

CIRLEI EVANGELISTA SILVA

MOM
371.13
35864
TEC/MEM

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORAS INFANTIS:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

SISBI/UFU



1000214265

**UBERLÂNDIA – MG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
2004**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CIRLEI EVANGELISTA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORAS INFANTIS:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

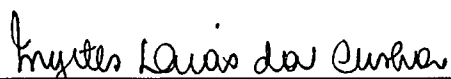
Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação da Professora Doutora Myrtes Dias da Cunha.

**UBERLÂNDIA – MG
2004**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORAS
INFANTIS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

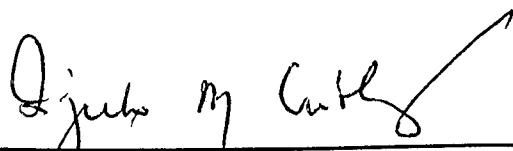
Dissertação de Mestrado apresentada por Cirlei Evangelista Silva, em 27 de fevereiro de 2004, ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:



Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha (orientadora)



**Profa. Dra. Celia Vectore
Universidade Federal de Uberlândia**



**Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto
Universidade de São Paulo**

*Aos meus queridos sobrinhos Halê, Sinara e Alex Henrique,
por me permitirem reviver sempre o prazer de brincar.*

AGRADECIMENTOS

“Agradecer é admitir que houve um minuto em que se precisou de alguém”.

Por mais esta conquista, pela imensa alegria presente neste momento, a vocês, o meu simples, mas eterno obrigada.

A Deus, por iluminar meus caminhos e me dar forças para prosseguir.

Aos meus pais, Salvador e Onésima, por sempre me apoiarem em minhas escolhas, mesmo que estas signifiquem momentos de ausência. Obrigada por tantas orações e pelo amor incondicional que me fazem sentir que nunca estou sozinha.

Aos meus irmãos, Gilson, Silvana, Cirlene, Gilmar e Marcelo, por acreditarem nos meus sonhos e fazerem o possível para sua realização. Suas palavras de incentivo e carinho permaneceram sempre comigo e me sustentaram nos momentos em que não pudemos estar juntos. Aos meus cunhados, Paulo e Aparício e minhas cunhadas, Lucimara, Kely e Lílian, por participarem conosco de nossas alegrias e conquistas.

Ao meu noivo Josimar, companheiro e amigo, por me possibilitar ver este momento singular com um colorido diferente. Sua presença novamente em minha vida me trouxe muita alegria e a certeza de que sempre é possível recomeçar.

A Nely, minha irmã de coração, pelas orações constantes. Apesar da distância, seu carinho e amizade me aquecem o coração e me dão forças para prosseguir em meu caminho.

À professora doutora Myrtes, pela sensibilidade e carinho com que me conduziu neste trabalho e pelos conhecimentos construídos em suas orientações.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação, pelas momentos de discussão em sala de aula que muito contribuíram para o meu crescimento acadêmico. Especialmente à professora Graça Cicillini, pelas contribuições valiosas oferecidas durante o exame de qualificação e pela oportunidade de parceria no desenvolvimento de projetos no Núcleo de Saberes e Práticas Educativas.

Aos colegas do mestrado, pela possibilidade de trocar experiências acadêmicas e de vida. Especialmente às amigas Maria Teresa, Regina Teixeira e Cristiane, pela

amizade sincera que desenvolvemos nesse tempo, que se estendeu para além da sala de aula e contribuiu para tornar este período de nossas vidas muito mais significativo.

À Agda, ex- professora na graduação em Psicologia e atual amiga, pelo exemplo de amor à docência e pelas palavras de ânimo e motivação que me fortaleceram durante este processo.

À professora doutora Celia Vectore, por seu exemplo de dedicação à pesquisa e à Educação Infantil. Obrigada pela atenção e carinho a mim dedicados desde a graduação, pelas discussões acaloradas, pelas orientações prestadas durante o desenvolvimento de minha pesquisa e também no exame de qualificação.

Às professoras do Núcleo de Pesquisa em Educação Infantil da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, pelo espaço de aprendizagem desenvolvido em nossas reuniões. À professora Lúcia Helena Mendonça, pelo incentivo dado para o meu ingresso no mestrado. À professora Eulália Maimoni, pela leitura atenciosa do projeto de mestrado e também da dissertação.

Às estagiárias do curso de psicologia, Gisele, Vanessa, Laiane e Gabriela, companheiras durante a coleta dos dados. Especialmente à Elayne, amizade construída durante a pesquisa e que permanece fortalecida, ainda que estejamos agora distantes.

À Patrícia, Deise, Carla, Cérise e Rose, amigas que desde a graduação em Psicologia acompanham meus passos, apoiando, incentivando, estando sempre por perto.

Às amigades construídas durante o mestrado: ao Paulo Alberto que sempre me incentivou a sorrir mais frente aos problemas. À Lílian, Aluísio e seus familiares que me abriram as portas em momentos que foram mais que especiais.

Aos amigos Gicélia, Clayton e Reinaldo, pela torcida constante, mesmo que distante.

Às alunas do mestrado – turma 2003, Núbia, Lívia, Gisângela e Michele, pelo carinho e amizade e ainda, pela possibilidade de estarmos juntas nas atividades do Núcleo de Saberes e Práticas Educativas, onde pudemos trocar experiências e construir outras. Especialmente à Carmem Lúcia, minha parceira, não somente na universidade, mas também em casa, que dividiu comigo momentos de tensão, de angústia durante este trabalho, e que com sua amizade e alegria, transformou nossa casa em um espaço de muitas trocas intelectuais, mas principalmente afetivas.

À administração e às educadoras da instituição Renascer, que abriram as portas para que pudéssemos realizar este trabalho. Especialmente às educadoras Ângela, Clara e Mariana que concordaram em avançar comigo por caminhos desconhecidos.

Às crianças da instituição Renascer, por me fortalecerem no dia-a-dia da pesquisa.

À Capes, pela bolsa concedida, a qual me possibilitou a realização deste trabalho.

À Fapemig, pela cessão dos equipamentos utilizados durante a pesquisa.

Não sei como preparar o educador. Talvez que isto não seja nem necessário, nem possível... É necessário acordá-lo. (...) Basta que os chamemos do seu sono, por um ato de amor e coragem. E talvez, acordados, repetirão o milagre da instauração de nossos mundos.

Rubem Alves

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO

Da extensão para a pesquisa: nossa inserção no contexto da educação infantil ... 14

CAPÍTULO 1

Por que brincar é preciso! O papel da atividade lúdica na educação infantil

- 1.1- O brincar e a educação: em favor da criança e da infância 28
- 1.2- O brincar nas concepções filosóficas e psicológicas: do aprender brincando ao
aprendizado cultural 30
- 1.3- O brincar nas instituições de educação infantil: seu lugar no currículo e na
prática das educadoras 37
- 1.4- O brincar na formação da educadora infantil 42

CAPÍTULO 2

Formação em Contexto de Educadores Infantis: uma alternativa para a construção de novos saberes e novas práticas

- 2.1- A LDB e as mudanças na formação da educadora infantil no Brasil 45
- 2.2- O panorama atual da formação das educadoras infantis no Brasil 48
- 2.3- Discutindo a formação docente: em busca de uma orientação para o trabalho
com a primeira infância 50
- 2.4- Formação em contexto: um caminho possível para a realização da formação
continuada de educadoras infantis 57

CAPÍTULO 3

O Caminho Metodológico: a Pesquisa-ação

3.1-	Contextualizando a pesquisa-ação	63
3.2-	O contexto pesquisado: apresentando a escola de educação infantil com a qual trabalhamos	71
3.3-	A pesquisa empírica realizada	73
3.4-	As participantes da pesquisa: uma apresentação inicial das educadoras	79

CAPÍTULO 4

Um olhar sobre a formação continuada de educadoras infantis: entre o discurso presente e a prática possível

4.1-	As Educadoras e a Pesquisa realizada: os limites e as possibilidades apresentadas	95
4.2-	As Educadoras e a Instituição Renascer: um vazio entre o vivido e o pretendido	108
4.3-	As Educadoras e as Famílias das crianças: dois é bom e três, ou mais, é melhor ainda!	116
4.4-	As Educadoras, sua Saúde, suas Famílias e seus Salários: a interferência do mal estar docente nas práticas desenvolvidas	122
4.5-	As Educadoras e as Crianças: da observação à parceria nas atividades lúdicas	129
4.6-	As Educadoras e o Processo de Formação realizado: limites superados e avanços limitados	146
4.7-	As Educadoras e a Pesquisadora: uma relação complexa	157

CAPÍTULO 5

De um processo ainda em movimento, as considerações finais possíveis	165
---	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	170
---	------------

ANEXOS	178
---------------------	------------

APÊNDICES	182
------------------------	------------

LISTA DE TABELAS

- 1- Número de funções docentes com e sem curso específico em creche por dependência administrativa e grau de formação – Brasil e Regiões – 2001 49
- 2- Número de funções docentes com e sem curso específico em Pré-escola por dependência administrativa e grau de formação – Brasil e Regiões – 2001 49
- 3- Rotina das crianças da instituição Renascer 72
- 4- Frequência dos comportamentos de empenho observados na educadora Ângela em sua sala 130
- 5- Frequência dos comportamentos de empenho observados na educadora Clara em sua sala 132
- 6- Frequência dos comportamentos de empenho observados na educadora Mariana em sua sala 134

RESUMO

Os objetivos do presente estudo foram investigar as necessidades de educadoras infantis, durante o exercício de sua prática profissional; propor um modelo de intervenção adequado ao contexto institucional pesquisado e avaliar tal modelo, considerando o impacto para a formação do educador. Para isso, trabalhamos com três educadoras de uma instituição comunitária de Educação Infantil em um processo de formação, que envolveu atendimentos individuais, observações de rotina e encontros de formação. O processo foi discutido tendo como foco as educadoras e as relações estabelecidas no decorrer do estudo, como: análise dos aspectos que interferiram no processo de formação; o envolvimento delas com as diferentes fases do processo; a relação entre as educadoras e a instituição Renascer; a percepção das educadoras sobre a inserção e a colaboração dos pais no trabalho institucional; as dificuldades pessoais das educadoras e sua interferência profissional; interação entre educadoras e crianças durante as atividades lúdicas; avaliação das educadoras sobre os diferentes momentos da pesquisa. A análise final do trabalho nos permitiu constatar que nossa proposta parece ter colaborado, em seus vinte e quatro meses de duração, para que houvesse mudanças na qualidade do serviço prestado pelas educadoras às crianças, à medida em que atuou, atendendo a algumas necessidades apontadas por elas, na fase inicial da pesquisa, como o curso de formação sobre o brincar, a organização e confecção de material didático-pedagógico, a organização do espaço físico e outras temáticas.

ABSTRACT

The aims of the present study were to investigate the necessities of educators of small children during the course of their professional practice, propose an intervention model adequate to the researched institutional context and evaluate the referred model considering the impact for the training of the educator. For such a task, we worked with three educators from a community institution of Child Education. The work consisted of a training process which involved individual sessions, observations of their routine and training meetings. The process was discussed, focusing on the educators and the relations established during the study such as: analysis of aspects that interfere in the training process, the involvement of the educators- to-be and the different phases of the process, the relationship between the educators and the institution "Renascer"; the perception of the educators on the placement and collaboration of parents in the institutional work; the personal difficulties of the educators and the interference of these in their professional practice; interaction between educators and children during child-play and evaluation of the educators of the various moments of the research. The final analysis of the work permitted us to certify that our proposal seemed to have collaborated, during its twenty-four months duration, for quality changes in the service provided by the educators to the children. This fact was verified as it attended some necessities pointed out by the educators during the initial phase of the research such as play training, the making and organization of didactic-pedagogic material, the organization of the physical space and other themes.

INTRODUÇÃO

DA EXTENSÃO PARA A PESQUISA: NOSSA INSERÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nada é impossível para quem alternadamente pensa e sonha.

Gaston Bachelard

Para iniciar a apresentação deste trabalho, torna-se necessário fazê-lo a partir de nossa trajetória, enquanto aluna do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, considerando ser o contexto de formação inicial o momento em que surgiram os questionamentos que se converteram, posteriormente, em nosso tema de pesquisa sobre a formação das educadoras¹ infantis e as práticas desenvolvidas por elas em seu cotidiano escolar.

Em agosto de 1994, no primeiro ano do curso de Psicologia, participamos como voluntária de um projeto de extensão intitulado “Apoio a pais e educadores de creche”, numa instituição de educação infantil localizada em um bairro periférico da cidade de Uberlândia, em Minas Gerais. Esse projeto possuía os seguintes objetivos: desenvolver atividades lúdicas com as crianças em parceria com as educadoras, discutindo e avaliando com as mesmas a importância do lúdico nesta faixa etária; planejar a rotina diária da sala de aula, além de criar um ambiente propício para a aprendizagem dos educandos. Paralelamente a esse trabalho, os pais eram convidados a participarem de reuniões na instituição para discutirem de que forma poderiam colaborar no desenvolvimento de seus filhos.

Depois desse projeto, ainda atuamos como estagiária em outras ações realizadas em instituições infantis, entre os anos de 1995 e 1999. Na ocasião, constatamos que a existência de dificuldades na realização de um serviço de melhor qualidade nesses

¹ Na bibliografia atual sobre a Educação Infantil percebemos a utilização de vários termos para referir-se ao profissional docente que atua na educação infantil: professor, educador, recreacionista e auxiliar de creche. Nesta pesquisa, optamos por designá-la educadora, visto ser do sexo feminino a maioria das docentes. Para falar sobre o profissional habilitado que atua na educação infantil utilizaremos professor(a).

locais constituía-se em uma necessidade de todas elas. As dificuldades verificadas foram: ambientes pobres em estímulos e interações; preocupação tão somente com o cumprimento das rotinas previamente estabelecidas; profissionais desqualificadas para o desenvolvimento de atividades com as crianças; espaços insuficientes e mal aproveitados para a realização de atividades; escassez de brinquedos e de atividades lúdicas, ficando as crianças, a maior parte do dia, envolvidas com a higiene, a alimentação e o sono, entre outras atividades.

Paralelamente às dificuldades anteriormente mencionadas, percebemos hoje uma busca constante de secretarias, estudiosos, entidades não governamentais, fóruns infantis por novos caminhos para a educação infantil, em virtude do reconhecimento da importância dessa faixa etária para o desenvolvimento humano.

Nas últimas décadas, houve uma expansão considerável no que diz respeito aos estudos referentes à Educação Infantil em decorrência de vários fatores, tais como: a intensificação da urbanização, as mudanças na organização e na estrutura das famílias e ainda, a entrada da mulher no mercado de trabalho.

Estes fatores, somados aos estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento de 0 a 6 anos, colaboraram para que houvesse uma mudança na forma de entender a criança e seu desenvolvimento. Segundo Pinazza (2000), ela deixou de ser vista somente como um indivíduo em desenvolvimento ou um projeto de homem futuro, para conquistar definitivamente o estatuto de sua própria história, sendo considerada um ser ativo e capaz de participar do processo educativo com seus conhecimentos e experiências.

Dentro deste contexto, surgiram iniciativas e projetos, visando a melhoria da qualidade dos serviços prestados à primeira infância e à melhoria da formação das educadoras, impulsionados pela conscientização da necessidade de oferecer cuidados educacionais adequados à criança, pela produção da literatura e de materiais didáticos específicos.

Esse movimento de conscientização da importância da Educação Infantil, que ocorreu em nível mundial, ganhou lugar no Brasil e pôde ser verificado inicialmente no texto da *Constituição Federal de 1988*, que no seu artigo 208, inciso IV, aponta a Educação Infantil como “*um dever do Estado e um direito da criança*”.

Em 1990, no *Estatuto da Criança e do Adolescente*, lei nº 8.069, artigo 54, inciso IV, tal direito é assegurado, servindo como base para a construção de um novo olhar para a criança: uma criança com direito de ser criança, com direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Posteriormente, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB, Lei nº 9.394), promulgada em dezembro de 1996, considerou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade” (título V, capítulo II, seção II, art. 29). Caracteriza-se assim um reconhecimento oficial da importância da primeira infância para o desenvolvimento e para a educação das crianças.

Em 1998, tal movimento culmina com a apresentação, pelo Ministério da Educação, do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI), documento que busca apontar referências que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de qualidade.

Apesar de toda essa projeção nacional, a Educação Infantil ainda carece de propostas efetivas para aumentar o número de crianças atendidas e melhorar a qualidade desse atendimento. Dados do UNICEF (2001) apontam que apenas 6,3 milhões dos 21 milhões de crianças brasileiras de zero a seis anos frequentam creches e pré-escolas no País. Na faixa etária de 0 a 3 anos, somente 8,3% das crianças estão matriculadas em creches, e 57% das crianças de 4 a 6 anos estão matriculadas em pré-escolas.

Na cidade de Uberlândia, das 63.044 crianças com idade entre zero e seis anos, segundo os dados do IBGE (2000), apenas 12.422 frequentam instituições infantis, sendo 9.784 em creches e pré-escolas municipais e 2.638, em instituições não governamentais, ou seja, menos de 20% da população nessa faixa etária é atendida em nossa cidade.

Assim, com o intuito de mudar este quadro preocupante da Educação Infantil no Estado de Minas Gerais, uma das iniciativas governamentais, no que se refere ao aperfeiçoamento das educadoras, foi o Curso de Capacitação de Educadores Infantis do Programa Minas por Minas - Universidade Presente, realizado entre 1997 e 1998, do

qual participamos como monitora. Nessa oportunidade, pudemos conhecer o trabalho realizado em instituições de cidades da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

O curso teve como objetivo a adequação da formação da educadora infantil ao que foi estabelecido pela LDB. Podiam se inscrever no curso educadoras em exercício e que tivessem escolaridade mínima relativa à quarta série do ensino fundamental. O fator escolaridade interferiu muito no desenvolvimento do trabalho junto às educadoras, já que dentre as 183 participantes, 54% não havia concluído o ensino médio (Vectore, Costa, Silva, 2002); tal situação confirma o fato de que a profissional da Educação Infantil, além de ter surgido nesta área sem qualquer exigência de qualificação, ainda hoje permanece assim.

Naquela oportunidade, também percebemos que a inabilidade na utilização da linguagem oral e escrita dessas educadoras, considerando que 29% eram semi-analfabetas, motivou as dificuldades na leitura e no entendimento do material pedagógico oferecido². Este deveria ser utilizado por todas as equipes de professores e monitores ministrantes do curso, onde quer que acontecessem as aulas, não se levando em consideração se o material preparado atenderia às necessidades formativas das diversas realidades sociais e econômicas das trinta e sete cidades participantes.

Ocorreram exemplos claros de situações em que a discrepância entre o que era discutido e o contexto do público alvo era tão grande, que as educadoras participantes chegavam a questionar para as monitoras presentes: “de que mundo elas (as professoras que ministravam o curso) estariam falando?”. Esse questionamento pode indicar uma contradição entre diversos estudos que afirmam que é preciso dar prioridade à prática e ao conhecimento cotidiano da educadora infantil para iluminá-los com teorias, que só terão significado a partir das próprias situações problemáticas vivenciadas nessa prática (Rosseti-Ferreira, 1998; Kishimoto, 2002; Formosinho, 2002; Oliveira-Formosinho, 2002).

De acordo com a experiência do programa Minas por Minas e outras que tivemos, é possível perceber alguns problemas do processo de formação das educadoras para este nível de ensino, que vão desde o caráter factual e fragmentado das propostas

² Os textos trabalhados no Programa Minas por Minas – Universidade Presente foram preparados e/ou escolhidos por uma equipe de profissionais da Fundação João Pinheiro e professores das universidades mineiras participantes.

realizadas, até a utilização de um modelo tecnicista de formação distante da prática pedagógica das profissionais.

Em 1998, participamos de um projeto de iniciação científica e trabalhamos nessa pesquisa com o Programa MISC - Mediation Intervention Sensitizing Caregivers, elaborado por Klein (1996), que considera que o comportamento do adulto em relação à criança poderia ser modificado, com vistas a torná-lo um bom mediador e assim, poder propiciar à criança uma melhor performance cognitiva, social e uma adequação de seu comportamento emocional.

O programa MISC é fundamentado nos estudos de Feuerstein (1980) sobre a Aprendizagem Mediada. Em relação a Aprendizagem Mediada, Klein (1996) identificou cinco critérios utilizados para caracterizar uma mediação de qualidade: *Focalização* – inclui todas as tentativas do mediador para garantir que a criança focalize a atenção em algo que está em torno dela; *Expansão* – está presente quando o mediador tenta ampliar a compreensão da criança daquilo que está à sua frente, através de explicação, da comparação, adicionando novas experiências, além das necessárias para o momento; *Mediação do Significado* – refere-se à mediação do significado de algumas emoções infantis como medo, alegria, tristeza, que tendem a ficar isoladas, ou seja, sem relação entre causa e efeito, se não forem mediadas; *Recompensa* – ocorre quando os adultos expressam satisfação com o comportamento das crianças e explicam o porquê de estarem satisfeitos; e a *Regulação do Comportamento* – ocorre quando o adulto leva a criança a se conscientizar da possibilidade de pensar antes de agir, planejando os passos do seu comportamento para atingir um objetivo (ver Vectore, 2001; Vectore e Silva, 1999).

O programa MISC considera que o bom mediador pode ser formado a partir de sua própria prática, ou seja, a partir da identificação dos comportamentos mediacionais utilizados pelo educador, pode-se ensiná-lo a utilizar os critérios referentes à constituição de um bom mediador.

Da inserção no contexto dessa pesquisa de iniciação científica, enquanto observamos a interação adulto – criança durante as rotinas diárias, nossa preocupação com a qualidade destas interações aumentaram ainda mais. Tornou-se eminente para nós a necessidade de buscar respostas que colaborassem para que as crianças não fossem tão

tolhidas em suas iniciativas e comportamentos, que os adultos não se mostrassem tão distantes e que considerassem o brincar como uma forma educativa de se promover a aprendizagem.

Concluída a graduação em 2000, atuamos como coordenadora de um grupo de estudos em Educação Infantil, que tinha como intuito possibilitar aos alunos do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia conhecer a realidade dos contextos institucionais de Educação Infantil e, ao mesmo tempo, propor projetos de intervenção que colaborassem para a transformação da realidade observada. A instituição³ escolhida para encaminhá-los foi a mesma onde iniciamos nossos estágios em 1996 e foi surpreendente constatar que mesmo tendo transcorrido alguns anos, nossos alunos trouxeram observações muito semelhantes àquelas que já havíamos feito nos momentos em que lá estivemos como estagiária; ou seja, apresentaram temáticas que já tinham sido alvo de atenção, discussões e intervenção, que foram acompanhadas por nós durante sua fase de implantação e implementação. Estas eram relacionadas à falta de atividades lúdicas para as crianças e à ausência de interação entre educadoras e crianças, que não utilizavam o espaço físico como um recurso para o desenvolvimento e para a aprendizagem.

O que pareceu acontecer é que por mais que tais temáticas fossem discutidas e algumas alterações fossem verificadas inicialmente e diante de todas as nossas tentativas de colaborar para uma reflexão sobre a prática pedagógica das educadoras na instituição, percebíamos que tais mudanças não se mantinham, não eram duradouras, ou seja, nossas orientações faziam parte do repertório delas somente por um curto espaço de tempo.

Algumas questões se tornaram inquietantes: *por que isso acontecia? Era pelo fato de lhes faltar uma formação inicial adequada? Ou este fator, por si só, não explicaria definitivamente esta situação? O que lhes impedia de continuar o processo de transformação de suas práticas pedagógicas? Por que o conhecimento teórico que lhes era apresentado, bem como sua aplicação no ensino, não afetavam a prática pedagógica na sala de aula? Por que é tão difícil mudar esta prática?*

³ É importante esclarecer que antes de nossa entrada nesta instituição, outros estagiários já tinham desenvolvido projetos com as crianças, com as educadoras e também com os pais.

Tais indagações caminhavam conosco, juntamente com a preocupação em relação à ausência de atividades lúdicas e da interação educadora – criança. Sabe-se, a partir de estudos realizados, que o brincar hoje é considerado essencial no currículo da criança de 0 a 6 anos por colaborar em seu desenvolvimento físico, afetivo, social, emocional e cognitivo.

No Brasil, o brincar aparece no RCNEI (1998: 22) como “*uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia*” da criança, e que permite à criança desenvolver algumas capacidades importantes como: atenção, imitação, memória e imaginação. Vários autores afirmam sua importância: para o desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1971; Vygotsky, 1989); como um meio de ensinar as crianças a se colocarem na perspectiva do outro (Denzin, 1975); como uma atividade que colabora com a criança no controle a situações difíceis (Freud, 1922; Klein, 1982; Aberastury, 1972) ou ainda como veículo para a exploração da competência e do desenvolvimento da criatividade (Oliveira, 1984). O tema é citado também como um dos princípios em que devem estar embasadas as experiências oferecidas às crianças que podem contribuir para o aprendizado e exercício da cidadania: “*o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil*”. (RCNEI, 1998:13)

No desenvolvimento das atividades lúdicas, a presença e intervenção da educadora se fazem primordiais, sendo a mesma considerada por Vygotsky (1989), um importante elemento mediador entre a criança e o conhecimento. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da criança se dá num contexto rico em interações resultantes das relações adulto-criança, criança-criança, criança-adulto-conhecimento.

Pelo fato de as instituições de Educação Infantil serem locais de comunicação e de interação, o que é fundamental para o desenvolvimento das diferentes formas de linguagem, vários estudos (Vectore, 2001; Prado, 2002) têm sido empreendidos, visando compreender o papel da interação das educadoras infantis no desenvolvimento da comunicação das crianças, reafirmando a importância da mediação da educadora e da necessidade desta profissional estar preparada para contribuir com a criança na construção de sua capacidade expressiva no ambiente institucional.

Em 2001, após ingressar no Núcleo de Pesquisas em Educação Infantil, da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, conhecemos um dos instrumentos que visam colaborar para a melhoria na qualidade das interações criança-adulto. Trata-se do “Processo de Avaliação e Melhoramento da Qualidade na Aprendizagem Pré-Escolar Efetiva – APE”, que foi idealizado por Pascal e Bertram (1999) na Inglaterra, tendo como meta principal a *“criação de uma metodologia para avaliação e desenvolvimento da qualidade dos serviços educacionais para a infância”* (p. 17). O mesmo permite, que tanto os profissionais quanto a instituição, analisem a qualidade dos serviços prestados e, ao mesmo tempo, favoreçam o surgimento, através de processos de investigação-ação, de uma dinâmica de desenvolvimento profissional para os educadores, que terá impacto também nas aprendizagens das crianças.

O projeto APE considera qualidade *“um conceito valorativo, subjetivo e dinâmico que varia com o tempo, a perspectiva e o lugar”* (Pascal e Bertram. 1999:29). Para seus autores, a avaliação da mesma somente será mais *“potente e válida”* se for empreendida a partir de uma perspectiva partilhada e acordada entre todos aqueles que estão envolvidos com as experiências e que serão submetidos à avaliação, ou seja, consideram que a melhor forma de executar a avaliação é através do envolvimento dos participantes no processo. Assim, o processo de avaliação é visto como algo feito com os participantes e não para os participantes.

Tal projeto desenvolveu um sistema de avaliação de qualidade para instituições infantis bem flexível e que aborda vários temas relacionados com Educação Infantil. Esse sistema comporta dez parâmetros, que são: metas e objetivos, experiências de aprendizagem / currículo, estratégias de ensino e aprendizagem, planejamento, avaliação e manutenção de registros, organização da equipe técnica, espaço físico, relações e interações, igualdade de oportunidades, parceria parental, ligação com o lar e a comunidade, gestão, monitorização e avaliação.

O referencial teórico utilizado na proposta de Pascal e Bertram (1999) refere-se à abordagem sócio-interacionista de Vygotsky (1988), que ressalta a importância do contexto social para a aprendizagem das crianças, em especial da atuação na zona de desenvolvimento proximal e a perspectiva ecológica de Bronfembrener (1996), que identifica uma multiplicidade de influências que a criança recebe ao longo de seu

desenvolvimento, em virtude dos diversos contextos que experiencia. Os enfoques do projeto são: melhorar a qualidade da relação educativa entre a criança e o adulto e ajudar as profissionais da Educação Infantil a olharem para o processo de ensino de forma crítica, reflexiva e informada (Pascal e Bertram, op. cit).

O APE prevê um processo sistemático e rigoroso de Avaliação e Controle da qualidade em quatro fases:

1 – *Avaliação*: momento em que pesquisadores junto com os participantes trabalham para documentarem e avaliarem a qualidade da aprendizagem no referido contexto. Além de observações, entrevistas, análise documental e questionários, possui como instrumentos a Escala de Envolvimento da Criança e a Escala de Empenho do Adulto.

2 – *Planejamento da Ação*: os participantes são chamados a estabelecerem prioridades de ação e a traçarem um Plano de Ação que possa implementá-las.

3 – *Melhoramento da Qualidade*: trata-se do Plano de Ação que visa melhorar a qualidade individual e/ou institucional.

4 – *Reflexão*: os participantes são incentivados a refletirem sobre o processo, verificando criticamente qual foi o impacto do Plano de Ação executado.

A Escala de Envolvimento da Criança é um instrumento que visa medir o nível de envolvimento de uma criança numa determinada atividade, sendo que este é considerado um indicador chave da qualidade e eficácia da experiência de aprendizagem.

Tal escala baseia-se nos estudos de Laevers (1993) e sugere que, quando as crianças estão aprendendo em um nível profundo, elas estão totalmente concentradas, focalizadas e imersas na atividade que estão desenvolvendo; as crianças, nesse caso, apresentam algumas características que o autor resume no conceito de envolvimento que pode ser assim definido:

... uma qualidade da atividade humana caracterizada pela persistência e pela concentração, um elevado nível de motivação, percepções intensas e experiência do significado, um poderoso fluxo de energia e um elevado grau de satisfação, tendo por base o impulso exploratório e o desenvolvimento básico dos esquemas (p. 61).

Nessa escala, os sinais de envolvimento segundo os quais é possível deduzir a presença ou a ausência de envolvimento são:

- concentração – a atenção da criança encontra-se orientada para a atividade;
- energia – a criança investe todo o seu esforço na atividade;
- criatividade – existe quando a criança dá um toque individual ao que faz e que essa atividade tenha contribuído para o seu desenvolvimento criativo;
- expressão facial e postura – a postura pode revelar alta concentração ou tédio;
- persistência – duração da concentração na atividade que está sendo realizada;
- precisão – as crianças mostram um cuidado especial com seu trabalho e estão atentas aos pormenores;
- tempo de reação – crianças envolvidas estão atentas e reagem com rapidez a estímulos;
- linguagem – importância que a atividade tem para as crianças, observada através dos comentários; e
- satisfação – as crianças demonstram grande satisfação perante os resultados alcançados.

Os níveis de envolvimento da criança podem ser aferidos numa escala de 5 pontos: *nível 1* – sem atividade; *nível 2* – atividade interrompida frequentemente; *nível 3* – atividade quase contínua; *nível 4* – atividade contínua com momentos de grande intensidade; e *nível 5* – atividade intensa prolongada.

Um outro instrumento utilizado no Programa é a Escala de Empenho do Adulto. A escala parte do princípio de que o estilo de interações entre o educador e a criança constitui-se um fator crítico para a eficácia da experiência de aprendizagem, ou seja, considera que o bom ensino em muito depende de certas qualidades atitudinais do educador.

Tal escala originou-se do trabalho de Carl Rogers (1983:179), que postulou que *“os alunos aprendem mais e comportam-se melhor, em presença de níveis elevados de compreensão, de interesse e de autenticidade, do que quando estes atributos se manifestam em baixos níveis”*.

Para Rogers, as qualidades que colaborariam para o desenvolvimento da aprendizagem da criança seriam: *sinceridade e autenticidade* – quando o educador se apresenta tal como é, e não como uma fachada; *aceitação, valorização e confiança* – quando o educador aceita, valoriza e confia no aluno enquanto pessoa com valor próprio; e *compreensão empática* – quando o educador compreende as reações dos alunos ‘por dentro’.

De acordo com suas pesquisas, Rogers (1983) verificou que nas aulas daqueles professores que apresentavam estas ‘atitudes facilitadoras’, os alunos se mostravam mais envolvidos na aprendizagem, com níveis cognitivos mais altos e maior criatividade.

Laevers (1994), baseando-se no trabalho de Rogers, identificou três categorias no comportamento do professor que foram utilizadas na Escala de Observação do Adulto, a saber:

- *sensibilidade* – refere-se à atenção e ao cuidado que o adulto demonstra ter para com os sentimentos e bem estar emocional da criança. Inclui também *sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afetividade*;
- *estimulação* – refere-se ao modo como o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e o conteúdo dessa intervenção.
- *autonomia* – diz respeito ao grau de liberdade que o adulto concede à criança para experimentar, emitir juízos, escolher atividades, expressar idéias e opiniões. Engloba também o modo como o adulto lida com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento.

Com a finalidade de focar a atenção sobre o tipo de intervenção do adulto no processo de aprendizagem, que permitirá a caracterização dos estilos educativos mais comuns naquele contexto, a escala possui cinco pontos: *ponto 5*, representa um estilo de empenho total; *ponto 4*, representa um estilo predominante de empenho, mas com algumas atitudes de falta de empenho; *ponto 3*, representa um estilo onde não predominam, nem as atitudes de empenho, nem as de falta de empenho; *ponto 2*, representa um estilo principalmente de falta de empenho mas, onde se notam algumas atitudes de empenho; e *ponto 1*, representa um estilo de ausência total de empenho. Quando não há como avaliar o comportamento do adulto em qualquer um dos itens

avaliados pela escala, há a opção NP referente à ausência de comportamentos do educador em relação à criança, ou seja, o educador realiza outros serviços que não estão ligados diretamente à criança.

