expressão do real.

⁶⁴ A confecção desse cartaz foi realizada por Laura durante os primeiros dias de reunião coletiva, antes de iniciar o ano letivo com as crianças.

Era real porque no cotidiano de muitas instituições educativas essa indefinição de ‘parâmetros’ é uma realidade, visto que estamos vivendo um momento em que ainda não se consolidou o paradigma da participação. Essa indefinição era revelada por Nina e Deni, enquanto Laura importava as idéias de suas atuações anteriores.

Laura falou-me da necessidade de trazer atividades e disse que “as crianças de Nina⁶⁵” não acompanham as dela, por serem mais novas⁶⁶. Mostrou-me uma atividade que denominou de colcha de retalhos, é um livro de cores que está montando com as crianças, já trabalhou as cores vermelha, verde e amarela, uma de cada vez e em cada cor ela faz um desenho e mostra para as crianças. Disse que já desenvolveu essa atividade nos anos anteriores. (Diário de campo, 28/03/06).

CAMPOS, FULLGRAF e WIGGERS (2006) no artigo “A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: Alguns Resultados de Pesquisa”, apresentam análises de alguns aspectos referentes às realidades das instituições de educação infantil de vários municípios e estados brasileiros, demonstrando os contrastes marcantes entre essas realidades e os documentos legais.

As autoras afirmam que a perspectiva assistencialista e as rotinas rígidas ainda se fazem muito presente no cotidiano das creches, assim como a precária formação dos profissionais. Contudo,

A incorporação recente das creches aos sistemas de ensino, especialmente os municipais, parece estar trazendo alguns benefícios, como maior preocupação com a formação dos profissionais e com a programação pedagógica. Diversas iniciativas para formar as educadoras leigas que trabalham nas creches, assim como para propiciar oportunidades de formação em nível superior para professoras com diploma de magistério vêm sendo adotadas. (CAMPOS, FULLGRAF e WIGGERS, 2006, p.32).

Então, aos poucos, o quadro ganhava novas formas, pois, ao descobrirem outras concepções existentes para configurar a prática da educação infantil, Nina e Deni foram afastando-se das concepções incorporadas por Laura - em seus oito anos de experiência - e reproduzidas no cotidiano do maternal II.

⁶⁵ Expressão utilizada por Laura.

⁶⁶ A diferença de idade entre as crianças de cada ADI referência era de alguns meses.

Ao se desenrolar o processo de formação, efetivado pela soma dos diversos momentos - o planejamento semanal, os HTPCs, as conversas informais e a constante intervenção ocasionada pelas atitudes das quatro ADIs (pesquisadora e as três educadoras) - cada educadora construiu, constante e dinamicamente, seu significado para a prática pedagógica com as crianças do maternal II.

Deni: Eu acho assim, a partir da hora que você passa a confiança e o respeito, aí vem a troca da criança para você, a partir da hora que você conseguiu respeitar o pequenininho, aí vem a troca para você, aí fica facinho, agora se você impor aí já fica mais difícil. A partir da hora que você respeitou o individual, cada um, fica facinho de você trabalhar, aí vem a troca, um ou outro é claro que você tem mais dificuldade, mas continua batendo naquele objetivo que você consegue, são diferentes, né, características diferentes, um você consegue atingir o que você passou mais rápido, aquele outro mais demorado, mais nada é impossível, tudo se alcança, né, mais aos poucos você consegue, eu aprendi naquele com linguagens respeitar a criança, primeira coisa, respeito, respeitar a criança como um cidadão. (Trecho da entrevista, dia 23/12/04).

No entanto, o afastamento das concepções adotadas por cada profissional acabou gerando, durante o decorrer do processo, a composição de dois grupos; de um lado Laura com suas concepções adultocêntricas e assistencialistas, e, de outro, Nina e Deni abertas a construir seus fundamentos teórico-práticos.

O arranjo formado pelos dois distintos grupos dificultou o trabalho coletivo e, esse, mostrava-se essencial, visto que compartilhavam o mesmo agrupamento. Além disso, o trabalho coletivo é característica constituinte de um trabalho educacional comprometido com a qualidade.

FORMOSINHO (2002) contribui com essa reflexão ao diferenciar o desenvolvimento pessoal e o institucional, ambos condizentes ao desenvolvimento profissional. A autora defende a “*perspectiva institucional do desenvolvimento profissional*”, pois “este é sinônimo de promover a mudança em contexto”. (p. 61) Distinta da *perspectiva individual de desenvolvimento profissional*, FORMOSINHO (*ibid.*) propõe uma perspectiva ecológica de desenvolvimento profissional, o qual considera fundamental o desenvolvimento institucional. Embora, para tanto, considere que “a perspectiva ecológica não ignora a necessidade da perspectiva de crescimento individual, concebe o desenvolvimento profissional também como crescimento pessoal no contexto de um processo de desenvolvimento institucional.” (FORMOSINHO, *ibid.*, p. 62).

Então, dessa formação dos dois grupos dicotômicos emergiu um cenário composto por inconsistências e instabilidades, o qual possibilitou um fazer e refazer constante das educadoras.

Poderia apresentar vários exemplos para demonstrar o processo de ressignificação



experimentado pelas educadoras em relação ao refazer do trabalho pedagógico. Um deles pode ser ilustrado através da foto ao lado⁶⁷, que apresenta os novos cartazes da chamada, dessa vez confeccionados de acordo com os temas que estavam sendo vivenciados, integrando-os, desse modo, às experiências que estavam sendo construídas.

Cada vez mais, demonstravam a aquisição da dimensão autônoma no processo formativo, já que as educadoras passaram, aos poucos, a assumir algumas atitudes para conduzirem sua formação.

A autonomia, como amadurecimento do ser para si, é processo. É vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1997, p. 121).