A partir do estudo do projeto APE, pensamos, e foi estabelecida uma parceria devido ao vínculo anteriormente estabelecido, em desenvolver uma pesquisa junto àquela mesma instituição por nós conhecida, quando realizamos o estágio na graduação, acreditando que poderíamos trabalhar sob uma nova perspectiva, que seria o desenvolvimento não somente do contexto de sala de aula. Seria também uma forma de estruturar uma proposta que pudesse abranger todo o contexto institucional com o estabelecimento de parcerias que contribuíssem para que as educadoras passassem por um processo de desenvolvimento profissional, que incluiria a formação em contexto, que trouxesse reflexos nas interações que elas estabelecem com as crianças no processo de ensino e aprendizagem.

O Processo de Avaliação e Melhoramento da Qualidade da Educação Pré-escolar Efetiva - APE (Pascal e Bertram, 1999) foi por nós utilizado, visando responder às seguintes indagações:

- Como se dão as interações adulto-criança na instituição de educação infantil pesquisada?
- Quais são as principais facilidades e dificuldades encontradas pelas educadoras para implementarem práticas pedagógicas que favoreçam o brincar das crianças?
- O que falta para que alternativas de enriquecimento do aprendizado, através de situações lúdicas na educação infantil, muito presentes no plano discursivo, adquiram efetivamente viabilidade no âmbito da prática educativa?
- Como se poderia realizar uma formação para as educadoras, enfatizando a promoção da qualidade na relação adulto-criança e o brincar como meio de produzir ou incrementar tal qualidade?

O objetivo de nossa pesquisa⁴ foi identificar os dilemas vividos pelas educadoras na implementação de práticas pedagógicas que pudessem atender aos parâmetros de qualidade na educação infantil propostos pelo projeto APE, especificamente nos aspectos relacionados à qualidade da relação educativa entre a criança e o adulto, e construir com as educadoras, durante um processo de formação, alternativas para que elas assumissem uma postura mais crítica e reflexiva, sendo capazes de alterar seu cotidiano, através de conhecimentos adquiridos por intermédio de ações e pesquisas realizadas dentro de seu próprio contexto de trabalho.

O presente estudo dividiu-se em quatro capítulos: no primeiro capítulo *Porque brincar é preciso! O papel da atividade lúdica na Educação Infantil* em que argumentamos em favor da importância da inserção do brincar na educação infantil. Ressaltamos as concepções filosóficas e psicológicas que colaboram para o entendimento da atividade lúdica, considerando seu papel nos processos de desenvolvimento cognitivo, psicossocial e afetivo da criança. Situamos a educação infantil como etapa essencial na formação da criança e salientamos o lúdico, como eixo norteador do currículo da criança de zero a seis anos. Também apresentamos uma breve discussão sobre como o brincar aparece nas instituições infantis e como a educadora pode colaborar nas atividades lúdicas, afirmando ser necessário uma formação da mesma e um resgate do lúdico na prática educativa para que essa profissional compreenda o brincar como atividade importante no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

O segundo capítulo *Formação em contexto de educadoras infantis: uma alternativa para a construção de saberes e práticas* discutimos sobre as alterações no paradigma de formação das educadoras infantis, após a promulgação da LDB. Contextualizamos o panorama atual de formação destas profissionais, os avanços e as dificuldades encontrados por elas no percurso de formação inicial e continuada e sobre as possibilidades de compreender tal processo como um “continuum” a ser realizado no

⁴ A presente pesquisa está inserida num estudo transcultural, intitulado “Promoção da Qualidade na região do Triângulo Mineiro”, ligado em rede com outras instituições, envolvendo pesquisadores de diversas partes do Brasil e internacionais. Como coordenadora internacional encontra-se a Profa. Dra. Júlia de Oliveira Formosinho, docente da Universidade do Minho em Portugal; a coordenação brasileira é da Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto, docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na região do Triângulo Mineiro, a coordenação local é da Profa. Dra. Celia Vettore, da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia.

próprio contexto de trabalho, tendo como referência o paradigma do professor reflexivo e da formação centrada na escola.

No terceiro capítulo *O Caminho Metodológico: A Pesquisa-ação*, apresentamos nossa compreensão sobre a pesquisa-ação e as possibilidades de utilização dessa modalidade de pesquisa no campo educacional. Fazemos um breve histórico da pesquisa-ação e seu surgimento nas propostas de formação de professores, suas características, os passos a serem seguidos na elaboração, desenvolvimento e avaliação desta modalidade de pesquisa, reforçando sua importância como uma alternativa a ser utilizada na formação continuada e em serviço dos profissionais da educação infantil, enfatizando a ação e a reflexão dos atores envolvidos neste contexto. Também apresentamos a instituição onde realizamos nossa pesquisa e as educadoras que participaram desse trabalho.

No quarto capítulo, *Um olhar sobre a formação continuada de educadoras infantis: entre o discurso presente e a prática possível*, discutimos os limites e as possibilidades vivenciados por três educadoras de uma instituição infantil, durante um processo de formação. Apresentamos como eixos de nossa análise, a relação que as educadoras estabeleceram com as diferentes etapas do processo de formação e com a pesquisadora.

No quinto capítulo, *De um processo ainda em movimento: as considerações finais possíveis*, ressaltamos alguns resultados de nosso trabalho, apresentando suas conquistas e suas limitações, bem como informações que poderão subsidiar outros trabalhos.

CAPÍTULO I

PORQUE BRINCAR É PRECISO!

O PAPEL DA ATIVIDADE LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças ganham computadores e são obrigadas a brincar com jogos educativos; muitas são submetidas a programações culturais maçantes (...) Nada contra programações culturais, domínio da leitura e da informática ou contra os cursos de línguas. O problema surge quando se atinge, em nome do futuro, o direito de brincar – e se arrisca, então, o próprio futuro.

Gilberto Dimenstein, 2003

1.1 - O Brincar e a Educação: em favor da criança e da infância

Atualmente em nosso sistema de ensino, percebe-se que a instituição de educação infantil vem sendo considerada um local triste e desinteressante, onde muito pouca coisa proporciona prazer. Nesse sentido, Carneiro (1995) explica que neste local as práticas desenvolvidas são distantes do universo cultural das crianças, o que faz com que elas não se envolvam com o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo a autora, além dos conteúdos ensinados não fazerem parte da realidade das crianças, eles são ministrados pelos educadores, através de exposições orais ou materiais gráficos; outra explicação seria a má formação dos docentes que não estariam preparados para oferecer às crianças diferentes formas de aprender. Carneiro (op. cit.) critica tal situação, afirmando que o principal papel da escola que é ensinar, de forma que os alunos possam aprender adequadamente, tem sido menosprezado.

Buscando alternativas para resolver esta situação, faz-se necessário pensar na utilização de novas linguagens que tornem o ambiente escolar e o ensino mais interessantes e significativos para as crianças. A linguagem do brincar ganha, então,

destaque, sendo considerada como um momento importante quando a criança interage com o mundo que a rodeia.

São vários os argumentos favoráveis à inserção do brincar nas escolas, visto que esta atividade apresenta inúmeras contribuições para o desenvolvimento e o aprendizado da criança, por exemplo: facilita a transmissão e a introjeção de informações, atitudes e valores referentes ao mundo social (Vygotsky, 1989); permite que os educadores conheçam melhor seus alunos, além de possibilitar-lhes verem o mundo tal como as crianças o percebem, aproximando-se da realidade das mesmas (Freud, 1922); por meio do brincar, as crianças podem também testar suas capacidades e ensaiar para a vida adulta (Winnicott, 1979).

O presente texto tem como propósito colaborar na discussão a favor do brincar, em suas diferentes formas de manifestação, para que esta atividade seja incorporada efetivamente ao currículo escolar e à prática pedagógica das educadoras infantis, possibilitando-lhes pensá-la como um processo que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, além de permitir à criança comunicar-se com o mundo dos adultos e com sua cultura. Ressaltamos a importância do papel do educador nesse processo, devendo este atuar como mediador entre a criança e o conhecimento, encorajando-a e, ao mesmo tempo, incentivando sua criatividade.

Antes de aprofundar a discussão sobre a relação entre o brincar e a educação, vale dizer que neste trabalho utilizaremos os termos brincadeira, jogo, brinquedo e atividade lúdica tal como foram propostos por Friedmann (1996):

brincadeira refere-se, basicamente, à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não-estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores (p. 12).

Assumimos nesta pesquisa, que o brincar é uma atividade multifacetada que deve ser compreendida e pode ser analisada sob diferentes enfoques, e tais facetas devem ser exploradas pela escola. Segundo Friedmann (op. cit.), esses enfoques são:

- *sociológico* - refere-se à influência que o contexto social exerce nos grupos de crianças que brincam;

- *educacional* – diz respeito à contribuição do lúdico para a educação, para o desenvolvimento e aprendizagem da criança;
- *psicológico* - trata o lúdico como um recurso que permite compreender melhor o funcionamento da psique, das emoções e da personalidade dos indivíduos;
- *antropológico* - apresenta a forma como o brincar reflete os costumes e a história das diferentes culturas, em cada sociedade;
- *folclórico* - analisa o lúdico como expressão da cultura infantil, através das diversas gerações.

Sem desconsiderar a importância dos enfoques anteriores, no presente trabalho, enfatizamos o aspecto educacional, por considerar o ambiente escolar, lugar e tempo propício para o desenvolvimento de atividades lúdicas que contribuam para a formação das crianças. Por isso buscamos conhecer como o brincar tem sido utilizado no contexto escolar e, ao mesmo tempo, colaborar para a formação de educadoras para que o utilizem como atividade educativa.

1.2 - O Brincar nas concepções filosóficas e psicológicas: do aprender brincando ao aprendizado cultural

Apresentaremos as concepções advindas de dois campos de estudo que são a Filosofia e a Psicologia, através de alguns dos importantes teóricos que representam as mesmas, acreditando que este referencial possibilita-nos repensar sobre as contribuições que a atividade lúdica oferece para as crianças. Nossa opção pela concepção filosófica justifica-se por acreditarmos serem os filósofos os precursores da percepção de que o brincar colabora no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. A concepção psicológica – psicologia sócio-cultural, psicodinâmica e neuropsicológica -, ao nosso ver, evidencia a influência da atividade lúdica no desenvolvimento de estruturas básicas necessárias para o desenvolvimento cognitivo e da personalidade infantil; sendo que a psicologia sócio-cultural foi escolhida por nós como referencial teórico, no entendimento da criança, enquanto sujeito social e histórico e, do educador, enquanto mediador na produção de conhecimento da criança.

Segundo Kishimoto (1998), o interesse dos filósofos por este tema vem de longa data. *Platão* destaca a importância do “*aprender brincando*”, em oposição à utilização da violência e da repressão. *Aristóteles* percebe a recreação como descanso do espírito e como preparação para a vida futura. O jogo também aparece nos escritos de *Horácio* e *Quintiliano* que se referem à utilização de guloseimas fabricadas por doceiras de Roma para o aprendizado das letras. *Sócrates*, *Aristóteles*, *Sêneca* e *Tomás de Aquino* são representantes do jogo visto como “*relaxamento necessário às atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar*” (p. 62).

Na Idade Média, por ser associado ao jogo de azar que era bastante praticado na época, o jogo não era considerado sério; a partir do Renascimento, houve o que se chamou período de compulsão lúdica, sendo a brincadeira vista como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Neste momento, o jogo passa a ser adotado como recurso de aprendizagem de conteúdos escolares (Kishimoto, 1998).

Kishimoto (1998) também comenta que *Rabelais* valoriza o jogo como instrumento para ensinar conteúdos e para ilustrar valores e práticas dos tempos passados. *Montaigne* concorda com *Rabelais* e, como este, divulga o caráter educativo do jogo, considerando-o como importante para o desenvolvimento da linguagem e do imaginário.

Durante o Romantismo, o jogo foi considerado como conduta espontânea, livre e instrumento de educação da primeira infância. *Fröebel*, educador deste período, “*acreditou na criança, enalteceu sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas*” (Kishimoto, op. cit.). A partir dessa concepção, *Fröebel* inseriu a representação simbólica como eixo do trabalho educativo, ao criar o jardim de infância que usava jogos e brinquedos. Para ele, o brincar é considerado como a atividade mais importante da infância, pelo fato de possibilitar às crianças a representação de suas necessidades e impulsos internos. Tal atividade apresenta características, como: possibilidade de representação, prazer, autodeterminação, seriedade, expressão de necessidades e tendências internas.

Segundo Fröebel, enquanto a criança brinca, ela tenta compreender o mundo onde está inserida. A possibilidade de imitação das situações de vida é considerada importante para o desenvolvimento infantil, por oferecer um espaço onde a criança pode desenvolver a iniciativa, a linguagem e representar seu imaginário.

Outro filósofo que atribuiu importante papel ao jogo infantil foi Dewey. Ele considerava o jogo como *“expressão máxima da atividade espontânea da criança e instrumento educativo poderoso, capaz de propiciar ligação vital entre as necessidades infantis de desenvolvimento e exigências sociais próprias da comunidade democrática”* (Amaral, 1998: 81).

Conforme Dewey (1933:201), *“os jogos são os principais e quase os únicos meios educativos durante os primeiros anos de vida”*, e é, com unanimidade, fator decisivo para assegurar o desenvolvimento natural da criança. Para ele, o jogo é tão espontâneo e inevitável que poucos pensadores educacionais atribuíram a ele, dentro de suas teorias, o lugar de destaque que sempre ocupou na prática, e ainda considera que poucos tentaram descobrir se as atividades naturais de jogo das crianças oferecem sugestões que possam ser adotadas na escola.

Dewey acredita que grande parte da vida das crianças é gasta brincando, quer com jogos que elas aprendem com as crianças mais velhas, quer com aqueles inventados por elas mesmas. O valor educacional dessas brincadeiras torna-se óbvio, na medida em que elas ensinam às crianças a respeito do mundo em que vivem, fixando na memória e nos hábitos *“todo o colorido da vida ao redor”* (Amaral, 1998:99).

Sendo assim, Dewey comenta que, para evitar que a criança adquira e fixe hábitos indesejáveis, as escolas deveriam utilizar, no horário escolar, os mesmos tipos de jogos que são exercitados fora da escola, pois através destes a criança aprenderá as idéias e ideais corretos e adequados da vida cotidiana, sendo considerados mais sadios aqueles pertencentes ao modo de viver democrático. Nessa perspectiva, cabe ao professor selecionar, então, quais as influências que deverão afetar a criança e acompanhá-la em suas respostas às mesmas.

Uma das atividades que Dewey afirma que deve fazer parte do currículo das escolas seria a dramatização, pois, através dela, as crianças poderiam se expressar por meio da experiência compartilhada. Esse filósofo e educador critica o fato de algumas

escolas oferecerem à criança um ensino mais individual, considerando que assim o aluno não estará aprendendo a expressar-se por meio de uma experiência compartilhada.

As possibilidades criadas e oferecidas por atividades teatrais ou pelos jogos são infinitas, pois sempre haverá assuntos em que as crianças poderão adquirir mais conhecimentos do que em qualquer disciplina curricular. Em contrapartida, na utilização basicamente de livros, a criança lança mão somente da memória como principal instrumento na aquisição de conhecimento.

Nesta perspectiva, é necessário que os professores estejam atentos aos interesses demonstrados pela criança nas atividades propostas, pois, para *Dewey*, o interesse é a condição primeira para o desenvolvimento de qualquer atividade e está ligado a certas forças, impulsos da criança, que necessitam de desenvolvimento. E, para que este desenvolvimento se dê, faz-se necessário oferecer à criança as condições adequadas, ou seja, um ambiente constituído de materiais, aparelhos e recursos físicos, sociais e intelectuais.

Dentre os teóricos da psicologia sócio-interacionista, que muito contribuiu para a compreensão do papel da atividade lúdica no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, está *Piaget* (1971). Esse autor ressaltou a importância do jogo para o desenvolvimento cognitivo da criança, considerando-o um vínculo extremamente importante na construção do conhecimento, momento no qual a criança internaliza sua realidade através da simbolização.

Segundo *Kishimoto* (1994), *Piaget* analisa o jogo integrando-o à vida mental, da mesma forma que o caracteriza como uma orientação particular do comportamento que denomina assimilação. Nesse processo, o sujeito absorve novas experiências às estruturas e esquemas interiores já existentes. Atua paralelamente a este processo, a acomodação que se refere às modificações interiores que visam a adaptação do sujeito às novas experiências, o que pressupõe uma modificação do organismo como resultado da influência do meio. *Piaget* (1971) apresentou uma classificação para os jogos que considera tanto a estrutura lúdica quanto a evolução das funções cognitivas da criança: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras.

Os *jogos de exercício*, que aparecem durante os primeiros 18 meses de vida, referem-se à repetição pela criança de seqüências de ações e manipulações, por mero

prazer. Por volta de um ano, estes exercícios tornam-se menos importantes e começam a se transformar. A criança começa a fazer repetições e combinações de ações e de manipulações, a definir objetivos para alcançar e, assim, os jogos de exercício são transformados em construções.

Os *jogos simbólicos* passam a existir no segundo ano de vida junto com o aparecimento da representação e da linguagem. A brincadeira de faz-de-conta inicialmente é solitária e com o uso de símbolos coletivos, a partir do terceiro ano, passa a ser coletiva. Nesta fase, a criança usa o jogo simbólico para encontrar uma satisfação fantasiosa para diversas situações, através da compensação, superação de conflitos e realização de desejos.

Os *jogos de regras* não ocorrem antes de 4 a 7 anos e marcam a passagem da atividade individual para a socializada. *Piaget* diferencia dois tipos de regras: uma que pode ser imposta externamente e outra que é construída espontaneamente e que surge a partir dos jogos de exercício e simbólico.

Na perspectiva piagetiana, os jogos e o ato de brincar são apresentados como peças importantes na construção do conhecimento por permitirem e facilitarem o acesso da criança ao seu meio externo.

Outro teórico que destacou o brincar enquanto importante recurso para a aprendizagem foi o psicólogo soviético *Vygotsky* (1989). Ele atribuiu ao brincar dois aspectos importantes que são a situação imaginária e as regras.

Conforme aponta *Vygotsky* (op. Cit.), na idade pré-escolar começam a surgir na criança algumas tendências e desejos que não são passíveis de realização imediata. A mesma, na tentativa de resolver a tensão gerada pela não satisfação de seu desejo, envolve-se em um mundo imaginário, pois na imaginação seu desejo não realizável pode ser realizado. Esse mundo é chamado pelo autor de *brinquedo*.

O que diferencia o brincar de outras formas de atividade é que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária. A imaginação, nessa fase, é um processo psicológico novo para a mesma, sendo considerada uma forma humana de consciência que não está presente nas crianças menores de três anos e está ausente nos animais (Amorim, 1997).

Considera-se que não existe brinquedo sem regras, ou seja, sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras. Não aquelas formuladas previamente e que mudam durante o jogo, mas aquelas originadas na própria situação imaginária.

É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, já que a ação numa situação imaginária ensina-a a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação.

Vygotsky (1989) acredita que no brinquedo a criança ainda não consegue separar o pensamento do objeto real e ela ainda cria uma situação em que se exige uma ação contra o impulso imediato. A todo momento, a criança é posta em conflito entre o que faria se pudesse e as regras do jogo.

O atributo essencial do brinquedo, segundo Vygotsky (op. cit.) é que uma regra se torna um desejo. Segundo ele,

O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um 'eu' fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (p. 114).

Tal autor acrescenta ainda que o brinquedo atua na zona de desenvolvimento proximal na criança, caracterizado como um espaço de trocas afetivas, cognitivas e sociais. O conceito de zona de desenvolvimento proximal refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento atual – determinado através da solução de problemas pela criança, sem ajuda de alguém mais experiente – e o nível potencial de desenvolvimento medido, através da solução de problemas, sob a orientação de adultos ou em colaboração com crianças mais experientes.

Vygotsky (1989) analisa as relações entre o brinquedo e desenvolvimento, afirmando que *“no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade”* (p. 112).

Sendo assim, pode-se concluir que na perspectiva histórica-cultural de Vygotsky, a ação de brincar exemplifica a indissociabilidade entre afeto e cognição,

entre forma e conteúdo da ação humana e atesta que tais atividades ocorrem em um contexto cultural e implicam no aprendizado de regras implícitas e explícitas.

Estudiosos do enfoque psicodinâmico também pesquisaram o brincar. *Freud* (1922) e alguns de seus seguidores, por exemplo, *Klein* (1982) e *Aberastury* (1972), concebem o brincar como uma maneira da criança aliviar experiências dolorosas.

Klein (1982) aponta o brincar como fator importante na luta contra a angústia que nas crianças seria mobilizada pelas pulsões sexuais, considerando que “*as atividades lúdicas da criança pequena (...) ajudam-na a vencer seu medo dos perigos tanto interiores como exteriores, fazendo a imaginação comunicar-se com a realidade*” (p. 197).

Winnicott (1979), outro psicanalista que trabalhou com crianças, acredita que elas brincam por razões bem evidentes: “*por prazer, para exprimir a agressividade, para dominar a angústia, para aumentar sua experiência e para estabelecer contatos sociais*” (p. 97). Para o autor, o brinquedo contribuiria para a unificação e a integração da personalidade, permitindo à criança comunicar-se com outras.

Por fim, é importante mencionar os estudos de Antunha (2000), dentro de uma perspectiva neuropsicológica, que se referem à contribuição das atividades lúdicas, principalmente os jogos, para o desenvolvimento integral do sistema nervoso em seus aspectos psicomotores e cognitivos. A pesquisadora argumenta que os “*jogos sazonais*”, aquelas brincadeiras que predominam em algumas épocas do ano, como o jogo do pião, bolinha de gude, empinar pipa, estimulam todos os planos do sistema nervoso: a afetividade (sistema límbico), a conação ou disponibilidade para a ação (sistema motor) e a intelectualidade (sistema neocortical).

Após esta exposição, afirmar que o brincar é um importante canal de comunicação da criança com o mundo e que traz inúmeros benefícios para os pequenos não é o mais essencial. O que precisamos é conscientizar às educadoras e também aos pais, que o brincar é uma atividade valiosa que deve ser pensada associada à criança, enfatizando a utilização de todos os recursos possíveis que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, através do lúdico.

As pesquisas mostram que uma prática pedagógica pensada, a partir do lúdico, trará mudanças significativas para o processo ensino-aprendizagem, já que atuará

modificando o espaço escolar, tornando-o um local dinâmico e integrador, que não prioriza apenas o desenvolvimento cognitivo das crianças mas, também colabora para que ocorra a formação plena do indivíduo.

Gostaríamos de mais uma vez, argumentando em favor da utilização da atividade lúdica nos ambientes escolares, ressaltar que, a criança que brinca tem ampliadas suas chances de tornar-se um adulto adequadamente equilibrado física e emocionalmente, sendo capaz de suportar melhor as pressões das responsabilidades adultas e tendo possibilidade de utilizar sua criatividade para solucionar os problemas que lhe surgirem. A criança que brinca adentra ao mundo da cultura e dos afetos pela via da representação e da experimentação. Sendo assim, não podemos correr o risco de interferir no futuro dela negando-lhe na infância seu direito de brincar.

1.3 - O Brincar nas instituições de educação infantil: seu lugar no currículo e na prática das educadoras

Vários estudos sobre o brincar nas instituições infantis foram realizados na última década, versando sobre o resgate do lúdico e dos jogos tradicionais (Friedmann, 1996), o valor das interações e da brincadeira no desenvolvimento infantil (Prado, 2002), o significado do brincar para educadoras infantis (Heinkel, 2000), o que nos permite avaliar que o tema se constitui pauta para estudiosos que lidam com crianças pequenas.

Mas, por mais sólidos que sejam os argumentos em favor do brincar na infância, ainda há educadores que não vêem nele valor nenhum, pelo menos no que se refere à educação. E ainda que, apesar de todas as pesquisas já desenvolvidas sobre a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento infantil, explicações sobre a utilização do brincar no contexto educacional dadas por profissionais que atuam junto às crianças, são por vezes contraditórias. Por um lado, a atividade lúdica é vista como essencial e indispensável para o desenvolvimento pessoal do educando; por outro, ela é utilizada como uma atividade sem valor formativo, como pura diversão, ou até mesmo como atividade realizada para preencher o tempo das crianças na escola, quando elas não têm outra coisa para fazer ou quando as educadoras não sabem o que fazer.

Diante deste cenário, algumas perguntas se fazem necessárias: será que tal atividade é realmente valorizada e utilizada pelas educadoras infantis? Como tal atividade é realizada no dia-a-dia das instituições de educação infantil?

Moyles (2002) comenta que ainda se percebem dificuldades na inserção do lúdico no contexto escolar e esclarece que o brincar nas instituições de educação infantil é freqüentemente relegado a atividades que as crianças podem fazer após terminarem seu “trabalho”.

Para as educadoras, uma forma utilizada para realizar a atividade lúdica com as crianças em sala de aula são os chamados “jogos didáticos”. Santomé (2001) critica estes jogos afirmando que

as crianças sabem que nessa modalidade de jogos didáticos não há lugar para a fantasia, para o mistério, para o imprevisto, nem para a interação com os demais colegas. Com esses recursos pseudolúdicos não se costuma jogar conversando e trocando idéias, nem empregando obrigatória e pertinentemente um determinado vocabulário ou formas típicas de expressão. São jogos que normalmente se fazem solitariamente e em silêncio (p. 108).

A impossibilidade de estabelecer contatos com seus pares e mesmo com a educadora pode ser extremamente prejudicial para a criança. Assim, para que a atividade lúdica possa acontecer, é imprescindível a participação do adulto, colaborando na escolha dos brinquedos, no modo como esses são utilizados e também na organização de espaços que estimulem as crianças.

De acordo com Camapgne (apud Kishimoto, 2002b), os critérios para uma escolha adequada dos brinquedos são:

- *valor experimental* – os brinquedos devem permitir sua exploração e manipulação pelas crianças;
- *valor de estruturação* – eles devem constituir-se em objetos simbólicos que ofereçam à criança suporte à construção de sua personalidade;
- *valor de relação* – os brinquedos devem propiciar à criança o estabelecimento de novas relações, através de seu contato com outras crianças e com adultos, além dos objetos e com o ambiente em geral; e

- *valor lúdico* – os brinquedos devem permitir uma avaliação que enfatize suas qualidades para que estas venham a estimular o surgimento da ação lúdica.

Não é somente a escolha dos materiais que tem relevância para a ocorrência da aprendizagem durante as atividades lúdicas. Carneiro (1995), discorrendo sobre os conteúdos curriculares, alerta que é importante que as educadoras aproveitem todos os momentos possíveis de seu trabalho com conteúdos para a realização de atividades livres, criativas e participativas com as crianças, dando-lhes oportunidade de vivenciarem situações que estimulem-nas a buscarem aprendizagens futuras.

Santomé (2001), ao escrever sobre o papel da brincadeira nas instituições escolares, afirma que essa atividade deve ser considerada no momento de se planejar a utilização do jogo e do brinquedo e suas implicações para o trabalho curricular a ser desenvolvido, dentro das instituições escolares, principalmente as instituições de educação infantil.

As instituições de educação infantil, para alcançar a finalidade proposta na LDB - que seria de proporcionar o “*desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade*” (artigo 29, seção II) - deveriam ter um currículo adequado para favorecer o desenvolvimento pleno da criança e sua integração social, contendo assim, atividades lúdicas.

Segundo Spodek e Saracho (1998), a brincadeira deve ser concebida como o centro de um currículo para a primeira infância; por intermédio do brincar, a criança pode alcançar os objetivos da educação nas várias áreas de conteúdo: expressão motora, expressão dramática, expressão musical, expressão visual, matemática, formação pessoal e social, conhecimento de mundo e leitura e escrita. Tais autores discutem sobre qual seria a relação entre o brincar e o aprendizado de alguns conteúdos. Em relação ao brincar e o aprendizado da linguagem, considera-se que a aprendizagem simbólica, que as crianças adquirem através do brincar, enriquece a habilidade das mesmas de lidarem com a linguagem oral e escrita; sobre o brincar e o aprendizado de matemática, as experiências práticas com materiais de manipulação são essenciais para a criança desenvolver os conceitos matemáticos; o brincar e o aprendizado de ciências também estão relacionados, já que foi identificado que grande parte do aprendizado deste

conteúdo pode se dar em forma de brinquedo, ao invés de se ensinarem fatos científicos por repetição; quanto ao brincar e o aprendizado social, também se pode utilizar da brincadeira dramática como um importante veículo que as crianças usam para explorar e entender o mundo social que está à sua volta; e, finalmente, o brincar e as artes criativas estão relacionados, pois ambos são meios da criança expressar suas idéias, sentimentos e sua criatividade.

No Brasil, o brincar aparece no RCNEI (1998) como uma das atividades fundamentais para o processo de socialização da criança, para o desenvolvimento de capacidades intelectuais importantes, além de favorecer a auto-estima. Nesse documento, explicita-se o direito que toda criança tem de viver experiências prazerosas nas instituições, valoriza-se o aprender a movimentar-se através dos jogos, brincadeiras, danças e práticas esportivas, podendo a criança utilizar-se de todos os recursos expressivos que se manifestam através das expressões faciais, dos gestos e das posturas corporais.

Considerando o estado da arte do brincar e sua importância para o desenvolvimento infantil, não há como negar que a educadora precisa assumir o papel de mediadora entre a criança e seu meio, utilizando-se para isso de recursos disponíveis, tais como, o espaço físico da instituição de educação infantil, os equipamentos, os materiais, as tarefas, as instruções propostas e, principalmente, uma boa relação com a criança.

A educadora pode, nos momentos de brincadeira, incentivar as crianças a construir novas significações sobre o mundo e a relacionarem o que estão aprendendo, com suas aprendizagens anteriores, ou seja, com suas experiências vivenciadas em outros momentos, conforme ressalta Vygotsky (1989) ao escrever sobre o conceito de zona de desenvolvimento proximal, já descrito anteriormente no presente texto.

Mas, para isso, ao desenvolver uma atividade com a criança, a educadora necessitaria trabalhar visando ajudá-la a enfrentar possíveis insucessos, enfatizando alguns aspectos do tema por ela apresentado, procurando despertar a vontade de fazer algo junto, ou mesmo, respeitando o seu desejo de querer fazer algo só. Segundo Oliveira (2002), a função da educadora seria

observar, documentar, oferecer material, coordenar situações envolvendo pequenos e grandes grupos, acompanhar o andamento dos vários projetos e interagir com as crianças enquanto elas neles trabalham, além de cuidar da merenda e organizar os momentos de repouso, a entrada e a saída diária. Isso envolve muita ação, mas também análise, interpretação e reflexão (p. 206).

Torna-se imprescindível pensar, então, na formação da educadora que atua junto à criança; formação que deve prepará-la para assumir seu papel enquanto parceira da criança e mediadora do processo de produção de conhecimentos, já que nas atividades educativas, principalmente no brincar, sua participação e intervenção adequadas são essenciais.

Saracho (apud Bomtempo, 1999) afirma que a intervenção da educadora no brincar das crianças pode ser de dois tipos:

- *participativo* – neste a intervenção da educadora objetiva uma aprendizagem incidental durante o jogo, ou seja, ela estimula a criança a usar sua imaginação enquanto brinca, o que a faz ser menos repetitiva e mais inventiva;
- *dirigido* – a educadora aproveita a situação lúdica para ensinar algum conteúdo do currículo, o que desvaloriza o brincar, ao impedir que o mesmo seja espontâneo e contribua para o desenvolvimento da criatividade.

Para que o segundo tipo não prevaleça na prática docente, a educadora infantil deve estar atenta para permitir que a brincadeira espontânea apareça na situação de aprendizagem, já que é através desta que a criança poderá desenvolver suas habilidades e seus conhecimentos.

Para Leif e Brunelle (1978), é importante ressaltar algumas características que a educadora deverá ter para entender e desenvolver o brincar com suas crianças. Segundo eles, é imprescindível que a mesma se interesse pelo brincar, visto ser este um dos melhores meios dela conhecer suas crianças e ressaltam a necessidade de uma formação psicológica da educadora, competência profissional complementada pela formação contínua, além de entusiasmo, criatividade, alegria de viver, aptidão para as relações humanas e abertura de espírito (p.64).

1.4 - O brincar na formação da educadora infantil

Em uma análise efetuada por Carleto (2000) sobre como o lúdico aparece nos Cursos de Pedagogia em âmbito nacional, a autora constatou que este assunto não se constituiu relevante nas discussões realizadas por teóricos e pesquisadores da área da educação sobre a formação do educador. De acordo com ela, nestas discussões os temas que predominavam eram aqueles referentes à questão da identidade e função do pedagogo, a relação teoria e prática nos cursos de formação, a construção de uma base comum nacional para esses cursos e a própria organização do trabalho escolar.

Em nível regional, após verificar a proposta curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, Carleto (op. cit.) concluiu que neste curso, apesar de ser oferecida uma disciplina optativa intitulada Expressão Lúdica, que aborda o lúdico como foco central de seu conteúdo, são poucos os alunos que optam por cursá-la, mesmo considerando em seus discursos a atividade lúdica como fator de desenvolvimento.

É possível constatar que o lúdico tem sido pouco discutido, não somente na formação docente, mas também na prática educativa desenvolvida pelos educadores nos contextos escolares. Conforme ressalta Carleto (2000), ainda predomina a idéia de que *“o lúdico é apenas brincadeira, enquanto que a atividade acadêmica, essa sim, é coisa séria”* (p. 117).