Entretanto, ao avançar o ano, aumentavam também as lacunas existentes entre a direção que Laura guiava suas práticas diárias e o modo em que Nina e Deni conduziam os seus fazeres no dia-a-dia na instituição *Mundo Infantil*. Todavia, essas lacunas contribuíam bastante para os debates entre as educadoras, visto que diversas vezes os conflitos cotidianos

⁶⁷ Esses cartazes da chamada, em substituição ao anterior, não mais continham o nome das crianças com desenhos de laços, para as meninas e bonés, para os meninos. Desenhados com o fundo do mar (tema trabalhado durante o ano), e preenchido por montanha, grama e rio, cada criança, agora, escolhia um bicho do mar e um bicho da terra que gostaria de ser, e assim, seguiu a nova chamada. Essa foto, da galinha olhando-se no espelho, foi muito comentada pelas crianças e, devido a isso, surgiram atividades e brincadeiras em torno do tema identidade.

nutriam as discussões durante os HTPCs, os encontros para planejar, as conversas informais e os discursos em geral.

A partir dessa constatação, pode-se assegurar que o espaço da ambigüidade é propício para transformação. GUIMARÃES (2005) discute acerca disso ao explicitar como se dá, “no campo educacional, a possibilidade de mudança nas representações sociais” (p. 55); segundo a autora, para isso ocorrer “exige-se o questionamento de quanto essas práticas são capazes de introduzir divergências de modo que desencadeiem mudanças” (p. 56).

Ocorreram fatos pontuais que estimularam uma maior consciência das educadoras em relação às suas demandas formativas. Depois da reivindicação de terem um momento semanal de planejamento mesmo quando a orientadora pedagógica não pudesse participar, veio a decisão de fazer também sem a minha presença, nos dias que eu não pudesse comparecer.

Quando estávamos combinando um horário para planejar, encontramos um entrave para sua realização, pois eu não poderia comparecer no único dia possível para ocorrer o planejamento, ou seja, o único dia que ninguém da instituição abonaria, e por isso a estagiária poderia ficar com as crianças do maternal II. O entrave acabou possibilitando que Nina e Deni levantassem a idéia de fazerem sozinhas, as duas, então, expuseram a insatisfação em relação ao modo que Laura estava conduzindo o planejamento e a prática educativa, conseqüentemente decidiram que a partir de hoje somente as duas planejariam. (Diário de campo, dia 21/09/06).

A partir disso, constata-se que as educadoras tiveram a oportunidade de experimentar a tomada de decisões sobre os rumos de sua formação e atuação pedagógica.

Entretanto, as justificativas referentes às decisões possibilitavam que eu tecesse algumas *contrapalavras*, tais como: o único dia em que poderia ocorrer o planejamento seria aquele em que ninguém da instituição abonaria e eu não poderia comparecer naquele dia, concluiu-se, então, que o abono é mais importante que a formadora-pesquisadora.

Nesse cerne, pressupõe-se que a política do abono não é interesse da criança e se distancia do discurso de respeitar a criança como um cidadão. Há, então, um desencontro evidenciado nos dois últimos fragmentos expostos, uma vez que no primeiro Deni enfatiza acerca da importância do respeito pela criança e no segundo segue a lógica da política do abono, ou seja, são discursos contraditórios, que se chocam em relação às suas idéias e concepções.

No entanto, esse desencontro faz-se necessário para a formação teórico-prática das educadoras, pois é justamente nesse espaço, onde se encontram paradigmas contraditórios, que reside a possibilidade de transformação.

O ponto-chave da protagonização foi quando as relações interpessoais conflituosas entre as três educadoras chegaram ao conhecimento da diretora da instituição e por isso, houve uma reunião entre as educadoras e a diretora.

Nina e Deni me contaram que a diretora as chamou, juntamente com Laura, para uma reunião com o intuito de discutir sobre os atritos aparentes entre elas. Contaram que a intenção inicial da diretora era separar em duas turmas – uma para cada ADI referência, mas depois que elas disseram que não concordavam com essa atitude e demonstraram o porquê de não concordarem (a justificativa principal, segundo elas, foi que as crianças seriam as mais prejudicadas, pois elas apegaram-se umas às outras, afinal, estavam juntas desde o início do ano), a diretora, então teve que pensar em outra estratégia para solucionar os problemas da relação. (Diário de campo, 11/09/06).

Considereei essa atitude de Nina e Deni bastante reveladora e anunciadora da protagonização que elas assumiram durante o processo formativo. Diante de uma situação em que a pessoa que ocupa a mais alta posição hierárquica dentro do contexto da instituição intenciona conduzir a prática educativa de modo contrário ao que as educadoras acreditam, estas educadoras, além de demonstrarem insatisfação à mudança sugerida pela diretora, ainda apresentaram uma justificativa que consideraram consistente para não aceitação dessa mudança.

Deni: Foi aí que a diretora foi tentar fazer as mudanças e aí nos não aceitamos o que ela queria fazer. Queria separar o grupamento, queria separar as crianças, tanto é que eu e a Nina não concordamos.

Nina: Eu falei que minhas crianças queriam sair com as outras crianças, que elas não entendiam e aí no meio do ano você quer separar a turma – eu falei para ela - o que vai falar para as crianças, eles não vão entender, vivem juntos, o pequenininho brinca com o maiorzinho, a M., que tem dois anos e meio brinca com a de quatro anos, como vamos separar? E ela viu pelos *argumentos* que nós colocamos que seria um problema separar no meio do ano, o que íamos falar para as crianças? E ela falou que nós não estávamos nos dando bem e aí eu falei para ela que o problema não são as crianças, são os adultos. E aí ela falou que nós íamos sentar para conversar de novo depois de um tempo.

Deni: O que fazia sempre era pensando nas crianças e...e pronto!

Laura: Eu não conseguia desenvolver atividade, eu me recolhia, me reservava e nisso eu acabei prejudicando as crianças, né, eu levava as crianças comigo, tinha que levar, eu ia ficar sozinha lá na outra sala?

Deni: A vontade da diretora não foi feita e era sua também a vontade dela, se você tivesse brigado, você tinha conseguido, porque era o que ela queria.

Laura: Eu queria separar as duas turmas, eu queria separar, já que não era possível separar, a gente ficava aqui, com barulho na cabeça, aí eu procurava oportunidade quando a Deni não vinha, aí eu ia para outra sala.