Uma alternativa para repensar os cursos de formação destes profissionais que trabalham junto às crianças pequenas, segundo Santos (1997), seria inserir na estrutura curricular das propostas uma formação lúdica, que

se assenta em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais, que se utilizam da ação, do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora (p. 14).

Santos (op. cit) ainda discorre sobre o que esta formação deve possibilitar à educadora *“conhecer-se como pessoa, saber suas possibilidades e limitações,*

desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brincar para a vida da criança, do jovem e do adulto” (p. 14).

A formação lúdica enfocaria a ludicidade do adulto visando o resgate da mesma e o posterior desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para a utilização de jogos e brincadeiras junto às crianças.

Ramos (2002), em uma pesquisa em andamento no estado da Bahia, empreende uma iniciativa neste sentido ao ministrar um curso de formação para alunos de um curso de Pedagogia daquele estado. Seu objetivo é conhecer de que forma um estudo sistemático sobre o brincar da criança repercute na prática dos alunos e futuros educadores infantis. Através de uma pesquisa-ação, a pesquisadora propõe-se a acompanhar alunos durante o estágio supervisionado para verificar se eles estão preparados para lidar com as questões do mundo infantil, salientando que

seria importante que a formação destes adultos considerasse este ponto, permitindo-lhes sentir, novamente, o prazer do lúdico, tendo, também, uma fundamentação teórica sólida, que lhe dê suporte para compreender o que ocorreu/ocorre consigo e, fundamentalmente, qual o seu significado, como lidar e manter sempre presente esta vivência na vida escolar das crianças (s/p).

Percebe-se assim que é fundamental a instrumentalização e conscientização de todos os que atuam na educação infantil, principalmente as educadoras, de que a atividade lúdica fornece informações importantes a respeito da criança, de suas emoções, da forma como interage com seus colegas, de seu desempenho físico-motor, de seu estágio de desenvolvimento, de seu nível lingüístico, de sua formação moral, enfim, informações essas que colaborarão de maneira efetiva na qualidade do trabalho a ser oferecido à criança durante o processo de ensino e aprendizagem.

Para que haja uma melhoria na qualidade da aprendizagem das crianças em tão decisiva faixa etária é preciso que busquemos, conforme aponta a professora Amélia de Castro, no prefácio do livro de Adriana Friedman (1996) *Brincar: crescer e aprender* – o resgate do jogo na educação infantil, a recuperação da atmosfera de alegria e de alerta inteligente que podemos observar durante as brincadeiras das crianças, a conscientização quanto ao valor da atividade lúdica infantil e ainda, que o adulto procure manter viva dentro de si, a criança que foi um dia.

É nesse sentido que encaminhamos nosso trabalho na presente pesquisa. Ao colaborar para que a atividade lúdica seja repensada no contexto da instituição pesquisada, durante um processo de formação das educadoras, também objetivamos contribuir na construção de uma nova proposta de atuação para esta profissional, em que o brincar seja incorporado ao currículo escolar e à prática pedagógica das mesmas, possibilitando-lhes assim pensar a criança enquanto ser histórico e social e o brincar como processo que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE EDUCADORAS INFANTIS: UMA ALTERNATIVA PARA A CONSTRUÇÃO DE SABERES E PRÁTICAS

*Não há ensino de qualidade, nem reforma
educativa nem renovação pedagógica sem
uma adequada formação de professores.*
Antônio Nóvoa

2.1 – A LDB e as mudanças na formação da educadora infantil no Brasil

A formação do profissional que atua na educação infantil é motivo de preocupação de muitos setores voltados para o atendimento da criança pequena (secretarias, universidades, fóruns infantis, organizações não-governamentais). Pesquisas têm sido desenvolvidas, visando a apontar alternativas que colaborem na discussão sobre como formar um educador capaz de superar a dicotomia educar e cuidar no trabalho realizado junto às crianças, além de compreendê-las como seres sociais dotados de características próprias e necessidades específicas (Guimarães, 2003; Silva, 2003).

Para compreender esta preocupação de pesquisadores e teóricos da educação com a questão da formação docente, é oportuno salientar que ela fortaleceu-se após os avanços ocorridos na legislação brasileira, principalmente após a promulgação, em dezembro de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394) que ressignificou a educação infantil no país. A LDB prevê que tal educação será oferecida em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e, pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade (art. 30).

Tal fato expressou mudanças na configuração da sociedade brasileira, contribuiu para que a educação infantil ganhasse uma certa visibilidade no campo educacional, ao expressar um novo conceito sobre esse nível de ensino e, definiu seu papel no conjunto da educação: “o de começar a formação que hoje toda pessoa precisa para exercer a cidadania” (Didonet, 1997: 4).

A mesma lei incentivou uma valorização do papel do professor e estabeleceu um novo patamar para a formação docente, considerando ser necessária uma melhor qualificação para todos os profissionais que atuam na educação básica, o que, nesse momento, inclui aqueles que trabalham na Educação Infantil, apresentando quais são suas atribuições referentes ao contexto de ensino.

Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III – zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (artigo 13, p. 11).

Em seu artigo 61, a LDB também esclarece que a formação de profissionais da educação, visando atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, deverá ter como fundamento a associação entre teorias e práticas. Esta realizar-se-á mediante a capacitação em serviço e por meio do aproveitamento da formação e experiências anteriores em outras instituições de ensino e atividades.

No artigo seguinte, nº 62, propõe-se como e onde esta formação será feita:

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, 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 (p. 25).

De acordo com a mesma lei, até o final da década da educação – 1997/2007 – somente serão admitidos nas instituições educacionais professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (art. 87, § 4º); aspecto que é reforçado pelo Parecer CEB/CNE 04/2000⁵, o qual estabelece que

Todas as instituições de educação infantil, qualquer que seja sua caracterização, terão o prazo até 2007 para ter todos os seus professores com, pelo menos, o curso normal de nível médio (p. 9).

Quanto ao local de formação, instrui que os institutos superiores de educação manterão os cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (art. 63).

Diante desse cenário oficial da educação, faz-se importante pensar sobre a problemática da formação dos profissionais da educação infantil, visando a uma melhor qualificação dos mesmos, o que conseqüentemente se revestirá na melhoria da qualidade do serviço prestado às crianças atendidas nas instituições infantis, visto que a formação docente é considerada fator determinante na eficiência dos programas voltados para este nível de ensino (Portugal, 2001; Silva et. al., 2002; Oliveira-Formosinho, 2002; Kishimoto, 2002).

Deve-se ressaltar, conforme nos alerta o Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo (2002), que esta qualidade está relacionada ao incentivo à profissionalização dos professores, a melhores condições de trabalho, além de uma maior condição de motivação pessoal e coletiva (p. 48). Também precisam ser revistos e equacionados os problemas apresentados pelos professores referentes à jornada de trabalho, plano de carreira, salário, processo de formação inicial e continuada.

Acreditamos que tais questões combinam-se na constituição de uma certa indefinição quanto a identidade do educador de educação infantil, considerada por Cerisara (1995) uma “*verdadeira colcha de retalhos*”, o que se expressa, inclusive, na

⁵ Em meados do mês de setembro de 2003, foi veiculado na imprensa televisiva que o Ministério da Educação teria revogado este Parecer, o que implicaria na não-exigência do aumento da escolaridade para os profissionais que atuassem na educação básica. Ainda não foi divulgado nenhum dispositivo a esse respeito, o que nos fez utilizar o Parecer CEB/CNE 04/2000, que ainda se encontra disponível no site do MEC (www.mec.gov.com.br) como o último documento legal que regulamenta esta questão.

variedade de denominações que tem recebido nos últimos tempos: pajem, professor, educador, profissional de creche, auxiliar de creche, crecheira, monitora. Conforme a autora, tal indefinição

é resultado tanto das diferentes políticas públicas implementadas para a infância quanto dos modismos pedagógicos que, em vez de incrementar o debate e contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho em uma perspectiva de continuidade, acabam por cristalizar posturas e negar o que já foi construído, criando uma atitude de eterno começar de novo (p. 69).

Sendo assim, o desafio que se coloca hoje seria não somente a formulação e a implementação de políticas públicas para a formação desses profissionais, enfatizando o atendimento às exigências da LDB, no tocante à busca de uma certificação que, muitas vezes, é conseguida através de cursos aligeirados e de pouca qualidade, mas a realização de uma formação voltada para o efetivo atendimento da criança de zero a seis anos, com todas as peculiaridades desta faixa etária.

2.2 – O panorama atual da formação das educadoras infantis no Brasil

Sabe-se que, no Brasil, ainda há um grande número de educadores de pré-escola que não possuem formação exigida legalmente e nem adequada para trabalhar com crianças; em relação às creches, a situação é ainda mais precária.

Segundo dados do MEC/INEP/SEEC (2001), no Sudeste, a proporção de docentes com nível superior em creches públicas é de aproximadamente 17%, enquanto no Nordeste não chega aos 5%. As creches privadas no Nordeste elevam este percentual para um pouco mais de 8% (Tabela 1).

Na pré-escola, a situação é melhor; no Sudeste, 40% dos professores das instituições públicas possuem nível superior; no Sul, a proporção é de 32%. O Norte e o Nordeste mantêm baixa proporção de docentes com nível superior, que só é atenuada nos estabelecimentos privados. No Nordeste, as pré-escolas particulares atingem cerca de 11% de professores com formação superior (Tabela 2).

TABELA 1 – Número de Funções Docentes com e sem Curso Específico em Creche, por Dependência Administrativa e Grau de Formação - Brasil e Regiões – 2001

Unidade da Federação	Creche					
	Pública			Privada		
	Total	Superior %	Médio %	Total	Superior %	Médio %
Brasil	36.016	11,3	69,5	26.996	14,6	68,9
Norte	2.377	1,6	80,3	576	4,3	83,7
Nordeste	10.738	4,5	71,3	4.305	8,3	71,4
Sudeste	11.347	16,7	69,7	15.080	16,8	69,1
Sul	9.777	13,4	65,2	5.557	14	63,3
Centro-Oeste	1.777	19,1	67,2	1.478	16,8	75,4

Fonte: MEC/INEP/SEEC, Censo Escolar 2001 (resultados preliminares)

TABELA 2 – Número de Funções Docentes com e sem Curso Específico em Pré-escola, por Dependência Administrativa e Grau de Formação - Brasil e Regiões – 2001

Unidade da Federação	Pré-escola					
	Pública			Privada		
	Total	Superior %	Médio %	Total	Superior %	Médio %
Brasil	165.011	24,5	67,2	83.459	25	70,1
Norte	13.242	2,9	82,7	3.524	8,3	85,6
Nordeste	54.410	5,9	75,9	23.960	10,7	81,1
Sudeste	66.962	40,5	58,8	38.858	31,8	65,4
Sul	22.564	32,1	64,3	11.028	36,9	58,4
Centro-Oeste	7.833	32,8	61,2	6.089	26,7	69,3

Fonte: MEC/INEP/SEEC, Censo Escolar 2001 (resultados preliminares)

Numa pesquisa anterior também realizada pelo MEC, referente a 1996, consta que 16,1% dos professores que atuavam na educação pré-escolar possuíam, no máximo, o ensino fundamental completo e 83,9%, o nível médio ou superior completo (Oliveira, 2002).

Em 1998, o percentual dos professores que trabalhavam com a educação pré-escolar que possuíam o ensino fundamental completo diminuiu para 13,4% e o percentual dos professores com o nível médio ou superior completo subiu para 86,6%. Já em 1999, os índices se alteraram novamente e o percentual de professores com

ensino fundamental incompleto ou completo diminuiu para 10,9%, enquanto o percentual de professores que possuíam, no mínimo, o nível médio subiu para 89,1%.

Com relação à creche, os dados levantados são mais recentes e deixam de considerar algumas instituições que não estão vinculadas ao sistema educacional. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), no final da década de 1990, de 48.284 profissionais que atuavam em creches, 24,9% possuíam o ensino fundamental incompleto ou completo e 71,8%, o nível médio ou superior completo.

A partir de tais dados, percebe-se que, embora tenha melhorado um pouco a formação acadêmica dos docentes que atuam na educação infantil, persiste a necessidade de serem pensadas e implementadas medidas sistemáticas e contínuas que busquem melhorar os índices e a qualidade da formação docente em todas as regiões do Brasil, o que demanda, entre outras coisas, o estabelecimento de diretrizes para os cursos de formação de professores que atendam às peculiaridades da faixa etária de 0 a 6 anos.

2.3 – Discutindo a formação docente: em busca de uma orientação para o trabalho com a primeira infância

Historicamente, a formação do docente de educação infantil pautou-se em quatro modelos, cada um deles possuindo características próprias. Conforme Oliveira (2002) são eles:

- O modelo *familiar/materno* nega a existência de profissionalização, bastando apenas o profissional possuir *competências maternas para orientar seu trabalho com as crianças*. Deste, o que se espera é “*paciência, capacidade para expressar afeto e firmeza na coordenação do grupo infantil*” (p. 24).
- O modelo *higienista* defende a formação de puericultores ou de berçaristas, com conhecimentos e habilidades necessários para favorecer o desenvolvimento físico das crianças.

- O modelo *recreacionista* propõe “o preparo de animadores culturais e especialistas em lazer para orientar a infância naquelas instituições” (p. 24).
- E o modelo *escolar* advoga a presença de professores polivalentes que interajam com as crianças desde o nascimento.

Percebe-se que tais modelos não atendem ao que é atualmente recomendado para a educação infantil, que é de não restringir a ação dos educadores a dicotomia entre o educar e o cuidar.

No seminário “Formação, Identidade e Carreira do Profissional que atua na educação infantil”, realizado em junho de 2003, em Belo Horizonte/MG, o secretário de educação do estado de Cuiabá/MT, Carlos Alberto Maldonado, afirmou ser necessário criar uma nova matriz de formação, tanto em nível médio quanto superior, visando ao atendimento da criança na educação infantil, e esta deveria conter conhecimento básico nas áreas da saúde, bem-estar social, educação, cultura e meio ambiente. Salientou a importância de se desenvolver modelos que favoreçam a experiência lúdica da criança e que considere a educação infantil como um espaço social privilegiado da criança. Para isso, segundo ele, é importante que o educador desenvolva um novo olhar sobre o papel da criança e entender “a criança como um sujeito que tem voz, que nos ensina e que pode nos apontar caminhos” (Muniz, 2003: 64).

Faz-se importante, então, pensar no aprimoramento da formação docente e isto requer, hoje, muita ousadia, criatividade e investimentos de todos os envolvidos no processo: professores, formadores, secretarias, órgãos governamentais e universidades.

Hoje já encontramos experiências interessantes com a educação infantil. Por exemplo, a cidade de Belo Horizonte/MG estabeleceu como meta zerar o número de profissionais leigos na rede conveniada da cidade até meados de 2004. Para isso, a Secretaria de Educação iniciou em 2000, um curso de formação em nível médio, modalidade normal para profissionais que atuam nas creches municipais, habilitando-os para trabalhar especificamente com a Educação Infantil (cf. Muniz, 2003:67).

Kishimoto (2002) e Formosinho (2002) apontam para o fato de que o caminho para a construção de um novo perfil do profissional da educação infantil seria atribuir

estatuto de cientificidade à formação pedagógica, aliando investigação com formação docente.

Indo ao encontro da afirmativa anterior, as mais recentes perspectivas para a formação de professores valorizam o professor como profissional reflexivo (Schön, 1992; Nóvoa, 1992; Perrenoud, 1993, Alarcão, 1999), em detrimento do modelo da racionalidade técnica. Critica-se este modelo por não ser capaz de preparar o professor para lidar com o imprevisível e por desconsiderar os saberes que estes profissionais constroem ao longo de sua trajetória. A formação do professor também tem sido considerada como um “*continuum*”, como um processo de “*formação permanente*” (Freire, 1982) ou “*formação continuada*” (Nóvoa, 1992; Perrenoud, 1993).

Nóvoa (1992) e Perrenoud (1993) valorizam a pesquisa em educação e o conhecimento do professor, acreditando que mediante tais experiências o docente pode, através de um processo reflexivo, reelaborar seus saberes iniciais à luz de suas experiências cotidianas na escola, colaborando para a análise e transformação de seu fazer docente.

Nóvoa (op. cit.) também ressalta a importância da pessoa do professor no processo de formação afirmando que

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (p. 38).

Segundo Silva et. al. (2002), o paradigma do professor reflexivo trabalharia na formação deste profissional em duas perspectivas: o *desenvolvimento pessoal* que deveria incentivar o docente a assumir uma postura crítica e reflexiva, visando a construção de sua identidade pessoal e profissional; o *desenvolvimento profissional* consistiria em preparar os professores para que os mesmos interferissem na proposição e implementação de políticas educativas, participando assim da construção de sua identidade, enquanto profissional da educação.

A partir dessa formação, seria possível fazer emergir um novo fazer pedagógico, que se utilizando da reflexão na e sobre a prática e de um movimento de ação-reflexão-ação, caminhe para uma aproximação entre a teoria e a prática. Nesse caso, pressupõe-

se que, entre uma determinada teoria que se quer assumir e a prática que se quer ressignificar, existe a teoria do sujeito que se constrói a partir das ações e experiências que realiza.

Assim, acredita-se que o professor de educação infantil possa desenvolver a sua competência, a sua capacidade de criar, implementar e acompanhar propostas pedagógicas de qualidade nas creches e pré-escolas; tal transformação do professor implica no desenvolvimento de algumas características que, de acordo com Silva et. al. (2002), seriam consideradas essenciais para o desenvolvimento de um trabalho eficiente e de qualidade. São elas:

Diagnosticar – avaliar as necessidades e o potencial das crianças;
construir – adequar sua prática docente às necessidades teórico-práticas da educação para a primeira infância;
organizar – estruturar o processo educativo de forma a atingir suas metas educacionais;
gerenciar – criar ambiente propício à aprendizagem, desenvolvendo e permitindo atividades interessantes e dinâmicas;
aconselhar – orientar e apoiar emocionalmente as crianças ajudando-as a adquirirem habilidades de socialização;
decidir – ter clareza do que se quer em relação à educação infantil e tomar decisões quando for necessário (p. 54).

Há um consenso entre pesquisadores (Kishimoto, 2002; Oliveira-Formosinho, 2002; Leite, 2002) sobre a importância da melhoria da formação dos professores que atuam na educação infantil. Um problema, entretanto, que se coloca é se a formação desse professor deve estar inserida em cursos universitários no interior de universidades, ou se deve ser realizada em centros de formação profissional, como os institutos de ensino superior e seus cursos normais superiores.

Na tentativa de responder a tal questão, Kishimoto (2002) tece algumas considerações a respeito da formação de professores que é oferecida atualmente. Uma delas, contra a formação profissional no interior das universidades, refere-se à sua natureza disciplinar. A autora argumenta que as universidades estão destacando alguns campos disciplinares em detrimento de outros, o que faz com que temáticas importantes que deveriam aparecer no currículo de educação infantil não sejam abordadas no curso de formação, como é o caso do brincar. Tal fato, no entender de Kishimoto (op. cit.), impede que o profissional compreenda que a criança pequena aprende de modo integrado.

Uma outra análise relacionada aos cursos de formação de professores para a Educação Infantil foi apresentada por Cerisara (1995), que argumenta que tais cursos não apresentam clareza de compreensão quanto às funções das instituições infantis e dos educadores e, por isso, deixam de refletir sobre como este fato interfere no fazer do educador e acabam trabalhando assim, a partir de uma “*versão escolar de conhecimento*”.

Outra dificuldade apontada refere-se ao pouco tempo dispensado à condução da prática pedagógica. A justificativa para tal situação, segundo Kishimoto (2002a), encontra-se no fato de que os futuros professores são colocados em contato com os conteúdos teóricos dentro das universidades, sendo-lhes oferecidas pouquíssimas oportunidades para que eles entrem em contato com a realidade das escolas. Para essa autora, na escola o aluno em formação teria a oportunidade de “*observar e aprender no contexto como se processa a relação ensino-aprendizagem*” (p. 109).

Kishimoto (op. cit.) comenta ainda que a formação em contexto somente se torna possível quando as questões relativas à escola e à ação do professor são apreendidas no próprio espaço da instituição. A escola é entendida como espaço-tempo para promoção da formação inicial, da formação continuada ou da formação em contexto.

Além das questões já apresentadas, identificamos outros problemas no processo de formação de professores. A formação de profissionais para a educação infantil e para as séries iniciais precisa ser repensada no sentido de garantir uma sólida formação teórica para ambos profissionais, sem perder de vista a especificidade da clientela atendida por cada um deles.

Dentre os estados brasileiros que empreendem esforços no sentido de oferecer alternativas de formação para professores infantis está o Mato Grosso do Sul que se destaca como um dos pioneiros a oferecer curso de formação inicial para educadores, em uma universidade pública, desde o início da década de 80. De acordo com o Fórum Permanente de Educação Infantil do Estado do Mato Grosso do Sul (2002), apesar de algumas dificuldades no início de seu funcionamento, como a falta de professores habilitados para lecionarem disciplinas sobre os fundamentos teórico-práticos da pré-escola, atualmente, o curso visa formar o professor para atuar na educação infantil e nos

primeiros anos do ensino fundamental, *“oportunizando-lhe o acesso a um instrumental teórico-metodológico que lhe dê condições de desenvolver uma prática educativa consciente e condizente com as reais necessidades infantis”* (p. 56)

Em relação ao curso normal superior, outra possibilidade para formação do profissional da educação infantil, o que se percebe é que ainda não foram estabelecidas diretrizes específicas que norteiem a organização e funcionamento do mesmo. O que temos a esse respeito é uma versão preliminar, elaborada pelo MEC, sobre diretrizes para orientar as Comissões de Verificação que avaliam as condições iniciais de oferta. Uma questão importante que compõe tais diretrizes é a exigência de que instituições que oferecem o curso normal superior devem apresentar um projeto acadêmico diferenciado para cada uma das áreas de formação que desejam implantar: magistério da educação infantil e magistério das séries iniciais do ensino fundamental (Leite, 2002).

Uma crítica inicial que se faz ao Instituto Superior de Educação, local de oferecimento do curso normal superior, refere-se às diferenças estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação –CNE em relação ao corpo docente. Segundo o CNE, do total, apenas 10% dos professores necessitarão ter titulação acadêmica de mestre ou doutor e, apenas 1/3 desses deverá ser contratado em regime de tempo integral. Será que nestas condições conseguir-se-á garantir uma adequada formação aos professores de educação infantil ou tal medida representaria um aligeiramento das exigências para a formação desse profissional?

De acordo com Leite (2002), no Brasil as discussões apontam para uma posição de afirmar que o local mais apropriado para a formação de professores de educação infantil é no ensino superior e dentro das universidades públicas, por se acreditar que nesses espaços é que se desenvolve *“de forma marcante e articulada, a docência, a pesquisa e a extensão por meio de um corpo docente qualificado e em tempo integral”* (p. 194).

Mendes (2002) concorda com a posição anterior e vai além ao afirmar que

formar o professor fora da universidade significa restringir, separar o conhecimento científico, a pesquisa e a visão crítica da sua formação, além de aproximá-lo da formação exclusivamente técnica. Significa, ainda, que a universidade poderá deixar de discutir a formação do professor. Às universidades caberá o papel de formar os grandes cientistas e às outras escolas formar o professor. É mais conseqüente estimular o trabalho que já existe no interior das universidades, ao invés de sucateá-la e criar novos espaços fora delas (p. 83).

Também concordamos com as autoras supra-citadas e, apesar das críticas aos cursos universitários - por exemplo, o isolamento disciplinar, a teorização excessiva etc., - que precisam ser repensados, acreditamos que, hoje, somente a universidade pública oferece aos futuros professores a possibilidade de promover uma formação teórica sólida, aliada ao desenvolvimento de pesquisas. Consideramos que, no momento atual, precisamos refletir e reformular questões que têm se tornado alvo de críticas, no que se refere às práticas inadequadas das universidades públicas, mas ao mesmo tempo, devemos exigir a expansão de seu atendimento e a melhoria da formação docente.

Acredita-se que a universidade tem um papel insubstituível no sistema educativo e principalmente na formação docente, pois a mesma *“permite formar profissionais reflexivos com capacidade de concepção e contextualização. Só a universidade tem um investimento constitutivo na produção de conhecimento e na análise crítica da realidade e da sociedade”* (Formosinho, 2002, p. 170).

Deve-se ter claro que o ensino universitário não exige apenas que se ensine e que se pesquise, mas que deve haver uma interação entre essas duas atividades para que os conhecimentos obtidos na investigação possam ser apropriados pela prática educativa.

O papel das universidades ao formar profissionais não seria o de formar *“técnicos qualificados, mas com autonomia limitada, mas profissionais com capacidade de concepção e com autonomia para organizar o próprio trabalho”* (Formosinho, 2002, p. 181). As universidades, ao formarem professores de Educação Infantil, deveriam incentivar o desenvolvimento de um espírito de investigação para que esses pudessem resolver problemas profissionais e organizacionais que surgissem em sua prática educativa.

Devemos ressaltar que é importante focalizar não somente a esfera dos interesses acadêmicos, visto que também é preciso promover social e profissionalmente os

profissionais da educação infantil, considerando-se que a valorização sócio-profissional é um instrumento fundamental para a melhoria da qualidade do atendimento educacional às crianças.

Formosinho (2002) sugere que esta valorização sócio-profissional pode se dar ao oferecer-se *“aos educadores mecanismos que permitam uma equiparação acadêmica e de estatuto de carreira com profissionais dos outros níveis do ensino, o que exigiria dos mesmos o esforço correspondente e uma atitude e práticas de aprendizagem ao longo da vida”* (p. 182).

Deste modo, reconhecendo que os professores devem ser profissionais reflexivos, atuantes, críticos e comprometidos com a melhoria dos contextos e práticas, a universidade pode contribuir também para *“promover a profissão e não apenas os profissionais, melhorar as escolas e não apenas os professores”* (Formosinho, 2002). Tal tarefa se apresenta como sendo de extrema complexidade e dificuldade, o que exige a participação de todos os envolvidos no processo educativo: os órgãos responsáveis pela elaboração das políticas públicas, as Secretarias de Educação, as Universidades, a sociedade civil, os órgãos representativos da categoria e os próprios professores.

2.4 – Formação em contexto: um caminho possível para a realização da formação continuada de educadoras infantis

Uma pesquisa realizada por Bandeira et. al. (2002), em Pernambuco, na rede comunitária, discute uma questão muito interessante para a compreensão da realidade dos profissionais da educação infantil e sobre como vem se dando sua formação. Aponta que a maioria do professorado dessas escolas é composta de mulheres, perfazendo um total de 97%; mais da metade delas encontra-se entre 15 e 25 anos de idade (55%), 61% são morenas (auto-classificação) e 62% são solteiras. Nesse universo, 41% possuía curso de magistério, 32%, o 1º grau e 13%, o curso superior, completo ou incompleto, 17% do total destas educadoras cursaram apenas o 1º grau.

Todas as professoras que participaram da pesquisa de Bandeira et. al. (op. cit.) foram unânimes em considerar que, para elas, o curso de magistério não atendeu às

necessidades de formação, ou seja, apresentou-se deficiente em relação aos conhecimentos e teorias mais atuais sobre o desenvolvimento da criança e, principalmente, não trabalhou as especificidades da educação infantil.

A principal crítica apontada por elas quanto a formação realizada foi em relação à dissociação entre a teoria e a prática. As professoras sentiram-se desamparadas e consideraram difícil realizar o trabalho na sala de aula já que, segundo as mesmas, tiveram que aprender “*quebrando a cabeça*”. Concluíram que não há sentido na teoria sem a prática e que a prática não avança e nem se constrói sem a teoria. Já o pesquisador concluiu sua pesquisa afirmando que

a visão das professoras em relação às suas experiências com os cursos de magistério, é de que o mesmo não foi capaz de responder às questões fundamentais evidenciadas pela prática, ou seja, ‘o que ensinar’ e ‘como ensinar’. Percebe-se que existe um descompasso entre o que a professora busca e o que se oferece nesse âmbito da formação e a saída para isso, descobrem nas experiências de formação continuada (Bandeira et. al., 2002, p. 67).

Em outra pesquisa realizada por Nóvoa (1995) com 129 professores do ensino primário, em Portugal, os mesmos opinaram sobre a formação inicial que tiveram e a consideraram como ‘*desajustada da realidade*’, fundamentalmente por duas razões: ser ‘*insuficiente*’ (36,9% das respostas) e ‘*não preparar para o contato com os alunos*’ (26,3%). Em relação à formação continuada, tal estudo destacou a valorização pela auto-formação, sobretudo a ‘*aprendizagem com os colegas*’, preconizada por 45, 35% dos profissionais entrevistados.

Podemos concluir então, que as questões colocadas por pesquisadores da área sobre a dissociação teoria e prática e a importância da formação continuada são muito relevantes para a formação de professores. O que se pode afirmar é que ainda há muito o que fazer para que haja uma diminuição do descompasso entre o que é ensinado nas agências formadoras e o que é vivido na realidade escolar, fato que podemos verificar claramente em diversos contextos de ensino espalhados pelo país.

Estudos recentes (Oliveira- Formosinho, 2001; Imbernon, 2002) reconhecem a importância dos contextos de trabalho para o desenvolvimento profissional dos professores. Acredita-se que o desenvolvimento profissional não é um processo individual e sim vivencial, um processo que se produz no contexto de trabalho. Nesta

perspectiva, a formação contínua é pensada como um processo constante de desenvolvimento profissional, fundado no desenvolvimento organizacional, estando essas duas dimensões interligadas.

Segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2001), o desenvolvimento profissional

conota uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento de necessidades, participação dos professores na definição da ação), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos da aprendizagem (formação centrada na escola), a aprendizagem de processos (metacognição), a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos (p. 31).

A tendência atual na formação de professores, que é voltada para um desenvolvimento profissional participativo e centrado nos contextos de trabalho, é derivada de movimentos de formação centrada na escola.

De acordo com Imbernón (2002), este movimento surgiu na década de 70, no Reino Unido, atrelado a recomendações políticas relacionadas com a distribuição de escassos recursos educativos para a formação continuada dos professores, estando suas raízes ligadas à reação contra a ineficácia da formação acadêmica oferecida até então.

O conceito de formação centrada na escola é utilizado com significados distintos, produzindo vertentes distintas que são assim descritas por Oliveira-Formosinho & Formosinho (2001):

A primeira vertente refere-se à *formação no contexto de trabalho*, sendo o próprio local de trabalho a ocasião e o veículo de aplicação da formação. Ressalta-se nesta vertente a dimensão do espaço da formação existente na escola.

Uma segunda vertente é uma *formação centrada na iniciativa da unidade organizacional escola*, onde a mesma é considerada uma unidade social e organizacional, com autonomia, vontade coletiva e projetos próprios. Ressalta-se nesta vertente a dimensão do agente institucional da formação.

A terceira vertente trata-se de uma *formação centrada nos professores*, em que ele é considerado sujeito de sua formação, estando envolvido no processo planificando,

executando e avaliando sua formação. Ressalta-se aqui a dimensão psicossocial dos processos de formação.

Na quarta vertente, a *formação é centrada nas práticas*, ou seja, parte do levantamento das práticas dos professores e/ou de profissionais da escola, de suas necessidades, para a elaboração de uma proposta de formação que conduza à modificação dessas mesmas práticas. Ressalta-se nesta vertente a dimensão pedagógica do trabalho realizado por um professor numa determinada instituição.

Uma quinta vertente refere-se a *auto-organização dos professores* para promoverem junto aos seus pares a sua própria formação, construída a partir de suas preocupações. Ressalta-se nesta vertente a dimensão político-cívica e/ou político-cooperativa do conceito.

Apesar dessa multiplicidade de interpretações do conceito de formação centrada na escola, o que precisa ficar claro é que esta envolve estratégias utilizadas tanto por formadores quanto pelos professores para promover programas de formação que atendam às necessidades levantadas a partir da escola, com vistas a melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem na sala de aula.

Imbernón (2002) é enfático ao afirmar que a formação centrada na escola não implica somente uma mudança de lugar da formação,

não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação (p. 80).

O objetivo da proposta defendida por Imbernón (op. cit.) é fazer da escola o foco do processo *ação-reflexão-ação*, como veículo de mudança, desenvolvimento e melhoria do trabalho e da formação docente. Baseia-se na pesquisa-ação que promove a reflexão, através da qual o professor tende a elaborar soluções frente aos problemas práticos com os quais se depara.

Tal perspectiva é o que Oliveira-Formosinho & Formosinho (2001) chamam de formação em contexto; nessa dimensão, as práticas formativas se articulam com as situações de trabalho, com o cotidiano dos profissionais, com a realidade

organizacional, com a realidade da comunidade das escolas, através da associação entre formação e ação docente, visando o desenvolvimento humano não somente dos profissionais, mas também das crianças, de suas famílias e da comunidade.

Com base na discussão apresentada nesse capítulo, gostaríamos de tecer algumas considerações. Como já foi apresentado anteriormente no texto, o índice de profissionais da educação infantil que nem sequer possuem formação inicial é considerável, o que nos leva a fazer o seguinte questionamento: como falar em formação continuada, entendendo esta como parte de um “contínnum”, para aqueles que ainda não têm a formação inicial? O que fazer com estes profissionais leigos que trabalham há anos no atendimento à crianças pequenas que não possuem a habilitação necessária para tal?

Nossa intenção ao discutir primeiramente a formação inicial e o papel da universidade, para depois formular e apresentar as questões anteriores, é por considerarmos essencial que a formação do educador seja feita no interior de universidades públicas. Mas não podemos deixar de discutir alternativas viáveis para colaborar na formação de milhares e milhares de educadores que ainda não puderam – por questões sociais, pessoais, políticas e culturais, passar por um processo de formação inicial; aspecto que levamos muito a sério, no momento de optarmos pela proposta de formação continuada que desenvolvemos na presente pesquisa.