Laura: Eu queria separar as duas turmas para mim conhecer eles melhor, né, aí ficava tudo aqui junto e quando a Deni não vinha eu aproveitava esse espaço para ir para lá, para eles recortarem, dava uma atividade, alguma coisa.

Laura: Eu estava ali para avaliar, como as meninas faziam atividades de escrita, com lápis, como fala, a grossa e a fina, do giz e do lápis, tal, era por isso que eu ia lá, eu queria fazer isso também.

Deni: Mas lá naquela ficha de avaliação está escrito isso que você tinha que avaliar isso, isso não podia ser avaliado sem ser recorte e colagem?

Laura: Aí como vou avaliar no parque, no vídeo, na quadra, no sobe e desce, na minha cabeça eu achava isso, por isso que eu queria, se falasse não, não é assim, vamos mudar, lógico que eu ia mudar, o maternal era um grupo só.

(Trechos da entrevista, dia 21/12/06).

O argumento para não separar os dois grupos de crianças que estavam sob a responsabilidade de Nina e Laura, ou seja, das duas ADIs referências, foi em relação à preocupação com os interesses das crianças e com a continuidade do trabalho que estava sendo realizado. Nina e Deni afirmaram que, como desde o início do ano, todas as crianças estavam no mesmo grupamento e gostavam de brincar juntas, sentiriam muito essa separação.

Em oposição ao pensamento das duas, Laura apoiava a separação e também tinha seus argumentos referentes a isso, visto que expressou querer conhecer melhor as crianças, dar atividades, avaliá-los.

Sendo assim, é essencial resgatarmos algumas questões concernentes a esses argumentos: Será que Nina e Deni não queriam a separação porque pensaram realmente nos interesses das crianças? O que é realmente interesse das crianças? É interesse das crianças ficarem expostas a tantos conflitos interpessoais das educadoras? Talvez, se ficassem separadas em alguns momentos não iriam se expor às divergências das profissionais.

Percebe-se, então, que se faz necessário problematizar acerca das questões que surgem na atuação cotidiana, e, para isso, é preciso ficar alerta a explicações simplistas e superficiais. Se, por um lado, neste fato, Laura demonstrou de modo claro - através de sua justificativa para separar as crianças - o modelo educacional transmissivo que adota -, por

outro, Nina e Deni acreditam que ao apoiar que as crianças permaneçam juntas, estão defendendo seus interesses, e, essa pode ser uma justificativa ingênua frente a tantos embates que permeiam essa questão. Evidencia-se, portanto, a necessidade de ir além do que está explícito, a fim de tecer uma análise crítica da situação.

Assim sendo, no desenrolar do processo de formação, tive a impressão de estar acompanhando a confecção de modelos educativos em sua montagem; transparecia a percepção de que os discursos e as práticas de cada uma das três educadoras apresentavam-se como um *mosaico de idéias*.

A partir da hora que você respeitou o individual, cada um, fica facinho de você trabalhar, aí vem a troca, um ou outro é claro que você tem mais dificuldade, mas continua batendo naquele objetivo que você consegue, são diferentes, né, características diferentes, *um você consegue atingir o que você passou mais rápido, aquele outro mais demorado, mais nada é impossível, tudo se alcança, né, mais aos poucos você consegue*, eu aprendi naquele com linguagens respeitar a criança, primeira coisa, respeito, respeitar a criança como um cidadão. (Trecho da entrevista, dia 23/12/04)⁶⁸.

Ao mesmo tempo em que Deni expõe um aspecto que considerou primordial de sua aprendizagem - respeitar a criança como um cidadão – deflagra características baseadas no modelo da pedagogia da transmissão. Quando Deni diz *um você consegue atingir o que você passou mais rápido, aquele outro mais demorado*, está prescrevendo, de um modo camuflado em seu discurso - objetivos e tarefas, avaliando as crianças a partir de comparações das realizações individuais com uma suposta norma. Estes aspectos são constitutivos da pedagogia da transmissão (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

A partir de outros trechos é possível demonstrar muitos exemplos de discursos e práticas das três educadoras que anunciam como estão transitando entre os dois modos de pedagogia – da transmissão e da participação.

Laura: Eu gosto de escutar as crianças, dar atenção, conversar, ter esse contato mesmo. (Trecho da carta, escrita dia 23/12/06).

Embora sobressaia, na maioria dos discursos e práticas de Laura, a concepção transmissiva de educação, por meio do fragmento acima, visualiza-se uma concepção

⁶⁸ Justifico aqui a seleção de alguns fragmentos repetidos, isto ocorreu devido à possibilidade de distintas análises para o mesmo trecho.

ingênua da pedagogia da infância quando diz que *conversa com as crianças*. Adjetivo-a de ingênua porque Laura está dizendo que escutar as crianças significa que não chega com algo pronto, no entanto, sabe-se que a pedagogia da infância requer questões que vão além de simplesmente *dar atenção* para as crianças.

No entanto, sem deixar de considerar tais ambigüidades, destaco a importância de Nina e Deni terem garantido, através da não separação do grupamento, o prosseguimento do trabalho que vinha sendo desenvolvido. Percebi, com isso, que as duas se responsabilizavam cada vez mais pelo trabalho que vinham consolidando e tomaram algumas decisões, conduzindo, também, o processo de formação.

Deni: Percebemos que Laura não conseguia dirigir as atividades que planejávamos, então decidimos que somente eu e Nina planejaríamos daquele dia em diante porque o combinado era que quem planejasse iria dirigir e isso não acontecia quando era Laura que planejava com alguma de nós.

Laura: *Eu estava acostumada a cuidar, agora me expor assim eu não sabia*, não queria, tenho vergonha. *Eu não me dei bem dirigindo as atividades*, na condução das atividades, elas é que explicavam, eu ficava atrás.

(Trechos da entrevista, dia 23/12/06).

Deni e Nina decidiam, então, as estratégias que poderiam utilizar, pois visavam a garantia da qualidade almejada por elas e a efetivação das atividades e experiências planejadas.

Laura aceitou a decisão de Nina e Deni de retirá-la do planejamento sem contestá-las, pois ao deparar com as ‘novas’ concepções durante o processo de formação, acabou assumindo um lugar necessário à ressignificação das práticas e concepções.

É possível ilustrar tal asseveração a partir do trecho acima - destacado em itálico - da fala de Laura, pois demonstra a contradição da justificativa escolhida por ela para aceitar a não participação do planejamento. Nesse sentido, em sua fala, diz: *Eu estava acostumada a cuidar, agora me expor assim eu não sabia, Eu não me dei bem dirigindo as atividades*; no entanto, nos primeiros meses, Laura fez várias atividades baseadas em suas experiências anteriores, tais como, a da colcha de retalhos e as lembranças da páscoa. Com isso, afirmou-se o lugar de oposição ocupado por Laura, lugar que se mostrou extremamente necessário à transformação das educadoras.

Ressalta-se, com isso, que o processo de maneira alguma se deu de modo linear, pelo contrário, foi perpassado por muitas tensões e contradições, idas e vindas, ditos e contraditos, afinal, para uma prática emancipatória o confronto de princípios, idéias e valores estão sempre presentes.

E. Atuação com crianças nas instituições educativas: desafios e expectativas

Deni: Para mim eu gostei, foi novo também, só que eu continuo aprendendo também, a aprendizagem sempre continua, foi novo, só que eu gostei do resultado porque eu não esperava assim, mas gostei do resultado e continuo aprendendo, ainda não sei, acho que ainda tem muita coisa para aprender com as crianças, da minha parte você fica maravilhada, né, e cada vez você quer aprender mais porque são experiências assim que é única, cada época você vai ter, pode ser até parecida, mas nunca é igual, então aqui quando eu comecei a ter autonomia e que eu não fiquei mais de coadjuvante aí que eu achei gostoso mesmo, mas ela voltou para auxiliar de novo, sendo que ela podia pegar referência de novo.

Laura: Eu fiquei insegura na hora de pegar o grupamento.

Nina: Quando eu digo simples é o trabalho com as crianças, você mediar, intervir, brincar, não é uma coisa simples isso aí? Você propõe uma brincadeira a partir do que você está percebendo a necessidade deles, os interesses deles, é mais simples do que você ter que achar no livro, passar no estêncil, eu nunca fiz isso aqui, vai, roda no mimeografo, isso é difícil, dá mais trabalho, é tão mais fácil contar uma estória, fazer as atividades, não é impossível, não é nada tão difícil que ninguém possa fazer. Requer ação, tem que refletir, não é só ali na hora, tem que continuar, tem que ser uma coisa contínua.

Deni: Uma coisa com propósito.

(Trechos das entrevistas dos dias 21 e 23/12/06).

Para esta categoria, selecionei algumas falas em que as educadoras discorrem acerca de sonhos, expectativas, dificuldades e possibilidades.

Nestes primeiros trechos, Deni e Laura falam dos grupamentos que ‘pegaram’ para o próximo ano durante a atribuição realizada pela Secretaria Municipal. Deni questiona o fato de Laura ter escolhido ser auxiliar no ano que vem, visto que ela teria opção de escolher atuar como referência do grupamento.

Nesse sentido, Laura justifica-se expressando sua insegurança no momento da escolha. Pode-se inferir, ao fazer uma leitura crítica do processo de formação, que Laura, ao assumir como referência de um grupamento pela primeira vez em seus nove anos de atuação, enfrentou muitas dificuldades, porém, assumiu uma parte extremamente necessária ao processo de formação – a oposição – e por isso, seus fazeres e saberes sofreram muitos embates. Talvez, por isso, queira voltar a habitar um lugar mais neutro, que não traga tanta ‘novidade’, adjetivo usado repetidas vezes por ela ao se referir ao processo que vivenciamos.

Deni: Eu estava pensando em casa se a gente pudesse acompanhar as crianças com quem trabalhamos, esse ano trabalhamos com o maternal, o ano que vem iríamos para o pré junto com as crianças, assim, não deixávamos acabar, não deixávamos morrer nosso trabalho com elas. Porque ninguém veio ver nosso trabalho, poucas mães perceberam o trabalho que desenvolvemos esse ano e uma delas só percebeu porque é professora aqui no fundamental, mas quem vai trabalhar com essas crianças no ano que vem não veio ver e perguntar o que trabalhamos com elas.

Nina: Sabe o que penso em fazer quando eu chegar na outra escola? Não de cara, mas ir contando para elas sobre a nossa experiência daqui, das histórias, não digo para as duas, porque uma lá eu já sei que é mais resistente.

Deni: Isso que eu ia te falar, fala para a mais nova.

Nina: Eu acho que deveria ser assim, que continuássemos a seguir as crianças até o pré III, porque nós não trabalhamos até o pré III, então eu acho que deveria poder continuar na turma, agora quem sair no pré III, volta e pega turma nova, eu acho que seria melhor para nós e para as crianças, eles já estariam mais acostumados também, aí só iria entrar professora nova, mas a ADI continuaria acompanhando eles, eu acharia legal, eu gostaria de continuar acompanhando eles o ano que vem.

Deni: Sem esse troca-troca, essa remoção, fulano vai para cá, vai para lá, esse estress, você viu lá, Juliana. Porque não fica cada um no seu lugar e vai acompanhando o trabalho, dando seqüência, não esse troca-troca. Eu não pretendo fazer isso, sabe, eu queria dar aquela seqüência, agora todo ano você muda e vai para um lugar onde você não conhece o trabalho, além de ser desgastante, até você entrar no ritmo demora e se você já está no lugar você vai rapidinho, fevereiro você já tá, mas não, tem esse negócio de adaptação e demora, então, tinha que partir de lá de cima.

Nina: É estressante para eles, para as crianças.

Deni: Exatamente, eu não gosto, você não é minha “pro”, até eles saberem que mudou, então é lá de cima que está errado, é de lá de cima, já devia pôr.

(Trechos das entrevistas do dia 23/12/06).

Ao depararem-se com o fato de que as três educadoras trabalhariam em outra instituição no ano seguinte, por falta de vagas para ADIs na atual instituição, Nina e Deni conversam acerca das possibilidades de continuar, na próxima instituição, o trabalho que construíram durante o ano.