Guimarães (2003) considera urgente a necessidade de oferecer, no caso da formação continuada em serviço, oportunidades concretas para que os profissionais possam refletir sobre sua prática cotidiana e, posteriormente “*construam uma ação consciente, capaz de negar e superar a aplicação mecânica de uma seqüência de tarefas e rotinas preestabelecidas*” (s/p).

Se no momento não podemos interferir de maneira direta na formação inicial de nossos educadores, podemos sim colaborar para formar profissionais críticos que possam, cada vez mais, buscar por sua profissionalização e por melhores condições de trabalho, o que, conseqüentemente, será revertido em benefício da população infantil atendida e para seu desenvolvimento profissional. Acreditamos ser necessário uma valorização do cotidiano destes profissionais e de seu conhecimento prático,

aproximando-os do conhecimento teórico advindo de pesquisas e estudos da academia. Nessa parceria, tanto os educadores quanto a universidade podem se enriquecer.

É dentro desse quadro de reestruturações e mudanças que a nossa pesquisa busca responder a um desafio: desenvolver uma alternativa de formação em serviço que contribua para a formação das educadoras envolvidas, o que também, espera-se, poder produzir efeitos na aprendizagem das crianças no contexto de sala de aula.

CAPÍTULO III

O CAMINHO METODOLÓGICO: A PESQUISA-AÇÃO

Uma perspectiva de formação em contexto reclama de todos um papel ativo de construtores de saber e não de meros consumidores passivos de programas de formação.
Formosinho, 2002

3.1 - Contextualizando a pesquisa-ação...

Para responder as questões-problemas de nossa pesquisa, optou-se por realizá-la em uma perspectiva qualitativa. A abordagem qualitativa de pesquisa, conforme André (1995), tem suas raízes no final do século XIX, quando os cientistas começaram a questionar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, com fundamentação positivista, deveria servir de modelo também para o estudo dos fenômenos humanos e sociais.

De acordo com Chizzotti (1991), os pesquisadores que partilham da abordagem qualitativa se opõem ao pressuposto experimental, que é a favor de um padrão único de pesquisa para todas as ciências, relacionado ao modelo de estudo das ciências da natureza. Esses pesquisadores “*optam pelo método clínico – a descrição do homem em um dado momento, em uma dada cultura, e pelo método histórico – antropológico, que capta os aspectos específicos dos dados e acontecimentos no contexto em que acontecem*” (p. 79). Outra característica que diferencia a pesquisa qualitativa dos estudos experimentais, segundo o mesmo autor, está na forma como esta apreende e legitima os conhecimentos.

A abordagem qualitativa parte do fundamento que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o objeto, uma interdependência entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (p. 79).

As matrizes filosóficas que fundamentam essa relação especial entre sujeito e objeto presente no conhecimento são, principalmente, a fenomenologia e a dialética. A primeira considera que é importante que se vá sempre além das manifestações imediatas, ou seja, é necessário ultrapassar as aparências para alcançar a essência dos fenômenos. Já a segunda valoriza a relação dinâmica que é estabelecida entre o sujeito e o objeto no processo de conhecimento. Chizzotti (op. cit.) esclarece que a matriz dialética “valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens” (p. 80).

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características que serão apresentadas a seguir:

1 – Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal: os investigadores freqüentam o local de estudo por entenderem que poderão compreender melhor as ações se estas forem observadas em seu ambiente habitual de ocorrência.

2 – A investigação qualitativa é descritiva: a descrição funciona como método de obtenção de dados e os investigadores a utilizam abordando o mundo de forma minuciosa.

3 – Os investigadores qualitativos enfatizam mais o processo do que simplesmente os resultados ou produtos: aos mesmos interessam a clarificação de idéias que ocorrem enquanto o “fenômeno” acontece.

4 – Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva: suas abstrações são construídas quando os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando.

5 – O significado é de importância vital na abordagem qualitativa: os investigadores qualitativos ficam preocupados se estão ou não apreendendo adequadamente as diferentes perspectivas dos participantes da pesquisa.

Portanto, na tentativa de buscar respostas para os desafios impostos à pesquisa educacional, começaram a surgir métodos de investigação e abordagens diferentes dos que até então eram empregados.

Segundo Lüdke & André (1986),

as questões novas vinham, por um lado, de curiosidade investigativa despertada por problemas revelados pela prática educacional. Por outro lado, elas foram fortemente influenciadas por uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça (p. 07).

Constituem-se assim novas propostas de abordagens para a pesquisa, oferecendo diferentes soluções metodológicas com vistas a superar algumas das limitações sentidas nas pesquisas realizadas até então. Dentre essas novas abordagens, está a pesquisa-ação, escolhida por nós como proposta metodológica a ser adotada na presente pesquisa, por favorecer o aprender e a construção do conhecimento através do desenvolvimento de uma prática, o aprender refletindo sobre as ações realizadas, na tentativa de resolver problemas advindos do cotidiano da instituição escolar.

A pesquisa-ação teve suas primeiras manifestações relacionadas ao surgimento de uma concepção de ciência como prática social do conhecimento e começou a ser utilizada, ainda na primeira metade do século XX, como modalidade de pesquisa participante.

Brandão (apud Costa, 2002) apresenta dois aspectos importantes introduzidos pela pesquisa-ação nos processos de investigação. São eles: a convivência e a participação. Estes componentes seriam “*indicativos de seu distanciamento dos cânones da concepção clássica, tradicional da ciência, na qual esta constitui um conjunto de conhecimentos comprovados e objetivos produzidos por métodos rigorosos e supostamente neutros*” (p. 95).

Segundo Costa (op. cit.), a expansão da pesquisa-ação pelo mundo se deu de uma maneira diferente. Na América Latina, o locus onde tal pesquisa se configurou sob

forma de estratégia político-emancipatória, foram os movimentos sociais do período pós-segunda guerra mundial. Os pesquisadores inspiraram-se na pedagogia centrada na prática, influenciados por Paulo Freire, desenvolvendo então, uma pesquisa vinculada à militância política na luta pela emancipação dos oprimidos, através da articulação de um diálogo com a “problemática da classe trabalhadora e dos grupos populares” (p. 95).

Em contrapartida, nos países anglo-saxônicos, a vertente da pesquisa-ação que foi difundida remonta à observação participante, seguindo os moldes praticados nos estudos antropológicos de Malinowski. Alguns autores conferem a origem deste termo a Collier e Lewin – pesquisadores sociais – relatando que os mesmos o empregaram para denominar processos de investigação na vertente ação-reflexão, realizados em projetos de mudança social comunitária.

Corey, diretor da Faculdade de Educação da Universidade de Colúmbia, liderou no início da década de 50, do século XX, o movimento “*teacher as researcher*”, que incluía a pesquisa-ação no campo da formação continuada de professores.

Em virtude da movimentação supra citada, a década de 50 foi marcante para o florescimento de tal metodologia nos dois hemisférios. No hemisfério sul, portanto, ela esteve vinculada aos movimentos sociais populares e, no mundo anglo-saxão, relacionada ao fortalecimento de grupos profissionais de atuação social como o magistério, enfermagem, serviço social, etc (Costa, 2002).

Nos anos 60, a pesquisa-ação perde um pouco de espaço. Nos países considerados de Primeiro Mundo isto aconteceu devido ao impacto da tecnologia, que alterou a ênfase nos trabalhos sociais, do aspecto pedagógico para o organizacional. Mas, ao mesmo tempo, foi um período em que percebeu-se a necessidade de se reformular estratégias metodológicas que permitissem superar as dicotomias sujeito-objeto, teoria-prática, até então presentes nos processos de pesquisa educacional, possibilitando “*uma produção coletiva de conhecimentos em torno de vivências, interesses e necessidades dos grupos situados histórica e socialmente*” (Thiollent, 1987: 18).

Uma revitalização da pesquisa-ação, no campo educacional, ocorre na década de 70, na Inglaterra, Alemanha, Austrália e Espanha, incentivada por Stenhouse que combatia a racionalidade técnica no planejamento do currículo. Nesse sentido, outros

projetos de pesquisa-ação surgiram e repercutiram no Brasil, como é o caso das reflexões de Wilfred Carr e Stephen Kemmis. Tais pesquisadores sugeriam que as pesquisas deveriam “*voltar-se para a educação em vez de ser sobre a educação*”, ideal fortemente influenciado pela Teoria Crítica da Escola de Frankfurt (Carr e Kemmis, 1988).

Em países do chamado Terceiro Mundo, como África, América do Sul e América Central, a pesquisa-ação também aconteceu na década de 70, tendo como inspiração os autores marxistas e neo-marxistas, além de Paulo Freire e outros pensadores latino-americanos. A idéia difundida seria a de que se faria necessária a produção de conhecimentos não somente com a intenção de se conhecer a realidade, mas que visasse também a sua possível transformação.

Um exemplo de tal idéia seria a educação popular que tem como proposta uma pedagogia voltada para a prática de vida dos educandos e que visa a educação emancipatória de indivíduos advindos de grupos excluídos ou marginalizados.

Sobre tal questão Costa (2002) comenta o seguinte:

as múltiplas formas de concretização da educação popular, concebidas no quadro teórico daquilo que se chamou de educação libertadora, têm em comum o desenvolvimento de ações investigativas coletivas que visam à aquisição de conhecimentos concebidos como ‘emancipatórios’(p. 98).

É importante ressaltar que nos últimos quinze anos, a pedagogia freiriana inspirou muitos projetos de educação formal e sustentou projetos de pesquisa-ação dedicados à formação de docentes em serviço. Apesar da hibridização das concepções sobre o tema com o movimento do “*professor como pesquisador*” e do “*professor reflexivo*”, o objetivo dessas perspectivas é o mesmo, ou seja, “*uma ação coletiva e colaborativa que estimule estudantes e/ou profissionais a se aprofundarem na compreensão e interpretação de sua própria prática com vistas ao seu fortalecimento (empowerment) e emancipação*” (Costa, 2002: 99).

A pesquisa-ação apresenta-se como uma modalidade de pesquisa que pretende superar a dicotomia entre observador e observado e entre momentos de observação e de intervenção. Considera-se que aquele que observa não é imparcial, pois, ao fazer uma observação, ele estaria intervindo na realidade dos fatos observados.

Para Thiollent (1996), o pesquisador teria o papel não somente de levantar dados ou fazer relatórios, mas participar como sujeito ativo na própria realidade observada, atuando como agente de mudança e ator dialético. Nesse sentido, Barbier (apud Teles & Loyola, 1999) acrescenta que o pesquisador deveria ser aquele que *“articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte”* (p.53).

A pesquisa-ação é, então, considerada uma pesquisa com um duplo objetivo: transformar a realidade e, ao mesmo tempo, produzir conhecimentos a partir dessa transformação.

Thiollent (1996) apresenta seis aspectos principais da pesquisa-ação enquanto estratégia metodológica. São eles:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisador e pessoas implicadas na situação investigada;*
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;*
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação;*
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;*
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;*
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo); pretende-se aumentar o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados (p. 16).*

O mesmo autor apresenta os doze instrumentos de uma pesquisa-ação, considerando que não há pretensão de rigidez e enfatiza que a metodologia da pesquisa é determinada, basicamente, pela autonomia do processo investigado.

1 – Fase exploratória: consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações.

2 – Definição do tema da pesquisa: é a designação do problema prático e da área de conhecimento a serem abordados.

3 – Colocação dos problemas: trata-se de definir uma problemática na qual o tema escolhido adquira sentido.

4 – O lugar da teoria: o papel da teoria consiste em gerar idéias, hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações.

5 – As Hipóteses: desempenham um papel importante na organização da pesquisa, pois, a partir de sua formulação, o pesquisador identifica as informações necessárias, evita a dispersão, focaliza determinados segmentos do campo de observação, seleciona os dados, etc.

6 – Os Seminários: seu papel consiste em examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação.

7 – Campo de Observação: delimitação do campo de observação empírica no qual se aplica o tema da pesquisa.

8 – A Coleta de dados: é efetuada por grupos de observação e pesquisadores sob controle do seminário central. As principais técnicas são a entrevista coletiva e a individual.

9 – A Aprendizagem: na pesquisa-ação, uma capacidade de aprendizagem é associada ao processo de investigação.

10 – Saber formal / saber informal: o estudo da relação entre saber formal e saber informal visa estabelecer (ou melhorar) a estrutura de comunicação entre os dois universos culturais: o dos especialistas e o dos interessados.

11 – O Plano de Ação: para corresponder ao conjunto dos seus objetivos, a pesquisa-ação deve se concretizar em alguma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação.

12 – A divulgação externa: é desejável que haja um retorno da informação entre os participantes que conversaram, participaram, investigaram, agiram, etc.

A partir também destes pressupostos apresentados acima, esta presente pesquisa foi construída, buscando a produção de informações e conhecimentos que pudessem ser usados de forma efetiva na resolução de problemas que ocorrem no cotidiano dos professores, principalmente aqueles problemas relacionados à não utilização ou utilização inadequada do lúdico no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, é importante pensar a instituição infantil como um espaço propício para a discussão e transformação do fazer pedagógico dos educadores e trabalhar no sentido da

valorização das possibilidades de formação que se constituem ali dentro, o que pode ser feito, por exemplo, nos cursos de formação continuada e em serviço. Estas oportunidades podem refletir-se nas práticas pedagógicas desenvolvidas junto às crianças e colocar o educador no papel de produtor de mudanças, com autonomia para descobrir caminhos e solucionar problemas referentes à sua realidade.

Jófilí (1998) acredita que se a intenção da pesquisa é de que aconteça realmente um processo de transformações, é preciso considerar que é importante que o desejo venha dos próprios professores e não imposto pela realidade externa a eles. *“Os professores devem ser encorajados a refletir sobre a prática, formular suas próprias questões e serem desafiados a buscar soluções para os obstáculos encontrados”* (p. 36).

Nesse sentido, a presente pesquisa fez-se também mediante o desenvolvimento de uma parceria com as educadoras, e pretendeu, além de responder às perguntas formuladas nesse estudo, contribuir para que aquelas educadoras se percebessem como protagonistas, juntamente com seus alunos do processo educativo; ou seja, é importante que seja dada a elas a possibilidade de obterem um aprendizado a partir da própria realidade, para melhor conhecê-la e poder, assim, atuar mais eficazmente sobre ela, transformando-a naquilo que se mostrar necessário.

Portanto, nosso objetivo é colaborar para a melhoria das interações estabelecidas entre educadoras e crianças, principalmente durante as situações lúdicas e também, formar educadores capazes de alterar seu cotidiano, através de conhecimentos adquiridos por intermédio de ações e de pesquisas realizadas dentro de seu próprio contexto de trabalho.

3.2 - O contexto pesquisado: apresentando a escola de educação infantil com a qual trabalhamos

A instituição Renascer⁶ escolhida para o desenvolvimento da presente pesquisa é uma creche comunitária fundada em 1989, que se localiza em um bairro periférico da cidade de Uberlândia, Minas Gerais. Ela recebe subvenção da Prefeitura Municipal da cidade sob a forma de pagamento das funcionárias e alimentação para as crianças, valor que perfaz um total anual de R\$ 134.361,60 (cento e trinta e quatro mil, trezentos e sessenta e um reais e sessenta centavos), o que representa um valor diário e anual de R\$ 0,59 (cinquenta e nove centavos) para cada criança. O restante de seu orçamento é obtido em promoções, festas, doações da comunidade e pagamento pelos pais da quantia de R\$ 20,00 (vinte reais), a título de mensalidade.

A Renascer atende, atualmente, a 225 crianças de quatro meses a seis anos de idade, divididas em grupamentos, segundo a faixa etária: quatro meses a um ano e seis meses, um ano e seis meses a dois anos, dois anos a dois anos e seis meses, dois anos e seis meses a três anos, três anos a três anos e seis meses, três anos e seis meses a quatro anos, quatro a cinco anos, cinco anos e seis anos⁷. Para seu ingresso na instituição, elas precisam atender aos seguintes critérios: mãe trabalhar fora, baixa renda familiar, residir no mesmo bairro da instituição ou em áreas adjacentes, ou a mãe possuir problemas de saúde e não poder cuidar de seu filho, fato que deve ser comprovado por um exame médico.

A instituição possui sede própria e conta em suas instalações com: secretaria, dez salas de aula, pátio, sala de refeições, sala de TV, banheiro para banho e troca das crianças, cozinha, despensa, lavanderia, banheiro anexo à lavanderia para funcionários, parque infantil, tanque de areia e área livre. A maioria dos espaços é comum a todas as crianças e os mesmos são utilizados em um sistema de rodízio organizado pela coordenadora.

A equipe da Renascer é composta por 21 funcionárias, todas do sexo feminino, sendo 1 administradora, 1 coordenadora, 13 educadoras, 2 cozinheiras e 4 auxiliares de

⁶ Nome fictício.

⁷ Entre três e seis anos de idade são dois grupamentos para cada faixa etária, cada uma com uma educadora.

serviços gerais. Quanto ao grau de escolaridade das profissionais que atuam na instituição: somente a coordenadora possui o curso superior completo; a administradora possui o ensino médio completo, assim como 11 educadoras, sendo que três delas cursaram o Magistério. Uma educadora tem o ensino médio incompleto e outra estudou até a quinta série do ensino fundamental. Tanto as auxiliares de serviços gerais quanto as cozinheiras não concluíram o ensino fundamental. Todas as educadoras fazem cursos de formação, em média, duas vezes por ano (fevereiro e julho), sobre temas referentes à educação infantil e outros relacionados a áreas afins que são oferecidos pela Prefeitura ou por profissionais especializados, contratados pela própria instituição exclusivamente para essa finalidade.

As funcionárias perfazem uma jornada de oito horas diárias, dentro do horário de funcionamento da instituição, que é de 6 horas e 30 minutos até às 17 horas e 30 minutos, de segunda a sexta-feira, acompanhando e operacionalizando a rotina das crianças durante a permanência das mesmas no local. A seguir, será apresentada a rotina da instituição na Tabela 3.

TABELA 3 – *Rotina das crianças da Instituição Renascer*

HORÁRIO	ATIVIDADE
6h30 às 8h	Chegada
8h	Café
8h30	Atividades
9h30	Banho
10h45	Almoço
11h30	Repouso
14h00	Despertar
15h00	Lanche
15h30	Atividades Livres (as crianças iniciam a saída)
17h15	Fim da saída das crianças

Para o presente trabalho foram selecionadas 03 educadoras que atendessem aos seguintes critérios:

- atender manhã e tarde às mesmas crianças para que não houvesse interferências de outra educadora na relação estabelecida com elas,

- trabalhar com crianças de 3 a 5 anos por ser esta a faixa etária de interesse da pesquisadora,
- estar há menos de um ano na instituição e menos envolvida com outros processos de formação vivenciados, e, por fim,
- ter disposição e interesse para participar da pesquisa em questão.

3.3 – A pesquisa empírica realizada

Pelo fato do presente projeto de pesquisa estar inserido no trabalho “Promoção da Qualidade na Educação Infantil na região do Triângulo Mineiro”, como já foi dito anteriormente, torna-se necessário apresentar os procedimentos realizados nas diferentes fases, descrevendo tais momentos e explicando quais foram as participantes atuantes nas mesmas, até chegarmos à escolha das três educadoras que compuseram este estudo.

Acredita-se que a totalidade dos dados poderá retratar melhor o contexto em que as participantes de nossa pesquisa estão inseridas, para em seguida, discorrer sobre as interações por elas realizadas e ainda sobre seus acertos e suas dificuldades apresentados durante o processo de formação em contexto.

Os procedimentos utilizados nas quatro etapas do projeto e que fazem parte da metodologia do Programa APE serão detalhados a seguir. Antes, porém, apresentaremos brevemente os instrumentos utilizados:

- Três entrevistas semi-estruturadas individuais com todas as educadoras envolvidas, realizadas nos dias 28/06/2002, 16/12/2002 e 11/10/2003, abordando os seguintes aspectos: concepções das educadoras sobre a qualidade na educação e o que acreditavam ser necessário para melhorar essa qualidade em suas salas de aula; dados sobre a formação profissional das educadoras, além de outras informações referentes à prática educativa que desenvolvem com as crianças; concepção e utilização do brincar nas propostas de atividades diárias com as crianças e, finalmente, conhecer como elas avaliaram o processo de formação em serviço pelo qual passaram.

- Aplicação da Escala de Empenho do Adulto, entre os dias 05 e 16/12/2002, para descrever os estilos de interação utilizados pelos educadores, durante o processo de ensino-aprendizagem.

1ª Etapa: Diagnóstico da Instituição

Em meados de setembro de 2001, foi realizado um contato do grupo de pesquisadoras com a administradora da instituição Renascer, através de sua coordenadora, para verificar a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho naquele contexto. Um dos motivos da escolha por aquela instituição se deu pelo fato de que todos os anos, o grupo era convidado pela administradora para ministrar cursos ou mesmo oferecer estágio na referida instituição, o que caracterizava um interesse por parte da Renascer em contar com uma equipe de apoio para o trabalho ali realizado.

O outro motivo, decorrente do primeiro, é que a maior parte das profissionais que atuam na Renascer já estava familiarizada com algumas participantes do grupo de pesquisa, o que facilitaria nossa inserção na realidade da instituição e da sala de aula das educadoras que ali trabalhavam.

Em 18 de outubro de 2001, uma reunião foi realizada com toda a equipe que trabalhava na Renascer, com o intuito de explicar-lhe sobre a proposta da pesquisa do Núcleo de Pesquisas em Educação Infantil da Faculdade de Psicologia (UFU) e para consultá-la a respeito de seu interesse em participar da proposta. Na ocasião, foi ressaltada a importância da parceria entre a equipe da instituição e a equipe de trabalho, característica aceita com unanimidade como necessária para o bom andamento do trabalho.

Posteriormente, em três outros encontros (21/11/2002, 12/12/2002 e 06/03/2003), a equipe da creche, em reuniões com o grupo de pesquisa, listou e discutiu sobre quais seriam, em sua forma de ver e entender, as principais necessidades da instituição, dos funcionários e das crianças que ali freqüentavam. Estas necessidades foram hierarquizadas, conforme a prioridade de execução, ou seja, de acordo com as

solicitações das participantes, observando a possibilidade de serem resolvidas a curto, médio e longo prazo.

Em seguida, as educadoras foram entrevistadas individualmente pela pesquisadora e responderam questões que visavam a identificar o que as mesmas entendiam por qualidade da educação e como elas achavam que podiam melhorar a qualidade do trabalho em suas salas de aula. Nesse momento, a pesquisadora optou por entrevistar seis educadoras que trabalhavam com crianças entre três e 6 anos, já considerando a possibilidade de serem estas mesmas educadoras acompanhadas por nós nas fases subsequentes do projeto.

Após as entrevistas, seis educadoras foram observadas para a aplicação da Escala de Empenho do Adulto (Pascal e Bertran, 1999); tais observações foram realizadas nos locais onde as mesmas desenvolviam atividades com as crianças: pátio, sala de aula, sala de refeições, parque ou sala de TV. A aplicação dessa escala fez-se da seguinte forma:

- 1) Em dois dias diferentes, no período da manhã e da tarde, portanto num total de quatro sessões por adulto;
- 2) em cada dia e sessão foram feitas cinco observações de dois minutos cada;

Assim, o total de observação por sessão e por educador tinha a duração de 10 minutos. Para quatro sessões de observação previstas na escala, gastou-se 40 minutos por educador.

As vídeo-gravações que resultaram da Escala de Empenho do Adulto foram transcritas e registradas na Ficha de Observação do Empenho do Adulto, num total de quatro fichas por adulto, conforme normas de utilização do instrumento. Esses dados foram analisados após um treinamento, a partir de um vídeo idealizado e sugerido por Pascal e Bertram (1999), visando avaliar os estilos de interação do adulto, relacionados às categorias de ação - Sensibilidade, Estimulação e Autonomia - situando-as em uma escala de cinco níveis, que vão desde o empenho total do adulto na interação que estabelece com a criança, até a ausência total de empenho; todos os dados coletados na primeira etapa da pesquisa forneceram subsídios para a formulação do processo de formação profissional a ser desenvolvido posteriormente com as educadoras.

Ao término da aplicação da Escala, realizou-se a segunda entrevista individual com as seis educadoras, visando obter dados referentes à formação profissional das mesmas e à forma como elas concebiam e utilizavam o brincar em seu cotidiano; assim como a primeira entrevista, esta também aconteceu na própria instituição, dentro do seu horário de funcionamento.

Todos os procedimentos descritos anteriormente, que compõem o diagnóstico da instituição, foram organizados, sistematizados e analisados com o objetivo de formular uma proposta de intervenção que atendesse às necessidades do contexto pesquisado, levando em consideração o fato de que as educadoras, de acordo com a análise dos dados coletados, demonstraram níveis muito baixos de empenho em suas interações com as crianças, durante a realização das atividades educativas.

2ª etapa: Planejamento da Ação

Em 15/04/2003, realizou-se uma reunião com a equipe da instituição - 13 educadoras, a coordenadora e a administradora - com o objetivo de apresentar o diagnóstico inicial realizado e uma proposta de um plano de ação que incluía um projeto de formação e acompanhamento em serviço; esse plano foi discutido naquela oportunidade e seu desenvolvimento foi aprovado pela equipe.

Assim, elaborou-se inicialmente um programa de formação para as educadoras com duração de 60 horas, ficando acordado que durante o processo de execução poderiam ocorrer alterações, fossem elas demandadas e acordadas pela equipe e/ou por parte do grupo de pesquisadoras.

3ª etapa: Formação e acompanhamento em serviço

Os encontros de formação com as educadoras foram realizados uma vez por mês, entre os meses de maio a setembro de 2003. Os temas abordados foram

selecionados a partir dos dados coletados na fase inicial de diagnóstico da instituição. São eles:

- 1) Incentivando as boas mediações: a teoria da Modificabilidade Cognitiva de Feurstein e o Programa MISC.
- 2) A importância do brincar.
- 3) A organização dos espaços de brincar.
- 4) Práticas em Educação Infantil: a utilização de dobraduras e a narração de histórias; a música e a massagem Shantala.
- 5) Brinquedos e brincadeiras.
- 6) Revisão do conteúdo dos módulos anteriormente trabalhados e planejamento de ensino.

Todos os encontros tiveram a duração de 8 horas⁸ (02/05, 18/06, 23 e 24/07, 21/08, 25/09) e foram registrados pela pesquisadora em um diário de campo. Apesar da mesma ter pedido para que as educadoras utilizassem um caderno, no decorrer dos encontros, para fazerem anotações sobre como analisavam o processo de formação em que estavam participando, somente duas das três educadoras acompanhadas os apresentaram no último encontro, tendo anotado somente sobre as temáticas apresentadas em cada módulo.

Concomitantemente aos encontros de formação, três educadoras, escolhidas de acordo com critérios já descritos anteriormente, foram acompanhadas em seu próprio ambiente de trabalho entre os meses de maio a outubro de 2003. Inicialmente, o acompanhamento era realizado durante oito horas semanais com cada educadora, com vistas a discutir e refletir sobre os acertos e as dificuldades observadas durante a utilização de estratégias para a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido junto às crianças. Tal acompanhamento era feito nos momentos em que as educadoras estivessem interagindo com as crianças, visando conhecer e analisar, principalmente, o planejamento e a realização de atividades lúdicas.

Após avaliação inicial do primeiro mês de acompanhamento realizado pela pesquisadora e diante das dificuldades encontradas, em função de questões

⁸ As educadoras eram liberadas pela administração da instituição Renascer e com a concordância dos pais das crianças para participarem dos encontros de formação que aconteciam de 8h às 17h30, em uma quinta-feira do mês, na Universidade Federal de Uberlândia.

organizacionais da instituição, foi discutida com as educadoras uma outra proposta que seriam de quatro horas de acompanhamento individual a ser realizado sempre pela manhã - por ser neste período, durante a rotina de trabalho, em que ocorria a maior parte das atividades com as crianças e uma hora de atendimento individual com a pesquisadora à tarde - período em que a rotina institucional previa pouquíssimas oportunidades de realização de atividade, em virtude de ser o horário em que as crianças dormiam, tomavam lanche e aguardavam a chegada dos pais.

Na primeira semana de acompanhamento, entre 05 e 09 de maio de 2003, as educadoras e as crianças foram observadas durante um dia inteiro, a fim, de se registrar toda sua rotina. A transcrição dessa rotina foi lida por elas para que pudessem responder à seguinte questão: "O que você precisa como auxílio para melhorar sua prática?". As educadoras foram consultadas individualmente para que pudessem refletir sobre seu próprio contexto, em busca de alternativas para seus problemas cotidianos.

Suas respostas à pergunta anterior permitiram, após pesquisa bibliográfica, apresentar-lhes uma sugestão de leitura⁹ relacionadas às necessidades por elas levantadas que foram, dentre outras: necessidade de fazer planejamento, organização do espaço físico e de atividades atraentes para serem realizadas com as crianças e orientação sobre a prática que desenvolviam. Este texto foi discutido com cada uma em encontros realizados duas semanas após ter sido feita indicação da leitura.

Deve-se ressaltar que o material coletado durante as observações semanais foi inserido no conteúdo ministrado durante os encontros de formação, para que a equipe de educadoras pudesse discutir como resolver as questões surgidas em sala de aula, agora não mais individualmente com a pesquisadora, mas também junto aos seus pares.

Ao final de seis meses, foram contabilizadas 150 horas de trabalho junto a cada educadora, sendo 60 horas de encontros mensais, 90 horas de acompanhamento individual, dividido em 80 horas de observação da rotina e 10 horas de atendimento. Todas essas atividades foram objeto de registro cursivo da pesquisadora em diário de campo.

⁹ ABRAMOVICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. Educação Infantil creches - atividades para crianças de zero a seis anos - São Paulo: Moderna, 1999. - Capítulos 2 e 3.

4ª etapa: Reflexão

Todo o processo de formação, desde nossa inserção no contexto da instituição – reuniões, observações, encontros para a formação das educadoras, atendimentos individuais, foi avaliado pelas educadoras, através de uma entrevista que objetivou verificar como as três participantes dessa pesquisa analisaram o processo realizado. Infelizmente, não foi possível a avaliação do trabalho, a partir de leitura de um diário escrito pelas mesmas, como sugerido por nós no início da pesquisa, já que, mesmo com nossa insistência, nenhuma educadora o fez.

3.4 – As participantes da pesquisa: uma apresentação inicial das educadoras

Dentro do trabalho proposto pelo Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal de Uberlândia, acompanhamos três educadoras da instituição Renascer - Ângela, Clara e Mariana¹⁰, responsáveis pelo atendimento de crianças de 3 a 5 anos de idade, sendo que o número de alunos nas turmas variava de 16 a 19; a média era de 17 crianças por educadora.

Ângela

Ângela é uma educadora de 26 anos de idade que começou a trabalhar na Instituição Renascer, no início do ano letivo de 2002. É separada do marido e tem um casal de filhos: um menino com quatro anos e uma menina com dois. O primeiro mora com a avó materna, em outra cidade, por motivos financeiros. Segundo Ângela, com o salário que recebe (R\$ 240,00) “*não dá pra sustentar ela e mais duas bocas*” (observação, 20/05/2003), acrescentando que “*teria que ficar sem comer para que meus filhos comam*” (observação, 20/05/2003). Considera que na casa de sua mãe o filho “*tem de tudo e quando adoece, tem convênio médico*” (observação, 20/05/2003), e que por

¹⁰ Nomes fictícios.

isso, o menino prefere ficar lá. A segunda filha vive consigo por ser muito apegada à mãe, em uma casa alugada no mesmo bairro onde se localiza a instituição. A menina também frequenta a creche Renascer, sendo assistida em outra turma por outra educadora.

Ângela é a filha caçula de uma família de três irmãs e afirma ser a “melhorzinha” delas. Ao mesmo tempo, considera-se a “ovelha negra da família”, por ter sido a primeira a dar um neto para sua mãe. Nasceu em uma cidade do interior do Mato Grosso e cresceu em uma cidade pequena do interior de Minas Gerais. Descreve sua infância como muito livre e com muita brincadeira e diversão, comentando sobre o quanto gostava de brincar com seus vizinhos na rua. Fala nesses momentos de brincadeira com entusiasmo e alegria, parecendo guardar boas recordações daquele tempo. Demonstrou certo saudosismo diante das lembranças relatadas, considerando que foi feliz em sua infância.

Possui o segundo grau completo, tendo concluído o Magistério há mais ou menos cinco anos. Não demonstrou valorizar esse curso que realizou; contou sobre ele em seu último encontro com a pesquisadora, ou seja, quase dois anos após o início dos trabalhos, mesmo tendo sido feita entrevistas em que lhe foi perguntado sobre sua formação acadêmica. Nestas ocasiões, Ângela comentava ter somente o segundo grau, sem especificar que cursara o magistério.

Seu ingresso na profissão de educadora ocorreu mais por necessidade do que por outro motivo qualquer, apesar de afirmar que seria por gostar de crianças. Ângela relata da seguinte forma a razão de sua escolha pela profissão de educadora: “*Eu estava procurando emprego e fui indicada aqui. Deu certo, gosto de criança. Deu certo e eu estou até hoje*” (entrevista, 16/12/2002).

Anterior a este emprego, a educadora nunca havia exercido a docência e trabalhou somente em um comércio em sua cidade.

Apesar de afirmar gostar de crianças, foi possível observar, durante as atividades realizadas com a mesma que, sua postura em relação a elas foi, na maior parte do tempo, de distanciamento com momentos de irritação e impaciência, chegando, por vezes, a agressividade percebida em seu tom de voz e em seus gestos. Um exemplo

deste comportamento pode ser verificado em uma tarde, quando Ângela propõe uma brincadeira para as crianças.