Em seguida, questionam o modo com que o sistema municipal lida em relação à atribuição de grupamentos para as ADIs. Nesse sentido, colocam suas opiniões ao dizer que poderia ser diferente e que gostariam que o trabalho tivesse uma continuidade. Realmente, se as educadoras permanecessem com o grupamento durante mais de um ano, possibilitaria que as experiências com as crianças fossem exploradas de maneira mais profunda e contínua.

Porém, além de pontuar a importância da análise tecida pelas educadoras, resalto a iniciativa delas ao levantar e analisar essa problemática acerca do contexto e do sistema em que estão inseridas, questionando, assim, a cultura institucional.

ARROYO (2004) ajuda-nos a refletir sobre as culturas das instituições educativas:

Porque a escola é uma instituição, podemos falar da cultura escolar. A escola materializa modos de pensar, de simbolizar e de ordenar as mentes e os corpos, as condutas de mestres e alunos. A eficácia formadora da escola está nessa vivência inexorável do caráter instituído da cultura escolar. Mestres e alunos podem gostar mais ou menos dos conteúdos ensinados, mas não lhes será dado fugir, nem ficar à margem das vivências, dos valores, dos rituais e dos símbolos, dos hábitos e do ordenamento dos espaços e tempos. Viverão por horas e anos imersos na cultura escolar instituída. Terminarão conformando formas de pensar, hábitos, valores e condutas. Poderão sair conformados ou formados até nas alternativas de reação a essa cultura e organização. (p. 206 e 207).

Este aspecto reflete, então, o conflito existente entre as questões institucionais e os interesses e necessidades das crianças, fazendo-se urgente repensarmos se esse ‘troca-troca’ e a conseqüente descontinuidade do trabalho realizado não devem sofrer mudanças a fim de garantir mais qualidade para o trabalho desenvolvido nas instituições educativas infantis.

Deni: O socorro das orientadoras é a SEDUC⁶⁹, lembra quando nós pedimos aquele livrinho, ela correu lá, quer dizer, fizemos ela agilizar, ela procurar lá os animais terrestres, porque nós pedimos, estávamos precisando, mas é mais ou menos isso, elas tentam no começo do ano direcionar o trabalho, isso eu já observei, só que aquilo não é cobrado, não é cobrado, uma semana seguiu, fez certinho, aí vem a festa não sei de que e a festa não sei de que é mais importante, a festa junina, já desvia tudo, desvia tudo porque tem que fazer a campanha da festa junina, arrecadar coisas, fazer enfeites, aí acaba, acabou a festa junina, aí vem o dia das mães, o dia dois pais, sei lá o que, volta aquilo tudo de novo e aí deixa tudo de lado.

Laura: Tem muitas orientadoras que trazem o texto pronto e ficam lendo, lendo, lendo.

Deni: Trazem o que está na mídia, o que está sendo mais falado no momento.

Laura: Eu não sei como que vai ser lá, a orientação, a direção, lá é tudo novo, né, então, vamos esperar ver como que é, se vai ficar só nos textos, se vai ter temas que vai abordar vários temas e que vai ajudar, que serve para a gente, ou se vai ficar largado, ó, vocês tem duas horas, eu não vou estar aqui, mas vocês podem usar esse tempo para fazer o que quiserem.

Deni: Se a orientadora falar para mim o que você quiser, eu vou ler meu livro, rs, eu vou ler minhas coisas, recortar que eu não vou, fazer enfeite para a escola que eu não vou, mas aí eu pego e começo a ler.

Laura: Lá onde eu trabalhava elas mandavam fazer enfeites para todas as salas.

⁶⁹ Secretaria de Educação Municipal.

Deni: Mas eu vou falar para elas que o livro é muito importante para o meu trabalho.

(Trechos das entrevistas do dia 23/12/06).

Ainda referindo-se às projeções para o próximo ano, Deni e Laura refletem acerca do espaço propiciado pelo HTPC. Originalmente atribuído como um espaço garantido para reflexão e discussão teórico/práticas das educadoras, acaba instituindo novas funções dependendo da pessoa que o gere e/ou da instituição em que está inserido.

Ressalta-se, em decorrência disso, a não consolidação de um direito assegurado pelas secretarias municipais de educação. Para ocorrer esse processo de consolidação, os desígnios desse espaço precisam ser retomados e ressignificados, a partir de uma proposta de formação dedicada aos gestores responsáveis pela coordenação dos HTPCs.

Todavia,, essa proposta deve ser diferente daquelas que vem ocorrendo, “por intermédio de atividades eventuais ou episódicas que estão longe de garantir tempo e espaço para a qualificação necessária ao trabalho com as crianças” (KRAMER, 2006, p. 806)⁷⁰. Deve ser uma formação preocupada em possibilitar mudanças significativas, configurando-se, assim, em um processo de formação que instigue a prática de reflexão contínua e articulada aos fundamentos que se pretende adotar na prática cotidiana.

Eis, então, a seguir, dois trechos de depoimentos reveladores de sentimentos relacionados ao processo vivenciado e às perspectivas futuras.

Deni: Eu gosto muito de desafios e pretendo fazer pedagogia, gosto de desafio e quero permanecer nessa área da educação com os pequenininhos.

Laura: Ai, eu tenho, como eu vou falar...é novo para mim, ter que conduzir um trabalho, avaliar, eu só trabalhei como auxiliar, então para mim é novo, foi novo, ainda estou tendo experiência, ainda estou assim, não acordei como que se diz, vamos ver nos próximos anos para ver como que eu vou conduzir o trabalho de agora em diante.

(Trechos das entrevistas dos dias 21 e 23/12/06).

⁷⁰ Kramer (2005) realizou uma pesquisa com gestores que atuam na Educação Infantil – vide referências bibliográficas.

Deni expressa seu entusiasmo em trabalhar com os pequenos, enfatizando, assim, seu desejo de buscar uma formação superior, e, Laura, expõe seu receio ao novo, ao recém-conhecido modo de trabalhar.

Enfatizo que são enunciados que à primeira vista parecem dicotômicos, mas quando se analisa o *contextoextraverbal* pode-se compreender a relação existente entre eles. Para Deni, o processo de formação vivenciado esse ano também foi novo, no entanto, ocorreu de maneira articulada com a sua primeira experiência de trabalho com crianças pequenas, e por isso, durante o processo, teve a oportunidade de construir seus saberes e fazeres concomitantemente. Em relação à Laura o novo veio depois de oito anos de ‘velhas’ crenças trazidas de suas atuações anteriores, o que a colocou em um processo diário de colisão entre as ‘novas’ concepções e os ‘velhos’ costumes e valores. Então, tanto o entusiasmo de Deni como a insegurança de Laura, podem ser provisórios porque foram anunciados em um momento em que ainda estavam imersas no processo experienciado.

Emerge, também, desse processo de formação experienciado, a articulação de dimensões pessoais e profissionais e, por isso, este não pode ser reduzido ao tempo em que ocorreram as intervenções sistemáticas, pois, por meio de cada um de nós, participantes, esta experiência se propagará, distinta, imensurável e complexamente.

Então, teço as contribuições finais pensando nas múltiplas significações apreendidas por mim a partir deste trabalho e, para isso, retomo algumas questões suscitadas por meio dessa formação em serviço vivenciada.

Parte 6. Considerações Finais - O epílogo

Esta parte, apesar de nela apresentar as considerações finais apreendidas durante meu percurso investigativo, não a vejo como algo que termina aqui, pois este ensaio de pesquisa gerará outras questões e constatações, permitindo, assim, que o conhecimento propague-se como um espiral, de modo complexo e infinito.

Ao retomar os objetivos formulados para esta investigação, torna-se perceptível o quanto a proposta inicial de *pesquisar-intervir* em uma Instituição de Educação Infantil Pública, a fim de propor, vivenciar e analisar um processo participativo de formação em serviço, produziu novas e diversas questões.

A partir desta experiência, pude testemunhar um cenário deflagrador da transição de paradigmas que vem ocorrendo, nas últimas décadas, no campo educacional. No grupamento do maternal II da instituição *Mundo Infantil*, pude acompanhar, de uma maneira bastante próxima e participativa, o conflito existente entre as concepções defendidas pelas diferentes correntes teóricas e pelos diferentes *modos de fazer*.

Neste grupamento, conviveram dois diferentes paradigmas – o da transmissão e o da participação – e dessa convivência foi possível observar muitas tensões e contradições. Pode-se asseverar, com isso, que esses conflitos são representantes da conjuntura atual da Educação Infantil, pois, ao mesmo tempo em que há a predominância da *naturalização* de concepções produzidas histórica e socialmente, avançam também as conquistas *legais* e científicas.

Ressaltou-se, então, que o conflito pelo qual a educação é atravessada não é somente o do freqüente hiato entre a teoria e a prática, é, sobretudo, pelo *espaço ambíguo*, proporcionado pelo *movimento triangular*⁷¹. Este movimento evidencia-se no cotidiano educativo a partir das relações estabelecidas entre as crenças, valores, teorias e práticas daqueles que atuam nas instituições educativas.

Por outro lado, evidenciou-se, ao transcorrer o processo de formação, uma significativa resignificação das práticas e dos discursos produzidos pelas educadoras. Embora esse resignificar não fosse o foco deste trabalho, anunciou-se, com isso, a emergência em assegurar esse espaço no âmbito das instituições de educação infantil.

⁷¹ Estes termos destacados em negrito foram cunhados por Oliveira-Formosinho (2007).

Através desta experiência, pude perceber que há alguns aspectos fundamentais constituintes de uma formação em serviço, que busca a transformação e emancipação das educadoras:

- relação dialógica entre todos os participantes;
- considerar a cultura institucional e refletir constante e criticamente acerca dessa;
- construir e re-construir coletiva e contextualizadamente as concepções acerca de criança, profissional e instituição de educação infantil;
- propiciar espaços de discussão, reflexão e planejamento;
- tematizar as práticas – reflexão sobre e na ação;
- observar e assegurar os interesses e a participação de todos – crianças e adultos - no processo educativo;
- estar atento aos conflitos que podem ser, muitas vezes, geradores de ressignificação e transformação;
- articular saberes, fazeres, crenças e valores, em um processo contínuo e integrado.

Um ano é realmente um tempo muito curto para o aprofundamento das problemáticas surgidas na área de educação infantil, entretanto, ao realizar essa *pesquisa-intervenção*, pude notar que as profissionais que estão em exercício na creche, muitas vezes, necessitam de uma proposta formativa contínua, que garanta um espaço para construir práticas reflexivas, apreender e reconstruir teorias, em um movimento articulado e ininterrupto.

Analogamente às crianças, que necessitam de um olhar e uma escuta cautelosa, as profissionais que atuam com as crianças pequenas precisam também ser ouvidas e para isso, é necessário estarmos abertos e atentos às suas histórias, pois somente a partir destes princípios nasce uma proposta preocupada em articular saberes e experiências.

Entende-se, então, que o direito à formação das profissionais de Educação Infantil não é um fim em si mesmo, está intrinsecamente relacionado à garantia do direito das crianças a um espaço coletivo de socialização de qualidade. Assim sendo, estes dois grupos de direitos devem dialogar constantemente na busca da consolidação do paradigma por uma pedagogia da participação.

Ainda são muitos os desafios a ser trilhados, já que, muitas vezes, os avanços *legais* não se efetivam, os avanços científicos não se configuram em transformação de práticas e, do interior dos contextos educativos infantis continuam a emergir práticas engendradas por modos de fazer naturalizados.

Por isso, neste momento faz-se essencial propiciar o diálogo entre os avanços *legais* e científicos e as concepções que sofreram um processo de *naturalização*, pois se sabe que a história percorrida pelas instituições de educação infantil brasileiras está sendo desenhada gradativa e assimetricamente e isto contribui significativamente para os avanços e retrocessos que convivem e colidem-se, de maneira dialética, favorecendo, assim, um contexto propiciador à transformação.