Explica que irão brincar da dança da cadeira. Organiza as cadeirinhas em círculo e pede para as crianças começarem a correr em volta das mesmas. Algumas crianças não querem brincar. Ângela fala em tom alterado que, se elas não quiserem brincar, terão que ficar sentadas olhando. (...) Duas não quiseram brincar e Ângela as colocou sentadas no chão, utilizando-se de certa força. Afirmou para as mesmas que era para ficarem quietas, pois, não tinha paciência com elas não. Uma menininha começou a chorar com a cabeça baixa (observação, 10/06/2003)

Por esse motivo, as crianças demonstravam certo receio em se aproximarem de Ângela para lhe dizer algo, mesmo quando era ela quem as chamava. Atuava como expectadora nas atividades desenvolvidas com as crianças, interagindo com estas, predominantemente, para chamar-lhes a atenção.

Outro aspecto importante da sua relação com as crianças era o tratamento diferenciado dado a um menino, sendo este, muitas vezes, alvo em seus momentos de nervosismo, sem motivo aparente que justificasse sua postura naquele contexto de sala de aula. Seu tratamento para com esta criança era sempre mais ríspido do que para com as outras.

Pergunta a L. porque ele não fez tarefa em casa e comenta: 'Você não faz né.' Acrescenta: 'L., você vai olhar no seu caderno e fazer todas as tarefas que você não fez, senão não vai entrar aqui. Vou te esperar lá na entrada'. (...) Pede pra L. sua folha e ao conferir seu nome diz: 'Apaga, que seu nome está errado. Se fizesse a tarefa em casa já saberia escrever'. Escreve o nome do menino no quadro e diz: 'Se eu fosse você ficaria com vergonha'. Pega seu caderno e lhe mostra seu nome para ele copiar. Ele diz: 'Não sei.' Ela nervosa diz: 'Pára de falar que não sabe. Não saber é uma coisa, preguiça é outra!' (observação, 16/09/2003)

Ângela possuía muitos problemas pessoais, além do permanente problema financeiro, comentado por ela várias vezes durante o tempo de realização da pesquisa. Houve ainda a doença da filha e uma briga na justiça com o ex-marido, em função da guarda do filho mais velho. O pai da criança alegava que Ângela tinha abandonado o menino. A educadora, em uma conversa com suas crianças, comentou: "... Não levo a

vida fácil como vocês não, negrada. Chego em casa, tenho que arrumar casa, lavar roupa, fazer janta...” (observação, 02/09/2003).

Quando perguntada sobre seu interesse em participar da presente pesquisa, Ângela não demonstrou entusiasmo. O seu aceite deu-se mais em função de se sentir obrigada pela instituição, do que por considerar o projeto importante para sua formação ou para a melhoria de sua prática cotidiana. Desde o início dos trabalhos, deixou claro que participaria na condição de que fosse utilizado seu horário de trabalho para o desenvolvimento das atividades. A postura de Ângela, na maior parte do processo, foi de desinteresse, falta de entusiasmo, agressividade e ainda, indiferença.

Durante as observações iniciais de sua rotina de trabalho, percebeu-se que, em muitos momentos, Ângela apresentava-se indiferente, em relação à presença da pesquisadora em seu ambiente de trabalho, mas seu jeito de lidar com as situações adversas, que aconteciam em sua sala de aula, demonstrava o seu incômodo com a situação: uma pequena desobediência de uma criança, uma conversa paralela, um levantar para tomar água ou mesmo em virar-se para a carteira do colega deixavam-na extremamente irritada. Enfim, seu nervosismo era aparente e ela buscava de todas as formas escondê-lo, sem obter sucesso.

Com o tempo, Ângela assumiu seu descontentamento em relação à presença da pesquisadora, passando a agir da seguinte maneira: algumas vezes ignorava-a não respondendo aos seus cumprimentos e não a olhava diretamente quando a mesma estava em sua sala. Outras vezes, a pesquisadora entrava em sua sala e a cumprimentava; Ângela simplesmente olhava em sua direção e nada dizia, voltando a fazer alguma atividade. Havia momentos em que, reclamava que aquele não era seu dia de ser observada, dizendo para a pesquisadora dirigir-se para a sala de outra educadora.

Em relação à sua forma de ensinar, observou-se que Ângela dava atividades cujo intuito era o de deixar passar o tempo. Não se envolvia com as atividades e nem com as crianças, também não planejava o que ia fazer anteriormente (escolhia em uma pasta de matrizes a que daria para as crianças e rodava as folhas mimeografadas em sala de aula). Ao explicar a atividade para as crianças, fazia-o de forma mecânica e impositiva, ditava o que podiam ou não, fazer com a tarefa, como por exemplo: *“É pra colorir. Não é pra assassinar o desenho!”* (rotina, 06/05/2003).

Durante os encontros com o grupo, a educadora demonstrava insatisfação, não concordando com o que a palestrante dizia, nem mesmo com o que as colegas diziam, reclamando quando alguma tarefa era proposta e, principalmente, quando era preciso avaliar algo que ela tinha feito. Normalmente, em relação a este último aspecto, o da avaliação, Ângela recebia mal qualquer comentário que era feito sobre sua forma de trabalhar ou de agir com as crianças.

Ao participar das dinâmicas e brincadeiras desenvolvidas com o grupo nas atividades do curso de formação, Ângela não gostava de perder, chegando, às vezes, a trapacear quando percebia que isso iria acontecer. Quando não era possível ganhar, ficava emburrada e não mais participava das atividades.

Os atendimentos parecem ter sido para Ângela os piores momentos de todo o trabalho, sendo que os três últimos foram prejudicados por seu desinteresse em fazê-los: um foi remarcado, outro teve a duração diminuída e o último não foi feito. Na maioria das vezes, a educadora dirigia-se a contragosto à sala de atendimento e somente respondia ao que lhe era perguntado, não aproveitando o momento para tirar dúvidas sobre o que havia feito em seu horário de planejamento, ou mesmo em relação a qualquer outro aspecto de seu trabalho com as crianças. Talvez este fosse o problema: Ângela não fazia o planejamento no horário determinado para tal e não tinha (e nem queria!) sobre o que conversar com a pesquisadora nos atendimentos.

Percebia-se uma modificação na postura de Ângela, em relação à pesquisadora, quando ela desenvolvia algum trabalho com as crianças que considerava bom. Nesses dias, a educadora demonstrava certo entusiasmo e contava sobre como as crianças tinham gostado de fazer aquela determinada atividade. Ângela parecia ver a pesquisadora como uma pessoa que estava ali somente para vigiar e criticar seu trabalho e, em nenhum momento, para colaborar com ela, ajudá-la em suas dificuldades. Este foi um fator que dificultou a relação entre ambas, e conseqüentemente, sua relação com o trabalho proposto na pesquisa.

Clara

Clara é falante e tem 26 anos de idade. O tom de voz é marcante por ser muito alto e tal característica era comentada por todas as suas colegas de trabalho. É solteira e tem um filho de dois anos de idade. Clara o descreve como muito inteligente, conversador e muito esperto. Mora com ele em uma casa alugada.

Por causa da saúde do filho, que às vezes tem problemas respiratórios e a levam a faltar do trabalho, Clara afirma que gostaria de morar mais próximo à Instituição Renascer porque assim, não precisando sair tão cedo de casa, o menino ficaria menos doente, atribuindo seus problemas respiratórios ao frio que ele pega toda manhã quando saem às 6 horas de casa.

Clara diz ter muitos irmãos e que, por ser de uma família grande, brincou muito na infância em companhia deles. Nasceu e cresceu na mesma casa em uma cidade do interior de Minas, até se mudar, há 10 anos, para Uberlândia. Em vários momentos durante as observações que foram feitas em sua sala e também nos atendimentos, Clara contava algo sobre sua infância e adolescência com muito entusiasmo como nos mostra o trecho abaixo. Neste dia, a educadora estava observando as crianças brincarem em um tanque de areia.

Clara conta que já fez muito montinho com barro, quando era pequena. Diz que chegava em casa imunda, já que tinha um pequeno córrego perto de sua casa e ela vivia brincando dentro dele com suas primas. Começa a sorrir de suas lembranças e relata que teve uma infância muito feliz, tendo brincado muito (...) diz que brincou até depois de começar a namorar. Conta que seu namorado apontava em sua rua e ela saía correndo para tomar banho. Pedia para sua mãe mentir, dizendo que ela já estava tomando banho" (observação, 04/07/2003).

Sua fala indicava que ela pôde aproveitar muito sua infância, brincando e jogando na rua até tarde com seus irmãos, primos e vizinhos e, que tais experiências marcaram de forma bastante positiva sua vida.

Segundo Clara, as crianças de hoje não têm a infância que ela teve. Considera que tinha liberdade para brincar na rua, sem violência, utilizando somente brinquedos fabricados pelas próprias crianças. Contava sorrindo sobre suas travessuras, afirmando

que elas a ajudaram a se desenvolver. Clara comenta que as crianças de hoje não têm coordenação motora porque ficam somente em casa assistindo à TV e não sabem se divertir com brincadeiras tradicionais.

Quanto à sua formação acadêmica, a educadora possui o ensino médio completo, tendo-o concluído em 2002, em um programa supletivo. Clara afirma que gostaria de cursar uma faculdade, mas que não tem dinheiro para isso, além do mais tem um filho em sua responsabilidade. Segundo ela, seu interesse pelo estudo está voltado para cursos da área da saúde, como nutrição, medicina, enfermagem e fisioterapia e não para cursos voltados para a educação infantil.

Seu ingresso na profissão que exerce, deu-se mais por necessidade de ter um trabalho. Sua irmã já trabalhava na instituição, assim que surgiu uma vaga, ela a indicou para o trabalho e deu certo. A educadora não desgosta do que faz, mas também não esconde o desejo de trabalhar na área da saúde, aguardando uma oportunidade para isso. Antes de entrar na Instituição Renascer, ela já havia trabalhado como babá e doméstica.

Clara, em sua relação com as crianças, agia em alguns momentos, incentivando-as,

“Fala pra L.: ‘Você viu o dia que você não ficou conversando, você fez o dever bonito? Por isso que eu falo que quando a gente está em silêncio, a gente faz melhor o exercício’ (observação 05/08/2003).

impondo-lhes limites,

“Pergunta para M.: ‘Você acha que é certo subir nessa carteira?’ A menina nega com a cabeça. A educadora continua: ‘Então, porque você está fazendo isso?’” (observação, 12/08/2003)

preocupando-se com a saúde das mesmas,

“Clara pede para L.(criança) ir lá em cima, na sala de tv da creche, para ver se S. já acordou. (...) L. volta e diz que a menina está tomando remédio. Clara pergunta: ‘Ela ainda está com febre?’ L. diz que sim” (observação, 12/08/2003).

mas, ao mesmo tempo, irrita-se com as crianças,

... diz irritada que é para ficarem sentados. Diz: 'Quem já terminou é pra guardar tudo na pasta'. Metade das crianças estão em pé. (...) Grita que é pra elas deixarem de barulho e todas se sentam. (...) Continua a rodar folhas. As crianças estão de pé, já segurando suas pastas. A educadora grita: 'Quem mandou ficar de pé?' Todas voltam correndo para seus lugares (observação, 09/09/2003).

Seu tom de voz alto, em alguns momentos, intimidava as crianças, pois a educadora parecia gritar com elas, até mesmo quando não o estava fazendo. Suas crianças tinham de três a quatro anos e Clara reclamava muito que elas a cansavam demais, pois tratava-se de uma turma numerosa (em média 16 crianças) e que gostaria de trabalhar em outra creche que tivesse, no máximo, nove ou dez crianças em sua turma.

Um fato que sempre acontecia é que Clara saia da sala por alguns minutos quando suas crianças estavam conversando, afirmando que precisava descansar um pouco a cabeça, senão iria enlouquecer. Desde o início da pesquisa, ela dizia que precisava de um psicólogo porque o trabalho na instituição era muito difícil.

Não se pode afirmar que ela tenha se mostrado entusiasmada com o fato de participar da pesquisa, mas aceitou sem resistências, falando inclusive que achava que o trabalho de pesquisa que ia se realizar seria bom.

Clara não se intimidava com a presença da pesquisadora em sua sala de aula. Nas observações que foram realizadas, percebeu-se que ela propunha atividades para as crianças como uma rotina a cumprir, utilizando-se de aproximadamente quarenta minutos para rodar atividades em sala de aula.

"Ela abre um saco plástico e deixa as crianças escolherem um brinquedo (são brinquedos já velhos, muitos, já quebrados). As crianças escolhem e se sentam. (...) A educadora vai para um canto da sala usar o mimeógrafo" (rotina, 08/05/2003).

(...) Clara sai da sala e volta trazendo algumas folhas. (...) A educadora vai até o armário no fundo da sala e mexe em uma gaveta. Depois sai da sala. (...) Volta segurando uma pasta, a coloca em cima de sua mesa, tirando algumas folhas. Vai olhando-as uma por uma e fica uns cinco minutos mexendo nessas folhas. (...) Sai da mesma (sala). Clara volta trazendo uma mochilinha e o mimeógrafo. (...) Põe o mimeógrafo na mesa, mexe no armário e sai novamente da sala. (...) Retorna com o álcool e vai para o mimeógrafo. (...) Roda algumas folhas amarelas. Entrega para as crianças e volta apara rodar para as outras (observação, 09/09/2003).

Não criava situações para que as crianças participassem das atividades e não havia momentos lúdicos em sua rotina, com exceção de algumas tardes em que as crianças iam para o parquinho.

De um modo geral, suas crianças não apresentavam problemas de comportamento, mas ainda assim, Clara falava alto com elas, já que não tolerava as conversas delas. Em sua turma, tinha uma criança que era de uma faixa etária menor e que, por problemas com a educadora do grupamento de dois anos e meio a três anos, foi encaminhada para ela. A menina chorava o tempo todo, dizendo sentir falta da mãe. Nesse caso, Clara mostrava-se solidária com a criança, conversando com ela para que não chorasse.

As crianças tinham liberdade para chegar, abraçar e beijar Clara e ela retribuía tais gestos. Fora essa situação, normalmente ela não se aproximava das crianças para demonstrar afeto, exceto naqueles momentos em que verificava se estavam sentindo dores ou com febre.

Durante os encontros, Clara teve uma participação limitada e percebia-se que, em algumas ocasiões, seu comportamento era influenciado pelo de Ângela, pois elas estavam sempre juntas. Nestas ocasiões, a educadora também reclamava quando tinha que participar de forma ativa ou fazer alguma atividade proposta. Ao mesmo tempo, pareceu ser ela a pessoa que conseguia acalmar Ângela durante suas fases de nervosismo, aparentando ter um laço afetivo com a outra educadora para além da instituição. No geral, a participação de Clara foi normal.

Nos horários de atendimento, a educadora conversava sobre variados assuntos, não somente os relacionados ao planejamento e à sua prática em sala de aula. Nestes momentos, foi possível conhecê-la e saber suas opiniões sobre vários temas. De todas as

educadoras observadas, pareceu ser a mais ressentida, em relação à postura da instituição no tocante ao tratamento dispensado às funcionárias. Clara faltou a um dia de trabalho por causa da saúde de seu filho e reclamou que ninguém havia ligado em sua casa para perguntar se ele já estava bem. Comentou que as educadoras não eram valorizadas como pessoas e nem como funcionárias, já que também acreditava que as representantes da instituição não se empenhavam em lhes ajudar a resolver sua questão salarial.

Clara não utilizava seu horário semanal para fazer o planejamento e, no atendimento, fazia perguntas sobre como lidar com as crianças ou sobre sugestões de atividades, que, durante as observações realizadas, não foram desenvolvidas com as crianças.

Excluindo as reclamações rotineiras sobre a presença da pesquisadora,

Chego na creche às 8h15 e encontro Clara em frente à porta da sala de Ângela. Ela tinha ido perguntar algo para a M. (coord.) que estava lá. Quando a vejo cumprimento-a e digo que é com ela mesmo é que quero falar. Clara sorri e diz que hoje não é com ela e sim com Ângela (observação, 12/08/2003).

Às 8h15, Clara acaba de entrar na sala com suas crianças que me cumprimentam quando me vêem. Ela está de costas e ao ouvir minha voz: "Hoje não Cirlei. Minha cabeça está doendo e meus meninos ficam fervendo quando você está aqui. Vai ficar com a Mariana, a Ângela" (observação, 15/09/2003).

sua relação com a mesma durante a pesquisa foi adequada. Ela comentava seus problemas pessoais e institucionais com a pesquisadora como se quisesse saber o que ela pensava e como esta poderia colaborar na busca de soluções.

Mariana

Mariana tem 26 anos de idade e há três anos é casada com um mecânico de automóveis. Ainda não tem filho, apesar de afirmar que seu marido já o deseja há muito tempo e é ela quem está demorando porque quer fazer faculdade antes de ficar grávida. A educadora não falou de sua família, tendo citado em nossas conversas apenas duas irmãs por parte de pai e que tem duas mães, já que foi criada pela avó.

Mariana possui o ensino médio completo tendo cursado Magistério, mas diz o seguinte sobre tal formação: *“quando era pequena, eu nunca imaginava que ia ser professora” (entrevista, 16/12/2002)*. Fez o curso por indicação de uma ex-patroa de sua mãe que trabalhava como professora em uma escola: *“... um dia minha mãe tinha uma patroa que mexia com magistério na Universidade da Criança que falou assim: manda sua filha fazer magistério, se ela gostar, ela vai em frente. Aí, não então vou fazer o magistério” (entrevista, 16/12/2002)*.

A educadora conta que foi se apaixonando aos poucos e que agora pretende se aperfeiçoar nesta profissão que resolveu seguir, mesmo contra a vontade do marido. Segundo Mariana, seu marido diz que o magistério é uma profissão mal remunerada e que trabalhando com ele na oficina, como secretária poderia ter um salário melhor. Antes de entrar na Instituição Renascer, a educadora já havia trabalhado como babá, vendedora, recepcionista, faxineira e, por último, tinha sido professora em uma escolinha particular.

É interessante ver a forma pela qual Mariana defende o magistério considerando-o uma área relevante, já que pode ajudar as crianças e permite acompanhar seu desenvolvimento. Ela afirma que deseja continuar seu processo formativo fazendo o curso de Pedagogia, tendo sido aprovada no vestibular de uma faculdade particular da cidade de Uberlândia/MG; só não a cursou porque o marido, por não concordar com sua iniciativa, não quis lhe dar o dinheiro para efetuar a matrícula. Acredita ser o aspecto financeiro uma desvantagem de sua profissão, sobre isso afirma que *“a gente não tem condições de ler um livro, de comprar um livro, eu pretendo fazer faculdade, o salário, entendeu?” (entrevista, 16/12/2002)*.

Em agosto de 2002, após as filmagens iniciais que foram feitas, no momento do diagnóstico da instituição a pesquisadora encontrou Mariana muito desmotivada com o trabalho e visivelmente descontente em relação à instituição. Em conversa informal, relatou que tinha sido trocada de turma e que a coordenação lhe tinha dito que as crianças do pré-escolar, turma que ela acompanhava, não estavam se desenvolvendo. Ressentida com o fato, Mariana reclamou que se sentia desvalorizada, comentário que também foi feito no fim do processo de formação, o que nos fez entender que sua

relação com a Instituição Renascer era marcada pelo ressentimento, com sentimentos de rejeição e insatisfação.

Mariana se mostrou muito entusiasmada com a possibilidade de poder melhorar sua prática, ressaltando que gostaria de mudar sua postura como educadora. Este fator foi considerado como muito positivo, visto que esta educadora tinha um diferencial em relação às outras participantes da pesquisa, pois estava na profissão porque a tinha escolhido como opção de vida.

Apesar disso, verificou-se nas observações realizadas que Mariana se mostrava insegura com a presença da pesquisadora em sua sala e, a todo momento, explicava o que estava fazendo e o porquê daquilo, demonstrando procurar uma fala ou um olhar de aprovação para sua postura. Esta foi sua forma de lidar com a pesquisadora durante todo o processo de pesquisa, ou seja, Mariana, a todo tempo, questionava sobre formas de melhorar sua postura e de ministrar suas aulas, cobrando da mesma avaliações de si própria e das atividades que realizava, buscando aprovação no que fazia ou dizia.

Em sala de aula, a educadora era carinhosa com as crianças e preocupada com o bem-estar delas,

“Chama P. H. que está na porta e ele se senta em sua carteira. Comentamos que é difícil para a criança a mudança de turma. Ele novamente se levanta e ela o chama: ‘P. H., o que você está olhando lá fora?’ P. H. responde: ‘Minha irmã’. A educadora pergunta: ‘O que tem sua irmã?’ Ele responde: ‘Ela não queria vir pra creche’. Mariana diz: ‘Ah, você está preocupado com ela né?’” (observação, 08/08/2003)

mas, ao mesmo tempo, era autoritária, gritava com elas, demonstrando impaciência e intolerância às suas manifestações.

“Vejo que seu rosto (de Mariana) está inchado e pergunto o que tem. Ela responde que está com urticária, que está tão nervosa, que está a ponto de matar um. (...) Mariana volta com as pastas – das crianças – e começa a gritar: ‘Toda vez que saio têm umas crianças que vão atrás de mim, né Ag.? Quem deixou você ir ao banheiro, S.? Que graça tem isso, L.?’” (observação, 04/09/2003).

Este comportamento era percebido nos dias em que Mariana estava com algum problema de saúde e, no período em que a acompanhamos, foram vários os

acontecimentos desse tipo: urticária, dor de dente, gastrite, cólica de rins, furúnculo e ainda problemas de enjôos e dores de cabeça.

Mariana atribuía seus problemas ao salário baixo e à carga horária excessiva de trabalho. *“... Mariana reclama que o salário é muito pouco, que a carga horária que elas trabalham é muito grande e depois, reclama que está adoecendo freqüentemente e que o médico lhe falou, esta semana, que era estresse”* (atendimento, 09/10/2003).

A educadora concordava com isso e aproveitava-se dos horários de atendimento para falar, a maior parte do tempo, sobre seus problemas com o marido. Ela também comentava sobre as dificuldades que sentia durante o desenvolvimento de atividades com as crianças.

“Mariana fala que hoje faltaram muitas crianças e que está tendo dificuldades em trabalhar este tema (Rio Grande do Sul) com as mesmas. Diz que seria necessário ter imagens do estado para mostrar para as crianças e comenta sorrindo que ela poderia montar um vídeo educativo sobre o tema” (atendimento, 11/09/2003)

Mariana foi a educadora que mais demonstrou envolvimento durante os atendimentos, aproveitando todo o período para tirar suas dúvidas sobre o trabalho que realizava, além de conversar sobre questões pessoais.

Ao ser questionada sobre o que tinha achado dos horários de atendimento, Mariana sorrindo responde com uma pergunta: *“Quando ia pra os atendimentos e a gente desabafava?”* (entrevista, 10/10/2003). A pesquisadora a questionou se ela achava que estes momentos foram para desabafar, e ela completa: *“Ah, um pouco né, um pouco foi porque o estresse com tudo vai juntando, então a gente não sabe com quem contar. Então, nessa parte, eu acho que ajudou bastante”* (entrevista, 10/10/2003).

Em relação à sua participação nos encontros de formação, esta compareceu pontualmente em todos eles e participou de todas as atividades propostas. Mariana acreditava que aqueles momentos lhe ajudariam a crescer profissionalmente e considerava que isso acontecerá realmente após cursar a graduação em Pedagogia. *“Acho que o curso (de formação) que você está dando irá ajudar (melhorar em seu trabalho) e também, eu fazer uma faculdade”* (questão para as educadoras, 13/05/2003)

Nos cinco encontros realizados com as educadoras, ela comentava sobre os assuntos discutidos, montou um caderno com os textos sugeridos para leitura e demonstrava interesse por cursos da universidade que, às vezes, a pesquisadora divulgava para o grupo. Mariana participou de um Congresso de Alfabetização, realizado no mês de outubro de 2003, na Universidade Federal de Uberlândia e afirmou ter gostado muito da experiência.

Seu empenho e dedicação durante o desenvolvimento do trabalho são indícios de que ela, como educadora, poderá desenvolver e melhorar sua forma de lidar com as crianças e mesmo de ensinar, uma vez que, apesar de serem planejadas anteriormente, eram predominantemente utilizadas atividades gráficas e pouco criativas, como no exemplo.

Mariana entrega a folha que rodou para as crianças. Vai à frente da sala e começa a explicar que aquelas são mensagens para elas darem às mães. Mostra figura por figura e pergunta o que é. Quando as crianças respondem, ela diz: (ex. sol) 'sol começa com que letrinha?' e as crianças respondem corretamente. Quando termina, diz para as crianças escolherem uma figura, colorirem bem bonita para colar no vidro que será entregue para as mães. (...) A educadora diz: 'É pra fazer bem bonito. Olhem a postura para sentar. Depois vou passar de mesa em mesa para colar a folha' (rotina, 09/05/2003).

Mariana estabeleceu com a pesquisadora um vínculo muito positivo pautado na confiança. Este fato fez com que ela se relacionasse com a pesquisadora como um apoio para seu trabalho e também, para dar-lhe suporte emocional dentro da instituição, local em que ela se considerava solitária. A educadora cobrava pontualidade nos horários de atendimento,

"Quando vou chamá-la para o atendimento, Mariana pergunta o que aconteceu que seu horário atrasou, questionando se foram Clara e Ângela que resolveram falar demais. (...) Percebo que está um pouco ansiosa" (atendimento, 30/09/2003).

e ajuda para resolver problemas pessoais,

"Mariana comenta que seu marido está pressionando-a para terem um filho e que ela não quer no momento já que quer fazer faculdade no ano que vem. Diz que eu preciso ajudá-la no que deverá fazer" (atendimento 16/09/2003).

demonstrando preocupação com o término da pesquisa realizada em seu local de trabalho, querendo estender o vínculo com a pesquisadora para além daquele trabalho finalizado.

“... pergunta se poderá falar comigo, quando precisar e respondo que sim, que terminarei o trabalho em breve, mas que se precisar poderá me procurar. Mariana sugere que depois que terminasse o trabalho, combinássemos de sair para almoçar, dizendo para convidarmos Ângela e Clara” (atendimento, 30/09/2003).

Podemos afirmar que Mariana mostrou-se comprometida com a proposta por nós realizada e acreditamos ser este fator essencial para seu desenvolvimento profissional futuro.

CAPÍTULO IV

UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORAS INFANTIS: ENTRE O DISCURSO PRESENTE E A PRÁTICA POSSÍVEL

*Cada experiência, cada leitura, cada associação, cada emoção...
Contribui para tornar única a experiência de cada um,
o seu modo de interpretar a realidade.
Barth, 1996*

Parafraseando Demartini (2002), acreditamos que todos nós temos uma “deformação”, que é de nossa formação. Essa “deformação” nos acompanha na vida e direciona nosso olhar para determinados focos em detrimento de outros. Carregamos assim, as marcas de nossas formações específicas: da Filosofia, da Psicologia, da Sociologia, da Lingüística. As nossas marcas são da Psicologia.

É na Psicologia, campo de conhecimento de nossa formação inicial, que surgem nossos primeiros questionamentos relacionados à temática do brincar e da formação de educadoras infantis em ambiente institucional, local considerado rico em interações, o que contribui para o desenvolvimento global da criança pequena.

À ela recorreremos no momento, para apresentar neste capítulo uma compreensão dos limites e das possibilidades vivenciadas pelas educadoras da instituição Renascer, durante o processo de formação pelo qual passaram e, em como este interferiu (ou não!) nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas profissionais no cotidiano escolar.

Gostaríamos de ressaltar que a intenção deste capítulo é apresentar um olhar e uma escuta sobre os dados coletados nas entrevistas, observações e encontros que ocorreram durante os vinte e quatro meses de realização desta pesquisa, em um espaço repleto de experiências solitárias e compartilhadas, vivenciadas pelas participantes e por nós. Essas experiências são (re) pensadas e apresentadas aqui, com o intuito de contribuir para que outros olhares, em outros momentos, possam também ser construídos.

O trabalho realizado caracterizou-se por uma série de interações entre as participantes da pesquisa e foram imprescindíveis para o processo de formação realizado; por isso, privilegiamos, como eixos de análise, a relação que as educadoras estabeleceram com as diferentes etapas do processo de formação e com a pesquisadora. Deste modo, nossa análise abordará as seguintes temáticas:

1) As Educadoras e a Pesquisa realizada: os limites e as possibilidades apresentadas

A relação das educadoras com a pesquisa não pode ser considerada linear, já que em alguns momentos o grau de envolvimento delas era total e em outros, por motivos diversos, deixava muito a desejar. Apresentamos como as educadoras se relacionaram com os diferentes momentos do trabalho, buscando compreender e analisar quais foram os fatores que interferiram em suas trajetórias.

Durante a realização de todo o processo de formação, optamos por desenvolver as atividades, dentro do horário de trabalho das educadoras na instituição, considerando o que nos foi alertado pela educadora Ângela e por acreditarmos que seu modo de pensar, apresentado abaixo, poderia ser também o das outras educadoras do grupo. Quando questionada sobre um horário em que poderia conversar com a pesquisadora, Ângela foi enfática ao responder que *“não sendo antes das sete da manhã, no horário de descanso e depois das dezessete horas, poderia ser em qualquer horário”* (observação, 12/05/2003).

Um fator, por nós considerado uma conquista, foi a liberação, por parte da administração da Instituição Renascer, em parceria com os pais das crianças, de todas as funcionárias para que elas pudessem participar dos encontros de formação.

Apesar desse incentivo da administração para que o processo pudesse ocorrer, não percebemos seu envolvimento real, durante o período de realização deste. Em muito poucos momentos, a administradora e a coordenadora acompanharam o que estava sendo ministrado nos encontros e em como isto estava se refletindo no cotidiano das educadoras, não as incentivando a usufruírem da oportunidade que estavam tendo.

Um fato que pode ter dificultado esse acompanhamento, por parte da administração, com relação ao reflexo do curso na prática das educadoras, foi o fato de a administradora nunca estar presente nos encontros, tendo justificado suas faltas, em conversa informal com a pesquisadora, pelo excesso de trabalho que tinha nas quatro instituições de educação infantil que administrava.

Mesmo com a participação da coordenadora nos encontros com as educadoras, sabemos que não é ela a pessoa quem toma as decisões dentro da Renascer. A administração é centralizada unicamente na pessoa da administradora e a coordenação cuida de aspectos burocráticos, como pagamento das funcionárias, alimentação e frequência das crianças à instituição etc, não demonstrando acompanhar e orientar aspectos relacionados à prática pedagógica, como podemos confirmar na fala de Clara.

Aqui não tem quem nos oriente. Não elogiam o que a gente faz, somente criticam (observação, 13/05/2003).

Temos ainda que considerar que havia um descompasso entre o que pensavam a administradora e a coordenadora, quanto ao apoio a ser dado pela instituição Renascer para o desenvolvimento da pesquisa naquele contexto. A coordenadora externou sua preocupação ao comentar, em conversa informal com a pesquisadora, a postura assumida pela administradora, não somente relacionada a este assunto, mas também a outras questões internas da instituição.

A coordenadora passa por mim e diz que precisava falar comigo.(...) Conta que a administradora tem comportamentos dentro da instituição que ela não concorda, já que, depois que ela entrou na universidade, começou a pensar a educação de forma diferente. (...) Conta ainda que C. (administradora) não queria dar o dinheiro do passe para que as educadoras pudessem frequentar o curso. Disse ter argumentado com ela que em nenhuma outra creche de Uberlândia tinha uma equipe da faculdade fazendo o mesmo trabalho que nós fazemos e assim, a administradora concordou em fornecer os vales transporte (observação, 14/07/2003).

Por outro lado, a coordenadora parecia inibir as educadoras durante os encontros, conforme nos mostra o episódio abaixo, relativo a um momento do curso, em que comentávamos sobre a necessidade de se evitar trocar esporadicamente o adulto que trabalha com as crianças menores, principalmente os bebês, devido ao vínculo afetivo

estabelecido entre eles, que é essencial para o sentimento de segurança e bem-estar da criança.

Quando falo sobre a necessidade de se procurar manter a mesma educadora no cuidado com os bebês, Mi.(ed.) comenta que ela foi trocada de turma sem ser consultada e que achava que isso era ruim para as crianças. M. (coord.) se opõe ao comentário de Mi. dizendo que aquilo era coisa dela falar para a C. (administradora) e não ali no encontro (2º encontro, 18/06/2003).

Outro fato que percebemos é que a instituição pareceu atribuir ao grupo de pesquisa o papel de cuidar de tudo o que diz respeito ao processo de formação, como se o mesmo não fosse realizado, a partir de uma parceria entre as duas equipes: a da instituição e a da pesquisa, como nos mostra o episódio apresentado abaixo em que a coordenadora reclama ter gasto papel para encaminhar um bilhete aos pais das crianças, avisando-os sobre o dia do curso de formação das educadoras, visto que neste dia, como já foi comentado, as crianças não vão à creche.

M. (coord.) reclamou que gastou papel para fazer o bilhete que tinha encaminhado aos pais para marcar a reunião. Peço desculpas e explico que em função de nossa ida ao Congresso do COPEDI (28 a 31/05/2003, em Águas de Lindóia), não houve como preparar o encontro (observação, 05/06/2003).

Mesmo apresentando estas dificuldades por nós comentadas, acreditamos que a coordenadora colaborou para que as educadoras pudessem frequentar os encontros, através de sua insistência junto à administradora para conseguir os vales transporte a fim de que as participantes pudessem se locomover até a Universidade Federal de Uberlândia, local de realização dos encontros. Por outro lado, colaborou na negociação com a administradora para a liberação de uma funcionária da instituição para preparar a refeição das educadoras nos dias do curso e na cessão da casa de sua mãe, localizada próxima à universidade, para que todas pudessem almoçar, sem ter que gastar com alimentação.

É interessante salientar que, na avaliação da coordenadora, as educadoras não aproveitaram os encontros de formação para se desenvolverem profissionalmente. Ela comentou que, como a administradora,

as educadoras também não entendem o quanto este trabalho é valioso e importante para a formação delas. Comenta que tudo o que a universidade lhe oferece, ela procura aproveitar ao máximo já que não sabe se terá a mesma oportunidade novamente. Compara-se com as educadoras e diz que elas não pensam assim. (observação, 14/07/2003)

Realmente foram vários os momentos em que pudemos perceber sinais de falta de envolvimento das educadoras com o trabalho que estava sendo realizado. Um desses sinais refere-se ao horário de chegada ao local de realização dos encontros. Em sua maioria, elas não eram pontuais, conforme podemos verificar nos excertos abaixo.

As educadoras começaram a chegar uma a uma. Quando perguntei pelas outras, uma informou que somente quando começássemos é que todas viriam. Como iniciaria com uma dinâmica, optei por aguardar a chegada de todas, fato que levou mais ou menos vinte minutos (1º encontro, 02/05/2003).

(...) vou entregando um crachá e um pirulito para cada educadora e coloco um CD para tocar. Elas comentam sobre estarem com fome e digo que podem pegar um cafezinho caso queiram. (...) Neste momento (cerca de 8h30) ainda faltam mais da metade delas. Combinamos que iremos aguardar mais um pouco enquanto elas tomam café e caso as outras não cheguem iremos começar (2º encontro, 18/06/2003).

Neste dia quem coordenou o trabalho foram quatro alunas do curso de Psicologia da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Programado para iniciar às 8h, o curso começou somente às 8h40. Houve problemas com as estagiárias (falta de material e equipamento data show que não estava montado no horário) e com as educadoras que começaram a chegar também com atraso (4º encontro, 24/07/2003).

(...) chega Mariana que me pergunta onde está todo mundo. Diz que veio correndo achando que já estava atrasada. (...) Comento que ela não está errada e que está cinco minutos atrasada, acrescentando que suas colegas é que estão ainda mais atrasadas que ela. Após quinze minutos, outras educadoras chegam. (...) Chamo-as para continuarmos nosso curso e elas se sentam à mesa. Ainda faltam Clara, Ângela, D. e L. (6º encontro, 25/09/2003).

Outro exemplo diz respeito ao horário para o início do atendimento.

Chego e encontro Ângela na cozinha. Fico aguardando-a e ela demora para me acompanhar até a sala de atendimento. Quando o faz, já são 14h56 (o horário é 14h30) e vem andando sem pressa, como se não quisesse ir (atendimento, 26/09/2003).

Houve alguns momentos em que as educadoras mostraram-se resistentes quanto à participação nos atendimentos, expressando isso não somente com o atraso, mas também por meio de sua fala ou de seu silêncio.

As educadoras passam por nós (pesquisadora e estagiárias) e Clara diz: “Nós estamos de férias esta semana” (atendimento, 14/07/2003).

(Clara) comenta comigo que hoje irão ao shopping park aprender sobre a dança dos gaúchos. Falo que hoje é o dia do atendimento, se ela tinha esquecido e Clara diz que foi M. (coord.) quem havia marcado. M. entra na sala e converso com ela sobre o dia do atendimento que é fixo. M. diz que era o dia em que o homem que ensinaria a dançar poderia e eu explico que nós organizamos um esquema para vir e que não temos como mudar em cima da hora. Ela diz que arrumará alguém para ficar na sala para que eu faça os atendimentos. Clara observa nossa conversa, mas não diz nada (observação, 23/09/2003).

Conforme podemos perceber, as educadoras nem sempre se mostravam dispostas a realizar as atividades propostas, assumindo uma postura de passividade como a de receber informações, ou seja, fórmulas prontas sobre como resolver seus problemas, deixando de colaborar para que estas fossem construídas pelo grupo, como era nossa proposta.

Pergunta-me que atividades pode dar para as crianças para desenvolver a leitura e a escrita. Pergunto se na creche não têm livros com sugestões de atividades e ela responde: “Na creche pode até ter, mas não me passaram” (atendimento, 14/07/2003).

Pudemos verificar claramente essa mesma postura no terceiro módulo do curso, quando trabalhávamos a questão da organização do espaço físico, tema sugerido após reclamações das educadoras quanto à falta de espaços adequados na instituição para o desenvolvimento de atividades com as crianças.

Introduzo o tema do encontro do dia – Organização dos espaços de brincar. Pergunto se elas prepararam as apresentações dos textos¹¹ que eu tinha deixado após o encontro do mês passado (18/06/2003). Combinei com todas que deveriam ler e planejar uma forma de apresentação de textos que versavam sobre o espaço físico. As educadoras foram divididas em duplas ou trios. Nenhum grupo tinha

¹¹ ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília (orgs.) *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1998. Artigos: 43, 44, 45, 46, 47 e 48.

preparado e, apenas duas educadoras tinham lido os textos (3º encontro, 23/07/2003).

O desinteresse pelo trabalho proposto também se expressa em um atendimento, quando foi sugerido à Clara que lesse um texto¹² para discussão posterior com a pesquisadora.

Pergunto se leu o texto que combinamos e ela diz que não, que não deu tempo já que tinha saído no fim de semana (observação, 26/05/2003).

Demonstravam não levar a sério aqueles momentos de estudo e reflexão, visto que não se preparavam para estarem ali. Quando questionadas se tinham feito as leituras e tarefas pedidas, sempre se referiam ao grupo e não a elas individualmente, chegando, às vezes, a agir de forma irônica com a pesquisadora. Um exemplo desta situação surgiu no atendimento de Clara, que ao perguntá-la se havia feito o planejamento, respondeu que não tinha sido pedido para que o fizesse.

Sento e pergunto se ela estava bem e se tinha feito o planejamento. Clara responde, dizendo que não o fez porque ninguém o fez. Pergunto o porquê e ela diz que não sabia que era para fazê-lo. Digo que, na semana anterior, eu havia passado de sala em sala avisando para todas as educadoras qual o horário que elas deveriam utilizar. Clara me diz que eu não tinha lhe dito nada. (conversa o tempo todo com ironia) (...) Pergunto então o que está acontecendo, já que todas as coisas que tínhamos combinado para ela fazer, Clara não tinha feito. A educadora eleva o tom de voz e me pergunta se estou dizendo que elas não estão levando o trabalho a sério. Diz que estou falando isso só porque ela não fez o planejamento. Explico que não estou dizendo isso, e que somente estou querendo entender o que pode estar acontecendo para a falta de envolvimento dela. Falo que a leitura do texto que deixei ela não tinha feito, o texto do dia do curso ela também não tinha lido e que não adiantaria somente eu querer fazer alguma coisa por ela, se ela também não o quisesse. Relembro sobre a necessidade da parceria que foi por nós colocada, desde a apresentação do projeto na instituição. Clara me ouve e diz que, do jeito que falo, parece que elas não estão fazendo nada. Sempre que fala, a educadora refere-se no plural, como se falasse por ela e também pelas outras que acompanho (atendimento, 14/07/2003).

Ângela também utilizou o mesmo recurso de responder no plural às perguntas dirigidas somente a ela.

¹² ABRAMOWICZ, Anete. **Educação infantil: creches: atividades para crianças de zero a seis anos.** São Paulo: Moderna, 1999. Capítulos 2 e 3.

Pergunto se ela fez o planejamento e Ângela diz que não. Pergunto o porquê e ela diz que ninguém tinha feito. Falo pra Ângela que eu gostaria que ela pensasse somente em si mesma, sendo que as perguntas que eu fazia seriam referentes ao seu trabalho (atendimento, 14/07/2003).

Quando concordavam em participar, faziam o trabalho, às vezes, como uma obrigação que tinham que cumprir, como mostra o exemplo abaixo, retirado do 2º encontro, quando duas educadoras vão à frente do grupo para apresentar um texto¹³ que lhes foi pedido que preparassem.

Do terceiro grupo nenhuma quis ir à frente. Diante da insistência das colegas e de comentarem que todas deveriam ir, levantaram-se a contragosto Ângela e Clara. Quando chegaram à frente, Ângela diz para todas ficarem caladas. Mariana responde que elas não estavam caladas, quando seu grupo apresentou. Ângela responde que era então para ela dar o exemplo e não copiar o erro delas. Não interfiro e Clara lê exatamente o que estava escrito no texto, dizendo que não tinha nada a acrescentar. Ângela pergunta se alguém tem alguma dúvida e, como ninguém responde nada, elas se sentam (2º encontro, 18/06/2003).

As educadoras apresentaram, durante os encontros de formação, dificuldades em fazer uma auto-avaliação do trabalho realizado no cotidiano da instituição e também de serem avaliadas pelas colegas, parecendo levar os comentários para o lado pessoal. Utilizamos a estratégia de avaliação nessas duas dimensões e em ambas, a reação de algumas integrantes do grupo, principalmente Ângela, foi de descontentamento e revolta.

Levamos para o 3º encontro algumas observações da rotina das próprias educadoras sem identificá-las, a fim de que pudessem encontrar alternativas para modificarem sua forma de atender as crianças e, a reação de Ângela, por exemplo, foi a seguinte:

Ângela diz que “não está nem aí” para o que disserem sobre sua observação já que não é todo dia que as coisas acontecem daquele jeito. Fala que há dias que estão mais nervosas e que agem diferente (as educadoras) (3º encontro, 23/07/2003).

¹³ ABRAMOWICZ, Anete. **Educação infantil: creches: atividades para crianças de zero a seis anos.** São Paulo: Moderna, 1999. Capítulo 6.

Os exemplos abaixo mostram duas duplas de educadoras que embora tenham assumido posturas diferentes no momento de avaliar as rotinas de trabalho, - uma dupla se negou a fazê-lo e a outra, ao justificar o porquê de não fazer o que havia sido proposto, apontou como tinham se sentido ao ler tais relatos -, têm, em comum, o fato de que as duas apontaram, mesmo que, de maneira diferente, quais os comportamentos do educador que consideraram negativos no trabalho.

Dupla 1- ... é formada por Clara e Ângela que diz "Nada a declarar". Ângela completa: "a educadora foi bem, deu atividades, não saiu para fora da sala. Hora nenhuma não saiu para conversar e não deixou as crianças sozinhas". Ninguém comenta sobre o que diz e ela pareceu muito brava com a situação (3º encontro, 23/07/2003).

Dupla 2 - ... Mariana e Ad. começam a contar sobre o relato que têm em mãos, dizendo que a educadora saiu da sala toda hora, atendeu ao celular, uma criança a chamou e ela não respondeu, chegou na creche e foi direto para a cozinha, sem cumprimentar as crianças. (...) Ad. diz que não leu o relato até o final porque ficou nervosa. (...) Ad. faz uma colocação: "Todas sabem que está errado, por que que faz?" (3º encontro, 23/07/2003)

Percebe-se no segundo exemplo apresentado que a educadora Ad. conseguiu avaliar a prática realizada por outra educadora, estabelecendo uma reflexão crítica ao trabalho, chegando à conclusão de que elas sabem o que fazem de errado, ainda que, muitas vezes, não saibam como fazer diferente. Esta mesma educadora, Ad., comentou após ler a observação que: "... parece que só anotei as coisas ruins" (3º encontro, 23/07/2003), dando a entender que havia muitas coisas inadequadas acontecendo na rotina de trabalho das educadoras analisadas.

Ainda com o intuito de promover a avaliação do trabalho educativo implementado pelas educadoras, realizamos a simulação de uma atividade que deveria ser desenvolvida por duplas ou trios. Depois que apresentavam, as demais educadoras deveriam avaliá-las, conforme critérios combinados anteriormente, que diziam respeito a comportamentos esperados de um educador perante suas crianças e o planejamento de ensino, como: postura, entusiasmo, estimulação, empatia, simpatia para com os alunos etc. Ângela e Clara recusaram-se, inicialmente, a apresentarem sua atividade.

Chamo então o último trio e Mariana chama Clara e Ângela que permanecem sentadas. Ad. diz à Mariana para deixar as duas de lado e vir sozinha. Interfiro dizendo que se elas prepararam juntas e dividiram o que cada uma deveria fazer, Mariana será prejudicada se

vier sozinha. Viro para as duas e digo que elas estariam prejudicando não somente elas mesmas como também a colega que se dispôs a fazer. As duas se encaminham para frente visivelmente emburradas e chamam as outras educadoras para participarem da brincadeira "Bola no Túnel" (6º encontro, 25/09/2003).

A auto-avaliação também foi utilizada durante os atendimentos individuais. Mariana pediu que a pesquisadora avaliasse se houve ou não alteração em seu desempenho, desde o início da pesquisa e esta sugeriu que a própria educadora avaliasse sua prática. As duas conversaram sobre alguns aspectos do comportamento da educadora, sendo que a mesma demonstrou abertura a comentários e sugestões.

Mariana pede para que eu leia o que escrevi em minha última observação em sua sala e eu o faço: a educadora estava com suas crianças o tempo todo na sala de TV, junto com uma outra turma. Quando termino, pergunto o que ela achou. A educadora me pergunta se acho que ela melhorou desde as primeiras observações. Sorrio e volto com a pergunta para ela, dizendo que eu gostaria que ela mesma fizesse essa avaliação. Mariana inicia sua fala dizendo que acha que melhorou sim. Diz que o ano passado foi muito difícil porque ela tinha mudado de turma e que isso tinha interferido em seu relacionamento com as crianças. Considera que o fato de estar com a mesma turma, desde o início do ano, é melhor para ela e para as crianças. Fala que, em relação ao seu comportamento, também melhorou, já que agora pensa mais antes de falar. Considera-se uma pessoa impulsiva e acha que ainda tem muito que aprender neste sentido. Suas colegas de trabalho comentam sobre a mudança de comportamento dela, afirmando que esta se deu não somente em relação a elas, mas também às crianças. Mariana afirma que acha que as pessoas têm que pensar para "frente" se quiserem mudar. Pergunto em relação às atividades que propõe para as crianças, se considera que houve algum avanço. Mariana diz: "Claro que teve!" Considera que agora ela dá mais atividades, explica melhor para as crianças e ainda, que prepara melhor suas matrizes. Diz que nunca tinha trabalhado em creches antes, mas que quer melhorar. Afirma: "Se Deus quiser, vou fazer faculdade no ano que vem. A gente tem que ter muito tempo e paciência para estudar e estou correndo atrás do tempo". Pergunta-me novamente o que acho e falo que ela tem uma característica que é muito importante para quem quer crescer, que é esse desejo, essa disponibilidade interna. Reforço que isso é um passo essencial para que ela aprenda mais e possa se tornar uma pessoa melhor, uma educadora melhor. Argumento que é difícil quando falamos algo para as pessoas e elas não querem melhorar ou mesmo não acham necessário. Reforço que é importante que ela continue sempre com essa vontade de mudar, de melhorar, de repensar sua postura, e que, aos poucos, isso certamente acontecerá. Coloco sobre o fato de ela se mostrar impaciente e nervosa com as crianças e Mariana sorri concordando. Digo que nesse processo de

reflexão e mudança, ela poderá perceber qual será a melhor atitude a assumir nesses momentos (atendimento, 11/09/2003).

Já com Ângela, quando lhe foi pedido pela pesquisadora, em um atendimento, que ela avaliasse e comentasse sobre seu comportamento, em relação a uma determinada criança, que visivelmente era diferente, ela tentou se esquivar e pareceu nervosa diante da situação.

Pergunto sobre sua relação com L., questionando se ela percebe reações diferentes em relação a ele. Ângela diz que não e eu lhe falo sobre ela ser exigente demais com ele. A educadora se explica, dizendo que é porque ele não faz as tarefas e não leva caderno, e que age assim para fazê-lo ficar mais esperto. Aponto-lhe outras crianças na mesma situação que L. e que ela não age da mesma forma, fazendo comparações e ela parece não gostar. Fica séria e não diz nada. Digo que talvez ela cobre demais dele em coisas que não dependem dele para resolver e que isso pode fazer com que não se sinta motivado a fazer o que ela lhe pede. Saliento que, nesse caso, uma parceria com a família seria essencial. Ângela diz que sua mãe não liga por acompanhar L.. Falo que ela poderia se aproximar mais e ajudar L. em suas dificuldades. Ela concorda como se não quisesse falar mais sobre o assunto (atendimento Ângela, 30/09/2003).

Foi pedido, no primeiro encontro do curso, para que as educadoras documentassem o que estávamos discutindo e, também, expressassem suas opiniões ou dúvidas sobre as leituras sugeridas ou os tópicos discutidos, mas isso, em sua totalidade não foi feito. Do grupo de treze educadoras, apenas quatro – incluindo Mariana e Ângela, utilizaram os cadernos, que foram doados pela instituição, para fazerem anotações sobre os conteúdos ministrados. Tal postura pode ser compreendida pela dificuldade apresentada por algumas educadoras no tocante à leitura e, principalmente, à escrita, conforme podemos verificar no excerto abaixo.

Pedi para que fizessem uma avaliação do dia de trabalho, a partir da seguinte questão: Você acredita que este curso é importante para a sua prática no dia-a-dia? Se sim, como? Se não, por quê? As educadoras reclamavam muito, afirmando que tinham dificuldades para escrever. Alegavam que eram melhores para falar do que para escrever. Incentivei-as dizendo que tudo era uma questão de exercício e que elas deveriam pelo menos tentar (1º encontro, 02/05/2003).

Mariana apresentou à pesquisadora seu caderno que foi organizado a partir dos encontros de formação, pedindo mais referências sobre os assuntos lá discutidos,

demonstrando interesse pelas temáticas abordadas, o que, a nosso ver, contribuiria como fonte de consulta na instituição sobre a área de educação infantil.

Mostra-me o caderno do curso de formação e eu a elogio pelo cuidado que está tendo, já que o caderno poderá ajudá-la a pensar sobre sua prática. Comenta que gostaria de ter a parte que falei sobre o desenvolvimento infantil de quatro a seis anos, mostrando-me que não teve tempo de copiar tudo no caderno. Digo que posso levar para ela no nosso próximo encontro e Mariana me agradece (atendimento, 28/07/2003).

Uma outra dificuldade apresentada pelas educadoras referiu-se ao retorno lento para o encontro após o almoço, ou melhor, à forma como retornavam, já que por serem acostumadas a um horário grande de inatividade na instituição, aproximadamente três horas e meia, sendo duas horas acompanhando o sono das crianças e uma hora e meia de almoço, o rendimento delas no curso era diminuído nas duas primeiras horas da tarde. Ângela e Clara chegaram a comentar o fato perguntando:

“Onde estão os meninos agora pra gente ir colocá-los para dormir? Cadê meu colchãozinho de colocar perto dos meninos, enquanto eles dormem?” Clara, que está passando, diz que não poderá ir ao curso à tarde, pois terá que se deitar para dormir um pouquinho (2º encontro, 18/06/2003).

Por outro lado, ocorreram momentos nos encontros em que elas demonstraram empenho e foram muito participativas, principalmente, se o conteúdo exposto fosse apresentado de maneira lúdica, como no quarto módulo em que foi pedido para que cada uma levasse uma brincadeira para apresentar para o restante do grupo, comentando sobre as áreas que poderiam ser estimuladas com aquela atividade.

Foi um momento de muita descontração, já que todas brincaram com entusiasmo. (...) A cada brincadeira as educadoras comentavam qual era a área desenvolvida na criança e todas se envolveram na atividade (5º encontro, 21/08/2003).

Dentre as atividades que produziram um maior envolvimento das educadoras com o curso, estava a visita à biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia. Na biblioteca, elas leram alguns artigos sobre a temática do brincar e da educação infantil, além de receberem algumas noções sobre as possibilidades e usos da biblioteca, dadas pela pesquisadora. As educadoras mostraram-se motivadas ao comentarem sobre

algumas das temáticas que tinham lido como: sexualidade infantil, infância, direito de brincar, música etc. Acreditamos que a realização do curso na universidade também colaborou para que elas se percebessem em um ambiente de produção de conhecimentos, podendo sentir-se parte de um outro contexto que não somente o da instituição Renascer.

Nesse sentido, concordamos com a argumentação de Kramer (1994) que acredita que uma política de formação comprometida com a qualidade precisa assegurar aos profissionais o acesso a bibliotecas, núcleos de leitura e discussão, grupos de estudo, no interior e como parte de seu trabalho.

Na ocasião, as educadoras reclamaram sobre a falta de material de pesquisa para que pudessem fazer consultas na instituição Renascer, fato também comentado por elas durante o levantamento de necessidades, realizado no início da presente pesquisa. Na biblioteca,

Al. (ed.) me chama e diz que a Revista do Professor é muito boa, que apresenta sugestões de trabalhos com as crianças. Comenta que a creche deveria assiná-la. Pergunto se na creche tem alguma revista, ela diz que não (2º encontro, 18/06/2003)

Tal fato não foi confirmado pela coordenadora, pois informou que a instituição assina uma revista que é lida pelas funcionárias, sendo que a educadora que mais faz leituras é Mariana.

Pergunto porque a creche não assina a Revista do Professor e ela me diz que já assinam a Nova Escola. Pergunto então se as educadoras têm acesso às mesmas, se lêem e M. (coord.) diz que sim (2º encontro, 18/06/2003).

Outra forma que percebemos o interesse das participantes referiu-se ao fato das educadoras pedirem livros emprestados sobre atividades e se interessarem pelos conteúdos dos mesmos, apresentando, posteriormente, algumas que foram retiradas deste material e desenvolvidas com as crianças, como foi o caso de Ângela.

(...) Assim que se senta, Ângela me pergunta pelo livro¹⁴ que eu tinha ficado de trazer para ela em nosso último atendimento. Passo-lhe o

¹⁴ FERREIRA, Idalina Ladeira; CALDAS, Sarah P. Souza. *Atividades na pré-escola*. São Paulo: Saraiva, 1982.

livro, mostro como ele é dividido e como ela poderá procurar atividades que atendam ao que quer ensinar para as crianças. Ela se mostra interessada, enquanto folheamos o livro (atendimento, 28/07/2003).

Ângela diz que pensa em trabalhar com dobraduras, dizendo que dará atividades que possam desenvolver a coordenação motora e a criatividade das crianças. Fala que pensou em trabalhar com borboletas, barquinhos e sapinhos, contando histórias através das dobraduras. (...) Pedu para que eu lhe empreste o livro para xerocar algumas brincadeiras e deixo-o com ela, avisando que preciso dele no dia seguinte. Ângela diz que pedirá para M. (coord.) xerocar e me devolverá no dia seguinte (atendimento, 18/08/2003).

As temáticas discutidas e aprendidas nos encontros de formação também apareceram nos atendimentos, sob a forma de dúvidas ou mesmo de sugestões de atividades lúdicas que foram desenvolvidas com as crianças, o que nos permite afirmar que houve uma aproximação entre o que foi ministrado nos encontros e a prática pedagógica trabalhada pelas educadoras na instituição Renascer, principalmente no que diz respeito às sugestões práticas de atividades para serem implementadas com as crianças.

Pergunto o que está desenvolvendo com as crianças e Ângela diz que fez quase todas as brincadeiras que aprendeu no curso. Citou a corrida da batata quente (diz ter prendido a batata com durex na colher para não cair no chão), a brincadeira da cadeira onde as crianças deveriam, mediante a um sinal, passar para a cadeira da frente, a do coelhinho sai da toca, a do ratinho, a brincadeira de tapar os olhos da criança e perguntar à mesma de quem é a voz que está ouvindo. Conta com certa animação, falando que as crianças adoraram brincar e que tiveram facilidade em todas as atividades propostas (atendimento, 04/09/2003).

Finalizando, no primeiro encontro de formação que tivemos, as educadoras apresentaram suas expectativas frente ao processo pelo qual iriam participar e, as palavras apresentadas foram: *conhecimento, compensador, aprendizagem, qualidade, incentivo* (1º encontro, 02/05/2003). Apesar de todas as questões levantadas anteriormente por nós, acreditamos que, cada uma, a seu modo, tenha buscado alcançar o que consideravam relevante para crescer profissionalmente e acreditamos ser importante que elas possam continuar a buscar seus caminhos para desenvolverem na prática, o que aprenderam durante este processo de formação.

2) As Educadoras e a Instituição Renascer: um vazio entre o vivido e o pretendido

As educadoras não participam da gestão da Renascer, parecendo sentir-se desvalorizadas pela instituição e ainda, têm uma visão negativa do local por não encontrarem espaço para opinarem sobre assuntos que dizem respeito diretamente ao seu trabalho com as crianças, o que compromete a qualidade das relações ali estabelecidas.

Um exemplo de tal situação ocorreu quando uma criança foi mudada de turma sem que as duas educadoras, a que receberia a criança – Ângela - e a que deixaria – Mariana - fossem consultadas sobre o fato; sobre isso Mariana comentou: “*mas na creche é assim: A C. (adm.) falou, a água parou!*”, confirmando a visão que elas têm de que a orientação das ações a serem realizadas pela instituição é somente da administradora.

Nos excertos abaixo, apresentaremos a versão das educadoras para o caso, sendo que no primeiro é externada a preocupação de Ângela por não entender o que tinha acontecido e por acreditar que a criança não conseguiria acompanhar as atividades desenvolvidas com outras, por ser mais nova, e, no segundo, a indignação de Mariana com o motivo apresentado pela coordenadora para realizar a troca.

(Ângela) conta a seguir de G. que foi passado da turma de Mariana para a sua e que ela não sabe o motivo. Diz que o menino não consegue acompanhar as atividades que ela propõe para a turma e que parece ser mais imaturo que as demais crianças. (...) Continua a falar sobre G. e eu sugiro que ela converse com a coordenadora para entender melhor o que aconteceu, para que fique mais tranqüila. Ângela concorda, dizendo que vai conversar com a coordenadora (atendimento, 16/09/2003).

Mariana (...) me conta sobre G. que foi passado para a turma de Ângela. Reclama que não queria que o menino passasse para a outra turma. (...) Conta que elas disseram ser porque ela não combinava com o menino, mas que não era verdade. Afirma ter ficado chateada e que não pode falar nada e nem foi perguntada sobre o que achava. Conta que com A. (outro aluno) também foi assim e que ninguém pode falar nada. (...) Sugiro que converse com M. (coord.) para que possa entender melhor o que aconteceu (atendimento, 16/09/2003).

Outro exemplo de um fato freqüente na instituição e que demonstra que as educadoras não podiam opinar sobre o assunto, acontecia quando alguma educadora

faltava ao trabalho. No caso citado abaixo, podemos verificar a forma impositiva pela qual a coordenadora agia e a reação das educadoras, no caso Ângela e Clara.

Clara passa pela sala de Ângela que lhe pergunta quantas crianças vieram e diz contente que hoje também está, como Clara, com poucas crianças. Clara lhe diz que daqui a pouco a M. (coord.) irá dividir os meninos da D. (ed) que não veio trabalhar hoje (a educadora está internada com cólica de rins), entre as duas, já que suas turmas não estão cheias. Clara responde rispidamente que não irá ficar com crianças de outras educadoras, afirmando que isso não é obrigação dela. (...) Neste interim, M. (coord.) vem com três crianças da D. (educadora que faltou) e as coloca sentadas junto com as da educadora (Clara). Clara continua conversando e trocando a roupa das crianças e nem olha na direção de M. Depois que esta sai, ela comenta que a M. provavelmente tinha ficado esperando que ela lhe dissesse que não iria ficar com crianças que não eram dela, mas que tinha caído do cavalo. Clara diz que resolveu não falar mais nada em relação a esta situação (observação, 21/05/2003).

Quando chego à 8h15, Mariana não está. Pergunto por ela e Clara, que está com suas crianças, diz que ela foi fazer um exame médico. Clara dá um pouco das crianças de Mariana para Mi. que escolhe aquelas mais quietas. O restante, Clara leva juntamente com as suas para a sala de TV. No caminho, deixa outras 5 crianças com Ângela que está na outra sala de Tv, após muita murmuração da educadora que não queria pegar outras crianças. (...) Clara reclama comigo que quando as outras educadoras faltam, elas (Mariana, Ângela e ela) são obrigadas a ficar com as crianças delas e quando são elas que não podem vir, é essa briga, já que ninguém quer ficar com as crianças delas. Fala que para ela quem tinha que resolver essa situação era M. (coordenadora) e não ela, mas que esta tinha saído sem resolver porque sabia que daria confusão (observação Mariana, 09/10/2003).

Na fala de Clara e Ângela, percebemos que diante da ausência de educadoras, as colegas não aceitam as crianças daquela que faltou em suas salas. As participantes da pesquisa acreditam que as crianças respeitam somente suas educadoras de origem. Então, quando a falta acontece (e sempre acontece!), as educadoras que recebem as crianças o fazem de maneira visivelmente contrariada e terminam por tratar as crianças de forma diferenciada.

“Esse povo (refere-se à coordenadora) fica socando criança na gente quando uma tia falta”. Uma menina sobe em uma mesa e ela a tira de lá: “Se a tia Clara tem paciência com você eu não tenho não! Faça o favor de ficar quieta aqui!” Ela chega até uma menina, conserta-a na cadeira, dá três tapas na mesa à sua frente e diz: “Vocês vão ver o dia em que eu der uma de doida aqui!” Continua a recolher os pratos dizendo: “A tarde não vou pegar menino de ninguém. Deixa de ser besta!” (rotina Ângela, 06/05/2003).

As educadoras reclamaram sobre a falta de alguém que as orientasse no trabalho a ser desenvolvido, afirmando que na instituição não tem quem as ajude, como podemos perceber no comentário de Clara.

Precisamos de mais incentivo, sugestões, conversas para ver como fazer, ajudar a pensar. Cada um aqui faz o que acha melhor. Se quiser fazer algo, você é quem deve ir atrás, porque sempre dizem que não têm dinheiro. Aqui é assim. Você está dando alguma coisa e a pessoa chega e fala: Você está dando isso? Eu pergunto: Por que não serve? Me diz porque e como posso mudar. Precisamos de críticas construtivas. Acho que assim ninguém vai se importar (observação, 13/05/2003).

André (1995) afirma que para que o professor se desenvolva no contexto escolar, é necessário, além de um ambiente propício ao trabalho, uma coordenadora competente apoiada pela direção, que aja, ao mesmo tempo, criando as condições necessárias à implementação de um projeto de desenvolvimento profissional e colocando-se a serviço dos docentes para discutir com eles suas dificuldades e buscar soluções para uma atuação efetiva com as crianças.

Na fala de Clara, percebemos que na Renascer a coordenadora não realiza este trabalho da forma como é caracterizado por André (op. cit.), pois além de não sugerir leituras ou atividades e de nem incentivar suas profissionais, a instituição assume, na visão de algumas educadoras, uma postura crítica e destrutiva. A autora coloca que a desvalorização do saber do educador, privando-o de uma reflexão crítica sobre a ação escolar como um todo e sobre sua ação em particular, reflete a forma como é organizado o trabalho pedagógico na escola hoje.

Na instituição Renascer, os momentos de reflexão poderiam ser utilizados para a construção de uma proposta pedagógica adequada para a faixa etária que atende, mas como isso não é feito, as educadoras apresentaram dificuldades para organizar um projeto a ser desenvolvido com as crianças, durante o ano letivo de 2003, conforme lhes foi imposto pela administração. Ângela comentou com a pesquisadora que “*não entende porque elas (educadoras) têm que fazer o projeto*” (atendimento, 13/08/2003).

Clara avaliou o pedido da administração para elaborarem o projeto de trabalho da instituição, comentando que elas são cobradas para desenvolverem o trabalho, mas que não há, em contrapartida, um empenho da Renascer em colaborar para que elas

consigam realizá-lo. A educadora, já no meio do ano letivo, reclamou que o tempo estava passando e elas não tinham recursos para desenvolver o projeto com as crianças sobre o estado do Rio Grande do Sul. Explicou que além das cobranças para que realizassem um bom trabalho,

ainda não tinham dinheiro para comprar nada e nem material para pesquisar sobre o assunto (observação, 05/06/2003).

A falta de apoio financeiro para a realização das atividades educativas era freqüente na Renascer. Em outro momento da pesquisa, Mariana também mostrou-se descontente com o fato de que a instituição não lhe forneceu cópias do material a ser pesquisado sobre o assunto do projeto. A educadora comentou a forma como resolveu tal problema:

Reclama que precisava tirar algumas fotocópias para o projeto, mas que a creche não tira e ela teve que se virar pedindo para sua mãe e tia tirarem-nas no local onde trabalham (atendimento, 26/09/2003).

Ainda assim, as educadoras, com a ajuda da pesquisadora, pareceram investir na montagem do projeto a ser realizado com as crianças e utilizaram o horário do atendimento para tirarem dúvidas quanto à forma de realizá-lo e também, para expressarem seu descontentamento quanto ao fato de a instituição não apoiá-las na compra de materiais e nem na busca de livros que falassem sobre o tema escolhido para o projeto.

(Clara) mostra-me o resumo que fez sobre o estado do Rio Grande do Sul e comenta sobre o quanto será difícil montar o projeto. Conversamos um pouco sobre o que tem em seu resumo como a população, economia, cultura, comidas típicas sobre o estado. Digo que ela precisa pensar que o projeto deve ser voltado para as necessidades da criança naquela faixa etária e, por isso, é importante a consulta ao referencial curricular nacional para a educação infantil. Pergunto se conhece o documento e ela diz que não. Falo que devemos pegá-lo quando formos organizar o projeto. Clara comenta que assim, tendo que ajustar o tema à fase de desenvolvimento da criança, ficava ainda mais difícil fazer o projeto (...)