Palavras não finais

Juliana, como estou trabalhando esse ano com esse grupamento do berçário I, eu quero que você me passe aquele material que você disse que tem sobre estimulação de bebês. Fique quieto, menino! Deite e durma! (virando em direção ao berço onde um bebê se mexia e balbuciava, parecia querer se levantar) Nossa, que menino chato, né?

(Laura, dia 26/09/07)

Esse ano está difícil propor um trabalho como o do ano passado, que tenha continuidade, sozinha fica difícil, né? Eu e a outra A.D.I. nos damos muito bem, mas não estamos desenvolvendo nada com intencionalidade, brincamos com as crianças, nos divertimos bastante juntas, mas não tem planejamento, não tem nada dessas coisas. Eu estou como auxiliar e acompanho sempre a turminha dessa A.D.I. porque a outra A.D.I. referência faz tudo separado, ela já está cansada de trabalhar com crianças e não trabalha bem. Tem também a coordenadora, que não discute sobre nossa prática durante os HTPCs.

(Nina, dia 25/09/07)

Liguei para pedir sua ajuda, eu e a diretora queremos apresentar, no congresso da prefeitura que será em julho, o trabalho que estamos desenvolvendo esse ano com as crianças. Lembra que eu te falei que estava muito difícil o ano passado por causa da realidade dessa escola, pelo fato dela se localizar em um bairro muito violento e as crianças refletirem essa violência em suas condutas? Então, esse ano 'peguei' a mesma turma e estou trabalhando com o tema higiene, planejo tudo direitinho, tem ajudante do dia, tem um avental que esse ajudante usa e estamos fazendo um monte de coisas relacionadas à higiene. Passamos em todos os grupamentos e as crianças explicaram o que era esse projeto: a importância de dar descarga depois que usam o banheiro, cuidar dos espaços coletivos etc. Fizemos um cartaz demonstrativo para deixar no banheiro, confeccionamos um porta papel higiênico – os papéis higiênicos dos banheiros sempre eram despedaçados pelas crianças – plantamos erva cidreira e todos os dias vamos regá-la, falamos da importância de lavar o rosto quando acordamos, você precisa ver, na mesa que as crianças do meu grupamento come não tem mais aquele desperdício. Mas, tem um porém, estou sozinha nisso, só tenho o apoio da diretora, porque, de resto, só ouço zombarem de mim. Enquanto estou fotografando as crianças - porque estou registrando tudo mesmo, não deixo passar nada - as outras A.D.I.s ficam rindo de mim. Uma delas até comentou: não ganho o suficiente para isso. Mas, não ligo, continuo fazendo meu trabalho da maneira que acredito e sinto de ninguém querer fazer junto. Bom, então, vou pegar seu e-mail para você se comunicar com a diretora porque nós estamos contando com seu apoio para inscrever, no congresso, o trabalho que estamos realizando.

(Deni, dia 16/05/2008)

Referências bibliográficas

ALARCÃO, A. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ARCE, A. **Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil** in: Cadernos de Pesquisa, n.113, pp.167-184, jul/2001.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

AMORIM, M. **Vozes e Silêncios no Texto de Pesquisa em Ciências Humanas**. in: Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 7-19, jul/2002.

BAKHTIN, M.(1929) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1986.

_____ **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: UNESP, HUCITEC, 1988.

_____ **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. E VOLOCHINOV, V. N. (1926) **Discurso na vida e discurso na arte**. Trad. Cristóvão Tezza e Carlos Faraco. (Texto de circulação acadêmica).

BARBOSA, M. C. S. **Por Amor & Por Força: Rotinas na Educação Infantil**. in: Campinas, Dissertação de Mestrado em Educação – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

BARRETO, A. M. R. F E OLIVEIRA, S. M. L. **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DEP/Coedi, 1994.

BARROS, D. L. P. de Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. in: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

BRASIL **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – lei nº. 9394. Brasília, 1996

_____ **Constituição Federal do Brasil**, Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política Educacional. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BOGDAN, R.E BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. R. (org.) **Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Braziliense, 1981.

BRANDÃO, C. R. (org.) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Editora Braziliense, 1984.

BURMAN, E. **Desconstruindo a Psicologia do Desenvolvimento**. London: Routledge, 1994.

CAMPOS, M. M. **A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate**. Educação & Sociedade, ano XX, n. 68, dezembro de 1999.

CAMPOS, M. M. E MACHADO, M. L. A. in: **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

CAMPOS, M. M. E ROSEMBERG SEF/COEDI **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1997, F. in: BRASIL, Ministério do Desporto.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J. E WIGGERS, V. **Qualidade da Educação Infantil Brasileira: Alguns Resultados de Pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

CANÁRIO, R. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. in: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores.** (Brasília, 2001) Simpósios do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. MARFAN, A. M. (org.). Brasília: MEC, SEF, 2002.

CERISARA, A. B **A pré-escola e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural.** Cadernos CEDES nº 35, Campinas: Papirus, 1995.

CERISARA, A. B.; ROCHA, E. C. E FILHO, J. J. S. Educação Infantil: Uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. in: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. E KISHIMOTO, T. M. (orgs.) **Formação em Contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CORSARO, W. A. **A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças.** Revista Educação, Sociedade e Cultura. n. 17, p. 113-134, 2002.

DAHLBERG, G.; MOSS, P. E PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: Aportes metodológicos.** Campinas: Papirus, 2001.

DE PAULA, E. **Deu, já brincamos demais! As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina?** in: Florianópolis, Dissertação de Mestrado em Educação – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes médicas Sul Ltda., 1999.

ESTEBAN, M. T. E ZACCUR, E. (orgs.) **Professora - pesquisadora: uma práxis em construção.** Rio De Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEVE, J. M. **Mudanças sociais e função docente.** in: NÓVOA, A. (org.) Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1992.

FARIA, A. L. **A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil.** Educação & Sociedade, ano XX, n. 69, dezembro, 1999.

FERNANDES, J. G. E YAZLLE, E. G. **“O trabalho do educador de creche tal como é compreendido pelos seus formadores”** in: Relatório Final de Projeto de Iniciação Científica, PIBIC/CNPq/UNESP – Assis, julho de 2002.