Afirma que pensa em trabalhar com suas crianças somente os aspectos referentes à música, comida e dança, pois não dará tempo de trabalhar tudo sobre o estado. Reclama da falta de apoio da instituição e eu lhe falo sobre a necessidade do seu envolvimento na proposta, mesmo que inicialmente essa não tenha se originado de sua

própria vontade, o que é imprescindível para que as crianças também se envolvam (atendimento, 11/08/2003).

As educadoras protestaram também quanto à falta de um horário específico para que pudessem, dentro de seu tempo de trabalho, organizar o material necessário a ser utilizado por elas, com as crianças, para não ter que fazer isso em casa. Ângela comentou este assunto, salientando que o horário sugerido pela instituição, de uma vez por mês, durante duas horas, é pouco para programar o que efetivamente ela irá realizar com as crianças.

“O horário é pouco, pois não é só pra planejamento. A coordenadora fala sobre nossas falhas. É uma reunião, não é só para planejar. Não tem como fazer planejamento do mês inteiro com as crianças. Não tem como dar atenção ao que elas precisam e merecem. As vezes dou uma tarefa e já começo a rodar a de casa” (observação, 20/05/2003).

Diante dessa dificuldade, organizou-se um horário para que a pesquisadora pudesse sentar com as educadoras e montar o projeto sobre o estado do Rio Grande do Sul. As estagiárias do curso de Psicologia ficaram com as crianças das três educadoras, em uma tarde, durante aproximadamente duas horas e meia, para que esse momento acontecesse.

Quando sentamos para elaborar o projeto, ficou visível o quanto as educadoras estavam perdidas, aparentando desconhecer o porquê de realizarem o trabalho com projetos, e, conseqüentemente, por desconhecerem sua importância, não apresentaram o empenho devido para a realização do planejamento e nem para a consecução do objetivo. Ao começar a pensar sobre os itens pedidos em um projeto para depois escrevê-los,

Percebo que as educadoras não sabem o que cada item constante de um roteiro de projeto pede. Escrevem poucas linhas no primeiro item (Justificativa) e demoram muito para fazê-lo. Parece que além da dificuldade de expressar o que querem dizer, falta também empenho e comprometimento com o trabalho. Comento que é necessário que elas se envolvam na atividade, no projeto, para que possam passar para as crianças a importância do que estão aprendendo. (...) Quando são pedidos os objetivos do projeto, Mariana diz que elas precisam trabalhar com aquilo porque a administradora mandou. Insisto para que esta parte seja uma página virada, já que elas tinham concordado, de início, em trabalhar com este tema. Diante das dificuldades apresentadas e do fato de somente Clara parecer estar envolvida na atividade, digo para elas passarem para frente, já que

mesmo após eu ter tentado ajudá-las, elas não conseguiram escrever nada. Explico a elas sobre o RCNEI e leio uma parte em que fala o que as crianças na faixa etária de 4 a 6 anos devem aprender. (...) Clara pede o papel para Ângela e diz que tem mais facilidade em ir já escrevendo. Ângela lhe passa o caderno e ela observa o projeto da irmã (Ad. que trabalha com crianças de 6 anos) e tenta fazer. As outras duas somente a olham. Nesse momento, resolvo não interferir, para ver se sozinhas elas conseguiriam fazer um pouco, já que até o momento, elas não tinham escrito e nem discutido quase nada (reunião com as educadoras, 13/08/2003).

Diante do que expusemos até aqui, podemos perceber que muitas das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas educadoras são influenciadas por exigências impostas pela administração da instituição Renascer e, sem nenhuma indicação de estudo para que elas compreendam o porquê do que fazem, tornando-se meras executoras de ações frente às crianças, restringindo assim o papel delas enquanto construtoras de novos conhecimentos.

As educadoras se sentem desvalorizadas em seu local de trabalho e expressam esse sentimento de diferentes maneiras. Clara, em uma de suas observações, comentou com a pesquisadora sobre um “descaso” da instituição em relação a ela. Segundo a educadora, no dia anterior ela não foi trabalhar por causa da doença de seu filho e que ninguém da instituição Renascer lhe telefonou para saber como a criança estava.

Conversa comigo, comentando que estava chateada, pois no dia anterior tinha ligado para a creche para avisar que não iria trabalhar porque estava na UAI com seu filho doente e que ninguém tinha ligado para saber notícias. Disse que, quando chegou aquele dia, é que a M. (coord.) lhe perguntou se a criança estava bem. Clara afirma que falou para M. (coord.) que era falta de consideração ela não ter lhe telefonado. (...) Diz que ficou realmente achando que ela (coord.) se preocuparia com ela, mas teve a certeza de que o que lhe interessava era o atestado que trouxe para justificar sua falta (observação, 21/05/2003).

Já Mariana, frente a esse sentimento de menos valia, optou por não mais se dedicar ao trabalho da mesma forma que fazia, quando entrou para trabalhar na Renascer, ou seja, a educadora considerou que o investimento era muito para o pouco retorno que tinha.

Mariana conta que, quando entrou na creche, chegava uma hora mais cedo para planejar suas atividades e preparar seus materiais, mas que foi chamada de boba pelas colegas que disseram que ela não

ganhava para isso. Então resolveu fazer e ser como suas colegas faziam e eram (atendimento, 26/09/2003).

Mas, apesar desse seu discurso, Mariana mostrava-se preocupada em realizar suas atividades da melhor forma possível e, ao mesmo tempo, parecia sentir-se solitária e sem apoio dentro da instituição Renascer.

Mariana diz que está muito preocupada pois faltam apenas três meses para acabar o ano e ela ainda tem muito o que fazer. Pergunto que muito seria esse e ela cita que terá que preparar: um brinquedo para a Feira do Saber, que acontecerá em outubro, as crianças para falarem sobre a culinária do Rio Grande do Sul para a exposição da creche, que será em novembro e ainda participar do Congresso de Alfabetização, que acontecerá na Universidade Federal de Uberlândia (atendimento Mariana, 30/09/2003).

As educadoras são descontentes também com o espaço físico da instituição, que, para elas, precisa ser melhorado tanto para oferecer-lhes um local onde pudessem organizar seus materiais, fazer o planejamento, guardar seus pertences e promover encontros entre as profissionais, quanto para oferecer às crianças espaços adequados para o desenvolvimento de atividades.

No levantamento de necessidades realizado no início desta pesquisa, quando foram perguntadas sobre quais seriam suas necessidades no trabalho, as educadoras apontaram que seria a construção de uma sala de professores, entendendo que esta seria uma reivindicação a ser conseguida a longo prazo.

Segundo as educadoras, em relação aos espaços para brincar presentes na instituição, o parque ao ar livre é a principal opção disponível. Elas descreveram estes espaços como poucos, apertados e que não podiam ser usados quando chovia.

O espaço ideal que tem aqui é o parquinho e tem as vezes por semana, mas agora como está chovendo não tem lugar para ficar com as crianças (entrevista, 16/12/2003).

Tais espaços na instituição são utilizados sob forma de rodízio, cada turma tem direito a usá-los em um dia da semana, o que faz com que as educadoras, em alguns momentos, ocupem espaços inadequados para o número de crianças que atendem ou para a proposta de atividade que realizará naquele dia.

É muita turma e o espaço é pouco. Então não pode ficar tudo amontoado, todo mundo no mesmo lugar... Eu acho que se tivesse uma área maior, tivesse uma quadra, sei lá, ia ser bem melhor (entrevista, 16/12/2003).

No 3º encontro de formação realizado, verificamos que o descontentamento com os espaços era uma opinião comum da equipe de educadoras, visto que todas concordaram com Mc. (educadora), quando esta reclamou não ter um espaço fixo de trabalho dentro da instituição. Vale ressaltar que a única que não concordou com a queixa foi M., a coordenadora da Renascer.

Pergunto (pesquisadora) para Mc.(ed.) como está seu espaço na instituição e, há uma movimentação de todas as educadoras, dizendo que ela não tem. Mc. explica que quando quer ir a algum lugar tem que procurar onde estiver vago, ou seja, depois que todas as outras educadoras já estiverem colocadas, é que ela pode encontrar um lugar, já que não tem um, definido para ela. A coordenadora interfere dizendo que ela tem sim um lugar e todas perguntam onde. M. diz que é na sala perto do refeitório e Mc. diz que ali quem ficava era sempre F. M. diz que aquele era seu lugar e Al. diz que aquela sala é escura e não tem ventilação. Mariana acrescenta que depois que alguns materiais foram levados para lá não tem espaço para ficar com as crianças.(...) Proponho que Mc. pense em como ela poderá resolver esta questão, podendo contar com sugestões das outras educadoras, ressaltando que não podemos ficar esperando que somente a instituição resolva os problemas vivenciados por todos (3º encontro, 23/07/2003).

Quanto a não esperar que somente a instituição resolva os problemas vivenciados por elas, as educadoras, pudemos perceber um movimento de Clara que, durante um atendimento, escolheu um artigo¹⁵ para ler, que falava sobre a questão do espaço físico. Esta educadora não atribuiu simplesmente à instituição a responsabilidade por resolver esse problema, ressaltando que também é necessário, além do incentivo da instituição, o envolvimento das educadoras.

Depois que entramos (Clara e pesquisadora) para a sala de atendimento, digo para Clara que eu gostaria que ela procurasse no livro "Os fazeres na educação infantil" algum artigo que tivesse a ver com o que estudamos e discutimos até agora e que ela considerasse importante para a sua prática. Clara folheia o livro e lê os títulos dos artigos. Abre um que discute a utilização do espaço físico e começa a ler em silêncio. Para sua leitura e comenta que na creche elas não

¹⁵ ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília (orgs.) **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1998. Artigo 47.

têm espaço físico adequado, acreditando ser preciso que elas mudem. Diz: "Acho que falta cada uma trazer alguma coisa e melhorar o que temos". Digo que concordo com ela, quando diz que elas podem mudar suas realidades, precisando trabalhar juntas para que isso aconteça. Conta que no artigo do livro, as educadoras construíram os personagens do sítio com sucatas e materiais recolhidos em ferro velho, comentando que o que gastaram foi, provavelmente, com papel colorido. Diz que mesmo utilizando não tecido fica barato. Fala sobre a necessidade de receberem apoio da instituição, que para Clara deveria valorizar as potencialidades de cada educador. Segundo a educadora, muitas vezes falta incentivo, pois se o tivessem elas iriam querer fazer mais e mais coisas. Conversamos sobre a importância do grupo de educadoras estar trabalhando juntas para que elas possam conseguir resolver questões que dizem respeito ao trabalho delas. Clara diz que isso é uma falta de todo mundo e que se todas pedissem, mais coisas poderiam conseguir (atendimento, 08/10/2003).

Dentro da instituição Renascer, o espaço ocupado pelas educadoras apresenta-se bem definido. A forma de gestão existente não permite que elas ocupem plenamente o espaço de um educador e tal fato colabora, sobremaneira, para que não participem da construção da proposta pedagógica da instituição, do trabalho desenvolvido com os pais e da escolha de como e do que trabalhar com as crianças, eixos fundamentais para que o atendimento às crianças seja de qualidade. Sendo assim, acreditamos que, quando estas questões forem pensadas e resolvidas, poderemos ter o espaço do educador que hoje está vazio, realmente ocupado por educadores capazes de trabalhar pela concretização de seus direitos e deveres.

3) As Educadoras e as Famílias das crianças: dois é bom e três, ou mais, é melhor ainda!

Estudos recentes têm apontado o ambiente familiar como um dos fatores que colaboram na qualidade da educação infantil (Zabalza, 1998; Oliveira, 2002). As educadoras da Instituição Renascer têm discursos contraditórios a respeito da inserção da família no espaço escolar: ora afirmam ser a família essencial à atuação da mesma, enquanto parceira na educação das crianças, ora a apontam como responsável pelas dificuldades de aprendizagem ou problemas de comportamento apresentados.

A fala de Clara retratou a primeira situação descrita. Essa educadora ressaltou a necessidade do envolvimento dos pais nas atividades realizadas na instituição, acreditando que “*se trabalhassem juntos seria melhor para a criança*”(observação, 05/06/2003).

Nas reuniões de levantamento de necessidade realizadas no início desta pesquisa, as educadoras já indicavam que este fator deveria ser considerado como prioridade a alcançar a curto prazo; ou seja, para elas o relacionamento com as famílias das crianças deveria ser melhorado, sendo que a instituição deveria dar assistência à família, além de cuidar para que houvesse mais diálogo entre pais e educadoras.

Normalmente, as educadoras não têm contato com a família das crianças, com exceção daqueles momentos em que é necessário tomar alguma providência quanto às questões disciplinares. Muitas vezes, a família da criança resiste em receber informações diferentes sobre seus filhos daquelas apresentadas em casa e esperadas por ela. O excerto abaixo apresenta uma conversa entre Mariana e a avó de uma criança, para a qual a educadora reclamou sobre o mau comportamento de uma menina.

Mariana comenta com a avó que a menina está impossível, desobediente e termina rápido (as tarefas) para fazer bagunça. A avó diz que em casa ela obedece e que está cansada de ouvir reclamação da menina. Afirma que, se continuar assim, ela vai tirá-la da creche. A educadora diz que ela não podia agir assim e que então não iria falar mais nada sobre a menina. A avó parece nervosa e chama a neta para ir embora. Assim que esta sai, Mariana diz para mim que não precisa aquela ignorância da avó e que não irá falar mais nada com ela. Comento que é difícil para avó ouvir a reclamação sobre A.. Mariana concorda e diz que não são todas as mães que ficam com raiva quando as educadoras lhes falam sobre seus filhos (observação, 12/05/2003).

Kramer (1994) afirma que a resistência da família em relação à instituição acontece porque

a instituição de educação infantil também tem seu mito escolar, constituído por um conjunto de crenças bem sistematizadas e compartilhadas por todos os membros da instituição escolar na tentativa de estabelecer papéis atribuídos aos seus membros, e a ela os pais têm pouco acesso, por não dominarem os conhecimentos necessários para discutir e participar dos problemas da instituição (p. 126).

No exemplo que apresentamos anteriormente, a reação da educadora frente à postura familiar foi de desagrado e Mariana afirmou ter mudado de atitude em relação aos pais. Segundo ela,

... antes quando eles (os pais) perguntavam, ela lhes pedia ajuda e eles não ficavam bravos com seus comentários. Como agora eles agem de maneira a não acreditar no que ela diz, falando que em casa seus filhos são ótimos, ela optou por não comentar mais nada (observação, 05/06/2003).

Percebemos que as educadoras, ao comentarem sobre as dificuldades apresentadas pelas crianças, durante o desenvolvimento de atividades, ou mesmo, por problemas de comportamento, normalmente atribuem aos pais a responsabilidade por estes acontecerem. Ângela afirmou que os pais não estão desempenhando bem seu papel, deixando isso a cargo das educadoras.

(Ângela) conta que têm crianças que estão tendo dificuldades como é o caso de E. que não sabe nem escrever seu nome. Além dele, G., R. e L. também não acompanham a turma (...) R. e L. – ela justifica as dificuldades que possuem, afirmando que eles não têm quem os ajude nas tarefas em casa. A mãe de L. já foi chamada a atenção e, segundo Ângela, melhora por uns três dias, acompanhando o menino nas tarefas e depois volta a ser como antes. Já a mãe de R., Ângela acha que esta se parece mais com uma irmã da criança. A educadora afirma que “tarefa é muito importante para a aprendizagem da criança” e que, por isso, os pais deveriam participar mais e ajudar os filhos. Têm pais, segundo Ângela, que acham bom quando as educadoras da creche penteiam o cabelo de seus filhos, porque não gostam de fazer isso em casa (atendimento, 16/09/2003).

(...) Já o caso de E. é diferente, pois ela acha que ele não faz é porque não sabe. Ângela diz que suas tarefas voltam sem fazer porque não tem quem o ajude em casa e que, em sala de aula, ela não pode lhe ajudar por causa das outras crianças (atendimento, 26/09/2003).

A pesquisadora, em um atendimento realizado com Ângela, salienta a importância dela conhecer melhor os pais, podendo, para isso, realizar reuniões com os mesmos para lhes explicar o que ensina e qual a importância do que ensina para as crianças. A educadora explica, em tom de reclamação que, na instituição, as educadoras não participam das reuniões realizadas com os pais.

Ângela diz que ela nunca fez reunião com os pais de suas crianças e que, alguns, ela nem os conhece. Conta que na creche, somente a C. (adm.) faz reunião com os pais e sempre é para tratar de questões

financeiras, pedidos ou promoções que irá fazer. Diz que as educadoras não têm espaço nessas reuniões (atendimento, 26/09/2003).

Segundo Oliveira (2002), a prática de reunir os pais, periodicamente, para informá-los e discutir com eles as mudanças a serem realizadas no cotidiano das crianças, pode garantir que as famílias apoiem os filhos de forma mais tranqüila. A autora considera importante que os pais conheçam a proposta pedagógica da instituição, para que possam opinar sobre como esta se reflete na realidade escolar.

Nesse sentido, em um atendimento, a pesquisadora conversou com Clara sobre como ela poderia integrar a família das crianças no trabalho que está sendo realizado com projetos.

(A educadora) muda de assunto perguntando o que elas vão colar nas paredes. Pergunto sobre o que está falando e a educadora explica que teve uma reunião com a M. (coordenadora) e ela cobrou que todas as educadoras colassem algo em suas salas referente ao tema do projeto que estão desenvolvendo. Sugiro para Clara que ela faça um projeto integrado com as famílias das crianças, pedindo para que elas pesquisem e procurem com as crianças recortes de jornais e revistas que falem sobre o estado do Rio Grande do Sul. Comento sobre a importância da família participar junto com as crianças, o que refletirá na aprendizagem que as mesmas construirão sobre aquela temática. Clara concorda e diz que acha o tema difícil para as crianças e também para elas que precisam falar sobre o que não sabem (atendimento, 12/09/2003).

Vale ressaltar que percebemos um interesse posterior de Clara pela relação entre pais e educadores, fato comprovado por sua escolha de um artigo do livro “Os fazeres na educação infantil”¹⁶, quando lhe foi pedido que localizasse algo interessante para discutir. Após fazer a leitura do que tinha escolhido, Clara

comenta que tem creche que não deixa os pais das crianças entrarem e que já tinha ouvido falar de uma no seu bairro que é assim. Clara diz que na creche Renascer todos os pais podem entrar e que são acostumados a andar pela creche inteira, atrás de seus filhos. Fala que o filho não tem culpa de nascer onde nasce e por isso os pais têm que fazer o possível por eles (atendimento, 08/10/2003).

¹⁶ ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília (orgs.) **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1998. Artigo 4.

A educadora colocou-se no lugar das mães das crianças que freqüentam a instituição e avaliou como estas se sentem não podendo estar o tempo todo com os filhos. Analisou a questão do ciúme apresentado por elas ao perceberem a relação que seus filhos desenvolvem com as educadoras, afirmando que este sentimento também é das educadoras.

Comenta que é difícil para as mães das crianças da creche não poderem acompanhar o desenvolvimento de seus filhos. Diz que sentiu isso na pele, já que seu filho morou 5 meses com sua avó e ela não o viu começar a andar. Disse que tinha ciúmes de suas tias contarem o que ele estava fazendo e ela não estava vendo. Fala que as educadoras também têm ciúmes dos pais, já que são elas que ficam com as crianças o dia todo (atendimento, 08/10/2003).

As educadoras, quando perguntadas sobre qual seria seu papel como educadora no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, afirmaram que, em muitos momentos, atuam não somente como educadoras, mas também como mães e que, com o tempo, todos parecem ser uma família.

Tem mãe que não tem nem tempo, entendeu, olhar piolho... Eu acho que a gente é educadora e um pouco mãe também (entrevista Mariana, 16/12/2003).

Quando vai chegando um tempo, parece ser família, parece que é alguém assim, parece que é família (entrevista Clara, 16/12/2003).

Oliveira (1992) atribui os sentimentos surgidos entre educadoras e família à relação de intimidade que elas vivenciam por estarem, as duas, ligadas a um afeto comum, a criança, sendo a instituição seu lugar de expressão. Segundo esta autora,

o educador torna-se essa pessoa que não é da família, nem colega de trabalho, mas que é muito conhecido. Da mesma forma, para o educador, a pessoa da família, com quem tem um contato diário, em geral a mãe, torna-se uma pessoa diferente dos colegas de trabalho e diferente da sua própria família; alguém com quem se construiu uma relação cheia de detalhes, intimidades e emoções (p. 120).

Apesar de Clara afirmar que na instituição Renascer os pais têm livre acesso, o que conseqüentemente facilitaria a relação entre a instituição e as famílias, Ângela afirma que “há uma distância entre eles e que as crianças são prejudicadas” (atendimento, 30/09/2003). Esta última educadora explica seu comentário ao relatar um

episódio de mudança de turma de uma criança, já comentado anteriormente neste trabalho, esclarecendo qual o fator que o motivou.

Cita o caso de G. como exemplo (...) Diz que procurou M. (coord.) para saber o que realmente tinha acontecido como eu lhe sugeri, e M. explicou que, segundo a mãe, G. não queria mais vir para a creche por causa de Mariana, chorando todos os dias para não vir. Por causa disso, a mãe brigou com M. (coord.) para que ele fosse para outra turma, mas ela a aconselhou a não fazê-lo agora porque não tinha outra turma da mesma idade dele. Como a mãe foi "grossa" com M., esta decidiu falar para a mãe procurar outro lugar para deixar a criança, afirmando que colocaria outra criança na vaga de G.. Foi preciso que a avó da criança intercedesse para que isso não acontecesse e G. permanecesse na instituição. C. (adm.) falou então para passá-lo para outra turma maior, mesmo que ele não acompanhasse, somente para impor à mãe, ou seja, para implicar com a mãe, C.(adm.) e M.(coord.) o colocaram em sua turma sabendo que não seria o mais correto. Ângela diz, que em nenhum momento, elas pensaram na criança e sim na mãe (atendimento, 30/09/2003).

Neste episódio descrito, podemos ressaltar algumas incoerências da relação estabelecida entre a instituição e a família da criança, que acabaram por culminar em sua mudança de turma, fato que ficou claro para todos os envolvidos, que não foi o mais correto a fazer. Primeiramente, o choro da criança poderia significar algo que não fosse sua incompatibilidade com primeira educadora. A mãe, antes de procurar por esta para saber o que tinha acontecido, foi direto à coordenação já sugerindo uma alteração inadequada. A coordenação, sem ouvir a educadora sobre o assunto e por não gostar da abordagem da mãe, opta pela saída da criança da instituição, o que não ocorreu por causa da interferência da avó. E, finalmente, a administradora e a coordenadora, como forma de punição para a mãe, acaba por punir a criança que está onde não devia, pagando pelo que não fez.

Torna-se notório que as relações entre a instituição Renascer e as famílias das crianças ainda precisam ser repensadas e também, que as educadoras precisam ser ouvidas e incentivadas a promover encontros de socialização entre ambas, para que seja aberto um canal de comunicação entre as duas instâncias, o que contribuirá para a melhoria do trabalho desenvolvido com as crianças.

4) As Educadoras, sua saúde, suas famílias e seus salários: a interferência do mal estar docente nas práticas desenvolvidas

As educadoras infantis vivenciam uma crise de identidade marcada, entre outros aspectos, pela falta de um sentimento de pertença a uma determinada categoria profissional. Elas, ainda hoje, lutam por um espaço de reconhecimento na área da educação.

Estudos que definem o perfil de profissionais de Educação Infantil apresentam que, em sua maioria, são educadoras sem uma formação adequada, que recebem remuneração muito baixa e trabalham sob condições bastante precárias (Barreto, 1994; Campos, 1994). Outras características referem-se à alta rotatividade no emprego, baixa assiduidade e dificuldade para acompanhar treinamentos em serviço.

O desempenho desse profissional depende de características de personalidade e das condições de sua própria família como saúde frágil, problemas com filhos, fatos que levam a educadora a faltar ao trabalho e apresentar sintomas de estresse (Campos, 1994).

Na instituição Renascer, isso não é diferente. Durante a pesquisa realizada, foram vários os momentos em que as educadoras falam sobre problemas de saúde, como podemos verificar nos exemplos abaixo.

A educadora (Mariana) assim que se senta, comenta que está com dor de dente. Reclama que já está assim há algum tempo e que amanhã terá que ir ao dentista, aproveitando meio período de folga que tem em haver com a coordenadora (atendimento, 11/09/2003).

Ao entrar para a sala, a educadora (Clara) reclama de cólica no estômago. Conta que somente agora está almoçando (toma uma espécie de sopa, enquanto conversamos), já que desde a parte da manhã está sentindo dores no estômago (atendimento, 12/09/2003).

Ao entrar na sala, Mariana diz que está com urticária. Pergunto se toma medicamento, já que sempre reclama que tem sintomas e ela diz que toma antialérgico, mas que o remédio lhe dá muito sono. (...) A educadora pede para ir ao banheiro, dizendo que está com cólica. Após alguns minutos, ela retorna e diz que está menstruada e com cólica e que tem que ir ao banheiro (atendimento, 16/09/2003).

(A educadora Clara) comenta comigo que está com dor no estômago e que não está conseguindo comer nada. Chama D. (ed.) para ficar em sua sala, dizendo que irá tomar um remédio e sai da sala (observação, 23/09/2003).

(Clara) conta-me que o médico falou para ela tomar um calmante, pois está muito tensa. Pergunto qual é o remédio e ela diz que tem ele manipulado (observação, 24/09/2003).

Mariana me chama e diz que seu furúnculo está doendo. Digo que ela precisa ir ao médico e Mariana faz cara de quem não gosta da idéia, dizendo que irá sarar com a simpatia que fez (observação, 01/10/2003).

(Clara) conversa comigo e conta sobre o médico que foi, na segunda-feira. Diz que ele pediu para ela fazer uma dieta por causa de sua pressão alta. Proibiu-a de comer várias coisas e a educadora reclama por isso. Conta que ele lhe fará um pedido para ela fazer cirurgia plástica nos seios, explicando que às vezes tem muita dor nas costas. O médico a aconselhou a fazer hidroginástica e Clara diz que está procurando uma academia (observação, 07/10/2003).

Mariana reclama de sua saúde e também da falta de dinheiro. Comenta sobre a demora no atendimento público de saúde da cidade, lamentando o fato de não ter um convênio médico particular.

(Mariana) comenta que também está passando mal com problemas de estômago (gastrite). Diz que não tem dinheiro para consultar e que na UAI demora muito para ser atendida. Reclama que precisa fazer uma endoscopia e não tem condições, já que não tem convênio. Pergunto se já tomou algum remédio e Mariana diz que sim e que irá consultar na UAI, caso não melhore até a hora do almoço (observação, 23/05/2003).

Esta mesma educadora apresentou uma alternativa sem maiores desdobramentos financeiros para se cuidar de um problema alérgico (urticária), que afirma possuir.

(Mariana) diz que sua urticária já começou e me mostra sua boca um pouco inchada. Conta que começou a fazer sua terapia, ouvindo música e respirando mais devagar (observação, 23/09/2003).

Os problemas de saúde das funcionárias da instituição se ampliaram de tal forma que, nos últimos sessenta dias antes do término da pesquisa, não havia um dia em que estavam todas presentes, incluindo cozinheiras, educadoras e auxiliares de serviços gerais, o que se refletia no trabalho junto às crianças, como visualizamos na fala de Mariana.

(A educadora) pede para que eu fique na sala com as crianças, enquanto irá trocar sua roupa. Explica que não deu para trocar porque quando chegou, M. (coord.) estava apavorada com a falta de funcionárias. Além de duas educadoras, faltaram também duas da área da limpeza e acrescenta que é por isso que não pode chamar uma delas. (observação, 08/08/2003)

Patto (1992) relaciona estas faltas ao trabalho às *estratégias de sobrevivência* desenvolvidas por educadoras que se encontram em situações desfavoráveis de trabalho. As educadoras atribuem seus problemas de saúde ao estresse que apresentam no decorrer do ano letivo, como podemos verificar na fala de Mariana.

(...) reclama que está adoecendo freqüentemente e que o médico lhe falou nesta semana que é estresse. Diz que já teve urticária, furúnculo e agora está tendo cólica de rins (atendimento, 09/10/2003).

Ângela também aponta o estresse causado pelo trabalho como uma desvantagem da profissão de educador. Quando perguntada sobre os problemas encontrados por ela na profissão, a educadora respondeu:

“Os problemas? Ah, acho que é só o estresse. Este aí é o problema. Desgasta, desgasta muito” (entrevista, 16/12/2003).

Para Mariana, não é somente o estresse o vilão das doenças e ausências apresentadas pelas funcionárias da instituição Renascer.

Ao mesmo tempo, Mariana protesta que o salário é muito pouco, que a carga horária que elas trabalham é muito grande... (atendimento, 09/10/2003)

Em recente pesquisa realizada em Uberlândia com professoras das séries iniciais do ensino fundamental, Moysés (2003) concluiu que as docentes acreditam que as doenças sentidas por elas, *“estão totalmente imbricadas na profissão que exercem, principalmente por todas as dificuldades que essa profissão apresenta e pelo salário tão limitado que não dá nem para o básico, quanto mais para algum tipo de lazer”* (p. 159).

Nesta pesquisa, podemos perceber que, para as educadoras com as quais trabalhamos, o quadro não é diferente do que foi comentado por Moysés (op. cit.). O episódio que será descrito abaixo apresenta claramente a forma como a questão salarial

interfere no desempenho profissional delas e, principalmente, na motivação das educadoras. Este ocorreu após uma paralisação realizada pelas instituições não governamentais da cidade de Uberlândia/MG, que aconteceu em maio de 2003, por equiparação salarial com as instituições municipais. Ao comparecermos à instituição para realizar uma observação com a educadora Clara, encontramos a seguinte situação:

(As educadoras) me contam que ficaram sabendo que não terão o aumento de salário que o prefeito tinha ficado de pensar na possibilidade. Mariana diz que o pior é que ficaram sabendo, através de gente de fora da creche, já que nem a coordenadora nem a administradora chegaram e comentaram com elas. Exaltadas, dizem que a administradora sabia que não teriam o aumento, mas não se preocupou em lhes contar, pois sabia que as funcionárias não ficariam satisfeitas em sabê-lo. (...) Ângela, que até então estava calada, diz que não irá fazer mais nada, pois seu salário não lhe paga para fazer outras coisas (acho que se refere a pesquisa, ao planejamento) (observação, 26/06/2003).

Frente a esta problemática financeira, as educadoras deixaram emergir outras questões que as incomodam e que são decorrentes do aspecto salarial.

Pergunto (para as educadoras) então o que farão, já que estão muito nervosas. Ângela responde que nada, fala que já cansou de trabalhar ali e receber pouco. Diz que não fará o planejamento pois não recebe nada por isso. Começo a conversar então sobre a forma como elas estão reagindo frente a esta dificuldade. Coloco que elas não deveriam pensar em não fazer nada, pois iriam prejudicar as crianças e não a coordenação da instituição. Clara diz que não deixarão de dar atividades para as crianças. (...) Mariana reclama que é cobrada para trabalhar com o projeto, mas a creche não lhe fornece material para isso. Pergunto do que ela precisaria. Mariana imediatamente diz que não sou eu quem devo ajudá-las, é a instituição. Explico então que talvez eu possa colaborar para que elas consigam desenvolver um trabalho melhor. Clara diz que não têm livros para saber sobre o Rio Grande do Sul (assunto escolhido como tema do projeto) e nem materiais. Lembro-lhes que já me ofereci para ir com elas até a biblioteca da universidade para procurar livros e que elas não devem ficar esperando o que a coordenação irá lhes passar. Explico que já estamos quase no meio do ano e que, desde março, elas reclamam da falta de referência bibliográfica sobre o assunto. Saliento que elas também devem procurar e se esforçar em prol das crianças que elas atendem. Clara diz que desenvolve atividades com as crianças. Digo que apesar delas não ficarem à toa com as crianças, é necessário organizar melhor o trabalho para que alcancem melhores objetivos. (...) Falo para elas que entendo que elas estão chateadas e bravas com a questão salarial, mas que as crianças estão ali para aprender e a participação delas é muito importante neste processo. (...) Clara repete que não quer prejudicar as crianças e Mariana afirma que é

difícil ficar tranqüila com um salário como o delas. Justifica que tem contas para pagar e assim fica difícil. Insisto que as entendo, mas que cada uma tem que fazer sua parte para que o aprendizado das crianças possa melhorar. Combino que darei uma olhada no caderno de planejamento delas, e peço para que elas pensem em uma forma positiva de lidar com a insatisfação salarial, sem prejudicar o trabalho com as crianças (observação, 26/06/2003).

Alguns pontos precisam ser considerados: as crianças não deveriam, em hipótese nenhuma, ser prejudicadas em seu desenvolvimento e aprendizagem; queixar-se de falta de apoio financeiro e de materiais, por si só, não vai adiantar; afirmar que não recebe para fazer planejamento é, no mínimo, não reconhecer os deveres que a profissão lhe impõe; e finalmente, as educadoras não podem permitir que este fato as paralise na busca por melhores condições salariais e de trabalho, ou seja, poderiam lutar por seus direitos e interesses e não ficar apenas aguardando o que os outros podem fazer por elas.

Rosemberg (1994) relatou uma situação acontecida durante uma conferência realizada na cidade de Paulínia, em São Paulo, que nos alerta para o fato de que a questão das funções das educadoras e de seu salário, do ponto de vista delas, caminham juntos. Segundo a autora, uma monitora comentou na ocasião que, diante da carga horária que tinha e do salário que recebia, rejeitava assumir qualquer papel educativo na instituição, inclusive participar de cursos de formação, por considerar “*uma responsabilidade acima da função para a qual fora contratada e estava sendo remunerada*” (p. 54), discurso semelhante ao realizado por Ângela.