_____ **“Uma experiência de formação em serviço com profissionais de educação infantil”** in: Relatório Final de Projeto de Iniciação Científica, PIBIC/CNPq/UNESP – Assis, julho de 2004.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1986.

_____ **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. 4ª Edição, São Paulo: UNESP, 2000.

_____ **Política e educação.** 6ª edição, São Paulo: Cortez, 2001.

_____ **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, M. T. **A Abordagem Sócio-Histórica como Orientadora da Pesquisa Qualitativa.** In: Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, jul/2002.

FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. E KRAMER, S.(orgs.) **Ciências Humanas e Pesquisa:** Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo, Cortez, 2003.

FORMOSINHO-OLIVEIRA, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. in: MACHADO, A. (org.) **Encontros e Desencontros em Educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____ **Pedagogia (s) da infância:** reconstruindo uma práxis de participação. in: FORMOSINHO-OLIVEIRA, J.; KISHIMOTO, T. M. E PINAZZA, M. A. **Pedagogia (s) da Infância:** Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da dimensão da técnica à autonomia da crítica. in: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GUIMARÃES, C. M. (org.) **Perspectivas para Educação Infantil**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais** – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRAMSCI, A. **Concepções Dialética da História**. Rio De Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KRAMER, S. (org.) **Infância e educação infantil**. São Paulo: Papyrus, 1999.

_____ **Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões**. in: MACHADO, A. (org.) **Encontros e Desencontros em Educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ (org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

_____ **A política do Pré-Escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2006.

KISHIMOTO, T. **Encontros e Desencontros na formação dos profissionais de educação infantil**. in: MACHADO, A. (org.) **Encontros e Desencontros em Educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

LANTER, A. P. **A Política de formação do profissional de Educação Infantil: Os anos 90 e as Diretrizes do MEC diante da questão**. in: KRAMER, S. (org.) **Infância e educação infantil**. São Paulo: Papyrus, 1999.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: Danças, Piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro**. in: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, A. E. R. C. **Olhares fotográficos:** o ato fotográfico como experiência alteritária e dialógica. in: Rio de Janeiro, Tese de Doutorado em Psicologia Clínica – Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, PUC, 2005.

MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. in: MERISSE, A. et al. **Lugares da Infância.** São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

MONCEAU, G. **Transformar as práticas para conhecê-las:** pesquisa-ação e profissionalização docente. in: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, set/dez, 2005.

MION, R. A. Emancipação e esclarecimento na investigação-ação. in: MION, R. A. E SAITO, C. H. **Investigação – Ação:** Mudando o Trabalho de Formar Professores. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

OLIVEIRA, P. de S. **Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas.** in: Oliveira, P. de S. (org.) Metodologia das ciências humanas. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1998.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Z. M. R., SILVA, A. P. S., CARDOSO, F. M. E AUGUSTO, S. O. **Construção da Identidade Docente:** Relatos de Educadores de Educação Infantil. in: Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 547-571, set/dez, 2006.

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

OSTETTO, L. E. **Articular saberes, qualificar práticas:** contribuições da Universidade à formação dos profissionais de educação infantil. in: Perspectiva, Florianópolis, v.15, n. 28, p. 11-20, jul/dez, 1997.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, T. A. **Ética e Competência.** 13 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. in: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor.** Coleção Ciências da Educação, 1998.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: **As crianças – contextos e identidades.** Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M.J. O estudo de caso etnográfico. in: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P. de VILELA, R.A.T. (orgs.) **Itinerários de Pesquisa -** Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____ As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

_____ Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Dossiê Sociologia da Infância:** Pesquisas com Crianças. Educação e Sociedade. Campinas. v. 26, n.91, Maio/Ago. 2005.

SAVIANI, D. **Educação:** Do Senso Comum à Consciência Filosófica. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1980.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, M.O. da S. e. **Refletindo a pesquisa participante no Brasil e na América Latina.** São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, P. **Etnografia e Educação:** Reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica. Porto: Profedições, 2003.

SIMÃO, M. B. **Infância, corpo e educação na produção científica brasileira (1997-2003).** in: Florianópolis, Dissertação de Mestrado em Educação – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

STRENZEL, G. R. **A educação infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil:** Indicações pedagógicas das pesquisas para a educação das crianças de 0 a 3 anos. Florianópolis, Dissertação de Mestrado em Educação – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRISTÃO, F. C. D. Você viu que ele já está ficando de gatinho? Educadoras de creches e desenvolvimento infantil. In: FILHO, A. J. M. (org.) **Criança pede respeito:** Temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. in: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (orgs.) **Itinerários de Pesquisa -** Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VASCONCELOS, T. M. S. de **Ao redor da mesa grande:** A prática educativa de Ana. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

ANEXO

Entrevistas Coletivas

Questões propostas pela pesquisadora – Dia 21/12 e 23/12/2006

1. Vamos conversar sobre como vocês sentiram/perceberam esse processo de formação em serviço que nós vivenciamos esse ano – Vamos tentar voltar no tempo e olhar para o processo desde o início até hoje.
2. O que para vocês foi mais significativo, o que marcou mais para cada uma de vocês? Podem ser várias coisas também, não necessariamente só uma.
3. E as relações de trabalho, como vocês vêem as relações dessa Instituição como um todo?
4. Gostaria que vocês falassem também acerca do trabalho coletivo entre vocês, como vocês se percebem no grupo e individualmente?
5. Vamos discutir sobre os momentos decisivos e críticos em relação ao processo que vivenciamos esse ano.
6. Fazendo aquele exercício de voltar um pouco na linha do tempo, antes de iniciarmos esse processo, qual a vivência que cada uma de vocês tinham acerca de formação em serviço?
7. Como vocês se percebem como profissionais que atuam com crianças pequenas?
8. Falem acerca dos diferentes momentos que vivenciamos durante esse ano:
 - momentos de atuação com as crianças;
 - momentos de planejamento;
 - registro;
 - grupos de discussão/estudo;
 - momentos de conversas individuais comigo ou com a orientadora pedagógica.