A situação de insatisfação salarial existente na instituição, suscitou-nos as seguintes inquietações:

Sai (da instituição) um tanto quanto desanimada com o meu trabalho, já que a insatisfação salarial é uma questão que interfere muito na motivação das educadoras em participar dessa proposta de formação. Parece que a pergunta que as educadoras se colocam é: Formar-se melhor para quê? Pra receber o mesmo salário? (observação, 26/06/2003)

Kramer (1994) comenta sobre essa questão ao afirmar que há um paradoxo na fala daqueles que argumentam em favor da melhoria da qualificação dos educadores infantis. De acordo com a autora, “*fala-se muito, de um lado na valorização dos profissionais, enquanto, de outro, se enfatiza a necessária formação em serviço dos*

quadros, sem que, no entanto, a segunda se reverta em benefícios concretos para a primeira” (p. 23)

As educadoras parecem ver sua situação profissional sob essa ótica e parecem não ter opções para buscar a modificação desse quadro, reclamando estarem cansadas. Clara é a educadora que mais expressa descontentamento em relação à sua situação financeira e comenta alternativas para resolver o problema, por considerar que já está havendo reflexos deste não somente em seu desempenho profissional, mas também em sua vida pessoal.

Ao chegarmos na sala onde seria realizado o atendimento, sentamos em uma mesa e Clara comenta que, no ano que vem, pedirá para ir para a creche do Shopping Park (a instituição é administrada também por C.), alegando que está com a cabeça cansada. Pergunto qual será a diferença, já que nas duas instituições ela terá que desempenhar a mesma função. Clara afirma que na outra creche tem menos crianças e que ela não agüenta mais o tanto de crianças da creche. Diz que a cada ano a C. (adm.) aumenta mais o número e que ela não agüenta mais (atendimento, 26/09/2003).

A educadora (Clara) reclama que ela ultimamente tem andado muito cansada. Conta que tem dia que chega em casa e não quer nada, não quer arrumar roupa, nem limpar casa. (...) continua a dizer que pensa em se mudar para o bairro onde fica a creche. Diz que precisa acordar todos os dias às 5h30 porque senão não chega às 7h para trabalhar, mas que tem dia que B. (seu filho) não quer se levantar da cama e ela perde o ônibus (atendimento, 09/10/2003).

Durante as observações de sua rotina, Clara comentou, outras vezes, sobre a intenção de se mudar de bairro para morar mais próxima à instituição Renascer, parecendo acreditar que alguns de seus problemas seriam resolvidos dessa forma, como podemos observar no exemplo abaixo.

(Clara) conversa com E. (educadora que substitui outra) dizendo que resolveu se mudar de sua casa porque não está agüentando acordar de madrugada com esse frio. Acrescenta que seu filho já adoeceu umas 100 vezes esse ano (observação, 19/08/2003).

O reflexo das preocupações referentes à saúde e ao baixo salário nas práticas que as educadoras desenvolvem são perceptíveis. Apresentamos a seguir o relato de Mariana, colhido durante os atendimentos, em que ela explica o porquê de não ter feito o planejamento semanal de suas atividades.

Pergunto sobre o planejamento e Mariana diz que não usou o horário para planejar. Ao ser perguntada sobre o porquê de não tê-lo feito, Mariana diz que talvez por desinteresse e desânimo. Comenta que todos têm mania de só fazer as coisas se for cobrado e se não tem cobrança, vão empurrando. Relata que as coisas estão muito difíceis por causa do baixo salário. Mariana diz que não se sente motivada a fazer as coisas. Diz que está tendo problemas com o marido que não quer que ela faça faculdade (atendimento, 14/07/2003).

Pergunto para Mariana se fez o planejamento na semana anterior e ela reclama que não teve tempo, já que a Ângela tinha faltado a semana inteira e ela tinha ficado sobrecarregada por ter que explicar sobre a rotina da creche para as pessoas que substituíram a educadora. Busca minha confirmação dizendo: "Você viu aquele dia? Eu já tinha rodado minhas atividades e tive que rodar para moça que não sabia o que fazer com as crianças!". Balanço a cabeça confirmando sua informação. Conta que é ruim quando alguma funcionária falta e que a instituição deveria arrumar uma pessoa fixa e não cada dia uma, como aconteceu na semana anterior (atendimento, 11/08/2003).

Percebemos que foram vários fatores que interferiram no desenvolvimento de seu trabalho, tendo Mariana apresentado como causas, fatores institucionais e pessoais: falta de cobrança da instituição, o salário que recebe, o marido não quer que ela faça faculdade e ainda, as faltas de outras educadoras.

Vale ressaltar que esta educadora introduz um fator muito importante que, segundo ela, colabora para causar o mal estar entre as profissionais da Educação Infantil: a desvalorização de sua escolha profissional pela própria família.

Mariana sempre comenta sobre seu marido, por ele não valorizar sua profissão, não apoiá-la e, ainda, criticar sua escolha. Recentemente, Mariana prestou vestibular em uma faculdade particular e o marido foi contra sua entrada na graduação.

Mariana conta que o marido acha que eles irão se afastar muito um do outro e não quer lhe dar o dinheiro para pagar a matrícula. Pediu dinheiro para o sogro, que só concordou em lhe emprestar, caso o marido concorde com a idéia. Diz que nos últimos dias tem tentado convencê-lo, mas que está difícil. Tem medo de que no dia da matrícula, ela não tenha o dinheiro e não possa fazer. (...) o marido acha que ela não deveria ser professora e sim secretária, considerando que, na última profissão, Mariana poderá receber mais (atendimento, 14/07/2003).

Ainda assim, Mariana afirma que, por mais que ele não a ajude, procurará realizar seu desejo de outra forma, demonstrando força de vontade para alcançar seu

objetivo. Novamente, mais um problema vivenciado por esta educadora, relacionado à questão financeira.

Pergunto se ela tinha conseguido fazer a matrícula na faculdade e Mariana diz que não, que não tinha conseguido o dinheiro. Afirma que fará novamente o vestibular em janeiro e que juntará o dinheiro das férias e do décimo terceiro para fazer o pagamento (atendimento, 28/07/2003).

Esta educadora confirma em sua fala, o chamado círculo vicioso “baixa-remuneração – pouca qualificação” existente na área da Educação Infantil e criticado por Barreto (1994). Segundo esta autora, em função disso, a formação do docente para a Educação Infantil deixa muito a desejar no Brasil e é necessário que haja um investimento dos dois lados da equação para que tal situação seja superada.

Sabemos que são diversos os fatores que influenciam de maneira direta e de forma determinante na atuação das educadoras, junto às crianças: familiar, social, pessoal, saúde e financeiro. Assim, faz-se importante cuidar para que as educadoras possam desenvolver-se e serem vistas como sujeitos integrados, que necessitam de um suporte educacional e material das instituições para que desempenhem adequadamente suas funções.

5) As Educadoras e as Crianças: da observação à parceria nas atividades lúdicas

Segundo Vasconcelos (1997), uma interação de qualidade é sinônimo de uma interação significativa entre dois indivíduos, um dos quais é mais experiente do que o outro. A autora afirma que, ao educador cabe a responsabilidade de colaborar com a criança para que ela dê sempre um passo a frente no seu desenvolvimento.

Partindo do pressuposto de que a qualidade das interações entre o educador e a criança é considerado um fator crítico na eficácia das experiências de aprendizagem, resolvemos utilizar na etapa inicial desta pesquisa a Escala de Empenho do Adulto para verificar qual o nível de empenho que o adulto estabelece com a criança, na instituição Renascer. Além da escala utilizada, a permanência no dia-a-dia da instituição e a

Trata-se de uma educadora que apresentou um estilo de ausência total de empenho, fato que pode ser verificado na tabela 4, em que a maioria dos comportamentos estão no nível 1 da escala.

Comportamentos que demonstram ausência total de empenho relacionados à *Sensibilidade* apareceram em 60% das ocorrências, sendo que no período da tarde isto ainda se agrava com 70% das ocorrências. Ângela, em muitos momentos, pareceu fria e distante em relação às crianças, não demonstrando empatia para com as necessidades das mesmas, fato que pôde ser verificado nos episódios que se seguem.

A educadora está sentada no chão com as crianças assistindo à TV. (...) Uma menina se aproxima e a chama: "Tia, pode ir beber água?" Ela responde: "Perai um pouquinho. Daqui a pouco você vai". Volta para a TV enquanto a menina se senta atrás dela (15h38 às 15h40).

(...)

A educadora está sentada no chão encostada na parede. Escreve algo em um papel, depois pega este e o coloca no chão. Uma menina diz: "Tia, posso ir ao banheiro?" Ela responde: "Perai um pouquinho. Daqui a pouco você vai". A menina resmunga e ela repete: "Perai um pouquinho" (filmagens, 05/12/2003, 15h56 às 15h58).

Neste mesmo período da tarde, quase não apareceram comportamentos ligados à *Estimulação*, com 90% dos mesmos no nível 1 (e 85% durante todo o dia). Em sua intervenção, a educadora aparentou falta de energia e entusiasmo, o que colaborou para que as crianças não demonstrem motivação frente às atividades.

A educadora está em pé e boceja. Vai até à TV e muda o canal. Uma criança diz: "Deixa lá, tia". Ela responde: "Não!" e continua a mexer. Levanta o corpo, encosta-se na parede e olha para a TV, depois para as crianças e por fim, para fora da sala. Anda e senta-se no chão. Diz para as crianças: "Olha lá, já vai começar, presta atenção". Fala para uma menina que está parada ao seu lado: "Preste atenção". Bate a mão na parede e diz: "Senta de cá" e a menina passa à sua frente e obedece sentando-se. Diz para uma menina: "Ah, eu quero ouvir lá R.." A educadora coça seu braço esquerdo. Depois chama a atenção de uma menina dizendo "V.!". A educadora olha para a TV. Coça seu olho. Repreende duas meninas: "R., I.!" e "R. vem sentar aqui". Acompanha com o olhar até que a menina se senta. Passa a mão em seu olho. (filmagem, 05/12/2002, 15h50 às 15h52)

No que diz respeito à *Autonomia*, 95% das ocorrências dos comportamentos observados em Ângela também se encontram no nível 1. A educadora pareceu, na quase totalidade dos episódios analisados, não dar liberdade às crianças para que elas escolhessem a atividade que gostariam de fazer, dificultando assim que as mesmas experimentassem e tivessem experiências enriquecedoras, conforme podemos observar no episódio descrito abaixo.

A educadora está sentada encostada na parede e virada para a TV. Algumas crianças estão assistindo à TV e outras brincando no fundo da sala. A educadora (...) olha para trás e chama uma menina, dizendo que é para ela assistir à TV. (...) Olha para as crianças que brincam atrás de si e chama uma delas para sentar-se na cadeira. A menina se aproxima, mas não senta. A educadora vira-se para frente e passa a mão no rosto. Vira-se novamente e pede para as crianças lhe entregarem o brinquedo para ela guardá-lo. Pede para uma menina que se aproximou, sentar-se novamente em frente à TV. Diz: "Vai I.". Repete mais firme: "Vai I.". Chama mais duas meninas da mesma forma (filmagem, 05/12/2002, 15h44 às 15h46).

Apesar dessa educadora afirmar que adora brincar com as crianças percebeu-se que a mesma não interagia com as de sua sala, durante as atividades que realizou e quando o fazia, quase sempre era de forma a tolher suas iniciativas e curiosidades, propondo, na maioria das vezes, atividades em que as crianças permanecessem sentadas e quietas.

TABELA 5 - *Frequência dos comportamentos de empenho observados na educadora Clara em sua sala*

NÍVEIS	SENSIBILIDADE			ESTIMULAÇÃO			AUTONOMIA		
	MANHÃ	TARDE	M+T	MANHÃ	TARDE	M+T	MANHÃ	TARDE	M+T
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	0	10	5	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	70	50	60	0	40	20	0	30	15
1	20	40	30	90	60	75	90	70	80
NP	10	0	5	10	0	5	10	0	5
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100

A tabela 5 apresenta a frequência dos comportamentos de empenho observados na educadora Clara. Os dados revelam que em relação à *Sensibilidade*, seus

comportamentos encontram-se em 60% das ocorrências no nível 2, sendo que pela manhã este número é um pouco maior, com 70% destas. Tal porcentagem permite inferir que a educadora possui em seu repertório atitudes de empatia para as necessidades emocionais da criança, como pode ser visto no exemplo abaixo.

Uma criança briga com outra e a menina choraminga. A educadora lhe sussurra algo sorrindo e a criança pára de chorar. Continua a mexer no brinquedo e diz para as crianças: "Aqui ó", mostrando-as o mesmo (filmagem, 05/12/2002, 16h21 às 16h23).

Uma criança passa pela educadora e lhe dá tchau para ir embora. A educadora responde olhando para trás: "Tchau, meu bem, até segunda". (...) volta-se para a sala onde estão as outras crianças (filmagem, 06/12/2002, 15h59 às 16h01).

Ao mesmo tempo, percebe-se a presença de uma porcentagem considerável de comportamentos de falta de empenho, representados pelo nível 1, e que, portanto, tal educadora precisaria repensar sobre a atenção que dispensa às crianças, já que pareceu distante em alguns momentos e, em outros, sua atenção estava voltada para estímulos variados como a TV e/ou suas companheiras de trabalho.

A educadora conversa algo com a educadora que está na sala ao lado e sorri. Caminha em direção às crianças, coçando seu nariz. Inclina-se e observa o que elas fazem. As crianças lhe apontam algo e ficam conversando. Ela se agacha, pega algo que as crianças brincam e olha. Vira-se para trás e diz para uma criança que está correndo com a peça de um brinquedo nas mãos: "Pára". Fica olhando enquanto o menino volta e ela diz: "ehhh, mas o quê que é isso hein!?" (filmagem, 05/12/2002, 16h21 às 16h23).

Comenta com a educadora que está ao seu lado: "Ficou bonitinha que esta menina também é gordinha né." (refere-se a uma personagem de um desenho) A educadora que está ao seu lado concorda. Três educadoras conversam entre si. Clara fica olhando para uma educadora que lhe conta algo. (...) Comenta algo com outra educadora que acaba de entrar na sala (filmagem, 12/12/2002, 9h09 às 9h11).

Nos itens referentes à *Estimulação* e à *Autonomia*, os dados mostram uma situação mais preocupante, já que em 72% das ocorrências na primeira e em 80% na segunda, a educadora permaneceu no nível 1, referente à ausência total de empenho. O episódio descrito a seguir aponta, em relação ao primeiro item, uma atividade feita pela educadora de modo rotineiro enquanto as crianças brincavam com brinquedos variados como carrinhos, bonecas, telefones, carrinho de boneca etc, não sendo acompanhadas

A tabela 6 apresenta a frequência de seus comportamentos da seguinte forma: em todos os itens, o estilo predominante foi de ausência total de empenho, visto que no item *Sensibilidade* tais ocorrências foram de 55%, na *Estimulação* 75% e na *Autonomia* 80%.

Neste último, percebe-se que a educadora pareceu assumir uma atitude mais autoritária e impositiva, não permitindo a própria criança fazer novas experiências. O episódio apresentado abaixo evidencia tal comportamento.

As crianças estão à sua volta enquanto a educadora faz figuras com massinha. Chama uma criança pelo nome: "G." (tom repreensivo) Vira-se para a mesa que está às suas costas e chama atenção de um menino: "Ó V. senta!" Fala algo com as crianças da mesa ao lado. Um menino lhe mostra algo e ela olha, mas nada comenta. Pede alguma coisa para as crianças da outra mesa. Diz: "G. você vai cair". Pede um pedaço maior de massinha para uma criança. Pergunta para outra: "Ó P. cadê sua massinha?" Olha para o que as crianças estão fazendo (filmagem, 16/12/2002, 10h09 às 10h11).

Nota-se, por outro lado, que ocorreram episódios, mesmo que em pequena percentagem, que revelam um estilo mais adequado de empenho, demonstrado pelo nível 4, que seriam condizentes ao estilo predominante de empenho, como se pode perceber no episódio que se segue referente ao item *Sensibilidade*; nele, a educadora elogiou a criança, transmitindo-lhe o sentimento de que é capaz e valorizada.

A educadora se senta ao lado da cadeira de um menino que desenha e olha o que ele faz. Olha para trás onde um outro menino lhe mostra o que fez. Comenta: "Lindo I! Escreveu o nome". Mais perto, ela olha e depois se levanta, indo à carteira do mesmo. Pega um giz de cera e escreve algo em sua folha" (filmagem, 12/12/2002, 9h22 às 9h24).

Apesar de aparecer em percentagem bastante menor, torna-se importante considerar este comportamento, referente ao item *Sensibilidade*, como um aspecto positivo do comportamento dessa educadora. Ele demonstra que a educadora teria comportamentos a serem ampliados ou aumentados em seu repertório, para que possa melhorar suas estratégias de ensino, bem como as experiências de aprendizagem que oferece à criança.

Sendo a atividade lúdica essencial para o desenvolvimento da criança em todos os aspectos, torna-se importante que o educador interaja com a criança no sentido de

possibilitar que experiências enriquecedoras possam surgir, fato que infelizmente não verificamos em grande parte dos episódios por nós documentados.

Todos os dados demonstram que as educadoras observadas não apresentaram empatia com as necessidades e preocupações das crianças, não as motivaram durante as atividades e nem as encorajaram a ter idéias e assumir responsabilidades. Um fator positivo seria de que, em alguns momentos, duas educadoras demonstraram indícios de atitudes de empenho, verificados no aparecimento de comportamentos no nível 4, ambos no item sensibilidade. Tais comportamentos poderiam ser expandidos após um processo de formação, proposta que foi por nós desenvolvida na presente pesquisa, por considerarmos que, um momento de reflexão sobre suas práticas, poderia auxiliá-las a repensar e atuar de forma diferente junto às crianças.

Ainda durante o diagnóstico institucional, buscamos conhecer o que as educadoras pensavam a respeito do brincar e como elas pensavam que poderiam desenvolver suas práticas, levando em consideração o lúdico.

Em se tratando do brincar, todas as participantes foram unânimes em afirmar que ele é importante para a criança. Elas acreditam que através da atividade lúdica a criança se desenvolve e ainda, que se a criança não brinca, não cresce e perde toda a infância.

As educadoras afirmaram que utilizam brinquedos em suas atividades com as crianças, somente quando têm acesso a eles, já que consideram que os existentes na instituição Renascer são poucos e são um “*caco*”, ou seja, muito velhos. Esta falta de brinquedos e também de sugestões de brincadeiras fazem com que elas avaliem como sendo difícil trabalhar com o lúdico.

É importante ressaltar que as participantes da pesquisa apontaram o fato de que, quando as crianças brincam, ou elas se colocavam como parceiras da brincadeira, brincando junto com elas, ou permaneciam olhando, tendo a preocupação de que as crianças não se machucassem. Uma educadora comentou que realiza outras atividades, sem relação com as necessidades infantis, nos momentos de brincadeira.

Segundo as educadoras, o momento em que as crianças podem brincar livremente durante a rotina é no período da tarde. Para elas, esses momentos são importantes para que as crianças tenham liberdade para escolher do que querem brincar

e com quem querem fazê-lo, já que elas têm que cumprir várias regras dentro da instituição, como horário de dormir e de comer.

As educadoras disseram que existem direcionamentos nas brincadeiras, com o objetivo de promover aprendizagens específicas, sendo nestas trabalhadas a coordenação motora e as noções temporais.

Normalmente, não é permitido às crianças levarem brinquedos de casa para a instituição, pois as educadoras mostraram-se preocupadas com o fato de que algumas crianças não têm brinquedos para levar, por isso tal situação poderia gerar brigas e desentendimentos entre elas. Relataram ainda que os pais, às vezes, ficam chateados quando algum brinquedo desaparece ou quebra. Tudo isso as levou a tomarem tal decisão, salvo em dias em que assim fosse combinado.

Todas as educadoras discordaram da idéia de que a criança deve brincar somente com jogos pedagógicos, considerando que, apesar de os mesmos serem importantes, não seria somente com eles que as crianças poderiam aprender. Afirmam que os educandos também devem brincar livremente, com todo tipo de brinquedo para a sua idade, pois seria desmotivador brincar somente com jogos pedagógicos.

As educadoras acham que é importante despertar nas crianças o desejo de brincar, já que tal atividade colabora para seu desenvolvimento e também porque a infância é a fase propícia a tal atividade.

Quanto à importância do seu papel como educadora para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, todas concordaram ser de relevância o seu papel pois consideram que, em muitos momentos, atuam não somente como educadoras, mas também como mães de seus educandos e que, com o tempo, todos parecem ser uma família.

Pesquisa realizada por Cruz (2001) em instituições infantis da cidade de Fortaleza comprova um dado por nós já conhecido: apesar de muitas educadoras afirmarem gostar de trabalhar com crianças, elas não demonstram isso no cotidiano das instituições de Educação Infantil, ao não atenderem às solicitações e às necessidades dos pequenos.

As educadoras da instituição Renascer apresentaram, durante as observações realizadas, a atenção voltada para muitas outras coisas que não para seu relacionamento com as crianças e ao atendimento de suas necessidades. Nos episódios abaixo, podemos vê-las executando outras tarefas, enquanto as crianças realizam atividades gráficas ou assistem à TV, como:

um cartaz,

As crianças estão brincando dentro de uma sala, algumas jogam bola, outras brincam com garrafas de boliche, outras com bonecas. Ângela está sentada no fundo da sala, fazendo cartazes. (...) Um menino pede para ir beber água e ela deixa (balança a cabeça que sim sem levantar o olhar) (observação, 31/07/2003);

conversa com outra educadora sobre uma festa e lê material de propaganda,

(Clara) comenta com outra educadora que o Renato ligou e que ele ficou de levar uma caixa de cerveja. A outra diz: Que bom! Está sentada vendo o folheto do Carrefour (rotina, 08/05/2003);

conversa com outra educadora sobre questão financeira,

(Clara) conversa com Ângela sobre uma compra que fez no dia anterior, comentando que não comprou quase nada (bolacha recheada, bolacha de água e sal, arroz, macarrão...) e deu R\$ 33,00 (rotina, 08/05/2003);

conversa com outra educadora sobre problema de saúde,

Clara conversa com outra educadora sobre estar com uma "coliquinha". Comenta que precisa ir ao ginecologista (rotina, 08/05/2003);

Na porta da sala, a educadora (Ângela) conversa com outras três (Mc., Clara, Mariana). Falam sobre a cirurgia que Clara diz que irá fazer (laqueadura) e depois sobre cirurgia de mamas. Após uns minutos volta para o parque e fica parada, próxima onde estão as crianças (observação, 13/08/2003);

conversa com uma vendedora de roupas infantis,

(Clara) conversa com uma moça que vende roupas na porta da sala, dizendo que quer mais claro e ela só tem escuro (refere-se a moletons infantis). (...) Chega a vendedora de roupas e lhe entrega as roupas que comprou, juntamente com uma promissória que Clara assina. A

moça lhe diz o valor das prestações e vai embora (rotina, 08/05/2003);

atende e conversa no celular,

Seu celular toca e ela (Mariana) atende. Conversa com uma pessoa sobre comprar um secador. Após desligar, me pede desculpas e diz que tinha que atender sua tia que lhe perguntava sobre que presente que era para comprar para sua mãe. Diz que tinha ligado para ela ontem e tinha deixado recado em seu celular e que, por isso, ela estava se comunicando com ela (rotina, 09/05/2003);

Ângela sorri de sua história (conversa com Clara) e seu celular toca. (...) Ela conversa com o rapaz, andando pela sala. Sorri e bate papo com o mesmo (...) Num momento, a educadora grita com as crianças que é para pararem de conversar e continua a falar no celular (observação, 11/07/2003);

assistem à tv, falando sobre amigos e passeios.

Enquanto as crianças estão voltadas para a TV, as duas (Clara e D. – ed.) conversam e, de vez em quando, chamam a atenção de alguma criança. Contam sobre um moço que conheceram no dia anterior e sobre amigos que saem junto com elas (observação, 26/05/2003).

Elas não interagiram muito com as crianças. Apesar de serem solicitadas em alguns momentos, elas não respondiam aos chamados das crianças, como nos mostra os exemplos abaixo. Ângela propõe uma atividade para as crianças e não atende quando uma criança quer lhe mostrar o que fez e Clara conversa com outra educadora e a coordenadora, sem atentar para uma menina que a chama.

Uma menina que está sentada à sua frente lhe diz: “Tia, olha aqui”. Ela (Ângela) não olha e continua fazendo o cartaz (rotina, 06/05/2003).

(Clara) pára próxima a duas outras educadoras, e conversam no pátio. As crianças sentadas estão comendo e bebendo leite. A coordenadora da creche chega, junta-se a elas e conversam. A (criança) bate em sua perna, chamando-a e ela não a atende (rotina, 08/05/2003).

As educadoras disciplinavam as crianças, valendo-se de ameaças ou mesmo rispidez, conforme observamos nos exemplos abaixo. Clara ameaça as crianças que brincam na mesa do almoço

“Se eu tiver que chamar a atenção de vocês toda hora, vocês ficarão sem almoçar” (rotina Clara, 08/05/2003).

e Ângela responde a um menino que lhe pede para beber água.

“Não pode. Pode calar a boca e parar de encher o saco” (observação, 14/08/2003).

Percebemos que as brincadeiras eram pouco utilizadas, sendo que as educadoras priorizavam as atividades gráficas, em detrimento das lúdicas. Vejamos um exemplo de uma atividade desenvolvida com as crianças, pela educadora Ângela, em que ela as ensinava sobre a letra C.

Quando chego a educadora (Ângela) está explicando uma atividade no quadro e as crianças prestam atenção. Pede para que elas coloram todos os objetos que começam com a letra C. Vai falando: “Caracol começa com a letra C?” Crianças: “Sim!” Educadora: “Então é pra colorir?” Crianças: “É!” Ela faz o desenho no quadro e escreve a palavra a seguir. Faz dessa forma com todos os desenhos e as crianças a acompanham. Quando termina, pede para elas observarem um quadro que está embaixo da atividade anterior. Faz o desenho do mesmo no quadro e explica que as crianças terão que encontrar todas as letras C que estão dentro do mesmo. Ela mesma começa a circular as letras no quadro, fazendo quase todo o exercício para as crianças que a observam. Depois, na última atividade, diz para continuarem a escrever a letra C e abaixo o nome de cada criança. (...) Depois a educadora lhes entrega a caixa de lápis de cor e elas começam a colorir (observação, 26/05/2003).

Segundo Cerisara (1998), esta atitude de considerar as brincadeiras como menos importantes para as crianças, para as quais o adulto dá pouca ou nenhuma atenção, “se deve ao fato de as creches ainda organizarem seu trabalho pautadas no modelo escolar, em que a sala se constitui no lugar das atividades dirigidas pelo adulto e não em um espaço voltado para a brincadeira” (p. 135).

Outro fato por nós percebido, refere-se à forma como as educadoras encaram a “tarefa”. Em alguns momentos, presenciamos a fala delas, vinculando a tarefa à punição, ou seja, elas ameaçavam as crianças, quando achavam que estas não estavam prestando atenção na atividade que desenvolviam. Abaixo é apresentado um episódio com a educadora Mariana que ilustra esta questão.

Sentada numa cadeira no sol, virada para o parquinho, Mariana conversa com outra educadora. Mariana pede para que suas crianças fiquem sentadas na calçada e não brinquem no parquinho. Estas começam a correr e conversar entre si e a educadora se levanta dizendo que, como elas não sabem ficar quietas, não vão mais ficar no parquinho. Encaminha-se para a sala e diz que irá lhes passar tarefinha. As crianças a acompanham e entram na sala. Mariana pede para que todas se sentem e diz que lhes dará uma folha para desenharem. Vai até seu armário, pega folhas de sulfite, pedindo para que as crianças se sentem. (...) Mariana espera todas se organizarem e passa de carteira em carteira, deixando uma folha de sulfite branca. Quando termina, vai novamente ao armário e pega algumas caixas de lápis de cor e chama criança por criança para ir buscá-la. Cada uma pega uma caixa e volta novamente para o lugar. Mariana então diz que as crianças deverão desenhar o que quiserem na folha, podendo utilizar os dois lados (observação, 27/06/2003).

As crianças estão conversando e não prestam atenção ao que passa na tv. Mariana fica brava e as repreende falando para todas as crianças que estão sentadas no colchonete em frente à TV: "Vocês querem ir para a sala fazer tarefa?" L. responde que sim e B. também. Mariana os manda sentar numa mesa fora da sala. Diz: "Não é pra colorir não, é pra escrever". B. diz que não quer escrever. Mariana diz que é pra escrever, sim. Pergunta: "Alguém mais quer escrever o nome todo dez linhas, vinte linhas?" (...) Mariana vai lá, entrega as folhas e fica parada na porta. (...) B. chega e lhe mostra a tarefa. Mariana responde: "Você está só no início. Pode voltar para lá". A menina se senta à mesa de fora novamente. (...) Diz: "Anda B. Já estou levando a outra folha" (observação, 11/09/2003).

Campos (2002) alerta para a questão de que muitas educadoras utilizam práticas com as crianças maiores que, muitas vezes, imitam aquelas realizadas em uma escola primária tradicional, em que encontramos os alunos sentados, enfileirados e trabalhando com lápis e papel. A autora acrescenta ainda que, pelo fato dos adultos serem pouco escolarizados, essas práticas mais diretivas acabam por ser bastante limitadoras em seus conteúdos.

Ainda em relação ao último episódio apresentado acima, percebemos que as crianças, naquele momento, não se concentraram na atividade que é assistir à tv. Ângela critica o uso deste recurso, afirmando que as crianças deveriam fazer outras atividades. *Comenta que ficar assistindo à TV não é bom para as crianças (atendimento, 12/06/2003). Mas, por outro lado, relata que aproveita este tempo para fazer coisas (preparar materiais) para as crianças, já que o tempo é pouco. Comenta que Clara leva as coisas para fazer em casa, mas que ela não pode fazer isso, já que, quando chega em*

casa, ainda tem que fazer janta, lavar roupas, arrumar casa e cuidar de sua filha (atendimento, 04/09/2003).

Em contrapartida, devemos salientar também que as educadoras apresentaram comportamentos de envolvimento no item sensibilidade, durante suas interações com as crianças. Foram percebidos sentimentos de empatia delas para com as crianças, como mostraremos no exemplo de Ângela, em que a educadora é afetiva com uma menina, no momento em que esta chorava por sentir falta de sua mãe.

Uma menina chora e ela (Ângela) pergunta o que é. Ela não responde e a educadora lhe diz: "Vem cá. Tem hora que tia é melhor que mãe". Pega a menina no colo e a coloca perto dela. Pergunta se ela está com frio e ela responde que sim. A educadora pega um lençol e a cobre. A menina pergunta: "Tá na hora da minha mãe vir?" Ela responde: "Tá quase na hora" e a vira de lado, dizendo-lhe para dormir (rotina, 06/05/2003).

Já Mariana demonstrou conhecer a respeito da vida de suas crianças, aparentando se preocupar com o bem-estar delas, o que foi observado nos dois momentos apresentados abaixo.

Uma menina pede para ir ao banheiro. Ela (Mariana) deixa e me diz: "Ela tem intestino preso. Fica vermelhinha. Às vezes tenho que sentar e conversar com ela. Ela costuma pôr papel higiênico" (rotina, 09/05/2003).

A educadora (Mariana) já está olhando os cadernos dos meninos. Diz para um: "É para tomar cuidado com sua pasta. Sua avó comprou para você na semana passada". O menino vai para a carteira guardar as coisas (rotina, 09/05/2003).

Houve momentos em que as educadoras, além de propor as brincadeiras para as crianças, também participaram delas. Oliveira et. al. (1992), afirma que "o educador apenas consegue a difícil e sensível tarefa de adentrar o mundo mágico criado pelas crianças em suas brincadeiras se souber deixar-se envolver também pelo lúdico, pelo 'aqui-e-agora' sendo constantemente atualizado na ação. Não basta ele ficar de lado apenas observando as crianças brincarem e intervindo apenas em caso de brigas ou choro" (p. 70). Sendo assim, consideramos importante ressaltar a participação das educadoras nas brincadeiras das crianças, mesmo que ainda timidamente, como foi o caso de Mariana.

Logo o ensaio acaba e Mariana permanece no pátio com suas crianças. Vou guardar minha bolsa na secretaria e quando retorno, ela está dançando com as crianças no pátio. Ouvem músicas do grupo infantil "Molecada". Quando me vê parece acanhada. As crianças se divertem e dançam, fazendo coreografias (observação, 10/06/2003).

Ângela me chama (estou sentada no chão próxima ao local onde brincam) e me pede para que eu coordene o som. Pergunto se ela irá sair e ela responde sorrindo que vai é brincar também. (...) Sento-me numa cadeira ao lado do som, enquanto Ângela conserta as cadeiras para recomeçarem a brincar. Chama todas as crianças, colocando-as em círculo e em fila para começarem a dançar em torno das cadeiras. Ela também se movimenta junto com as crianças (observação, 10/06/2003).

Todos os dados expostos acima foram apresentados para as educadoras participantes e, ao avaliarem suas rotinas, reclamaram de algumas dificuldades que vivenciam ao desenvolverem suas práticas com as crianças.

Inicialmente, elas analisaram o trabalho que realizam com as crianças como complicado, já que consideram que há no desenvolvimento deste a interferência da questão disciplinar das crianças. Ângela expõe esta questão da seguinte forma:

Trabalhar com crianças é complicado. A gente faz muita coisa que não deveria". "A gente não pode gritar, mas se falar baixo eles não obedecem. A gente tem que se impor. Tem jeito de não alterar? Eu quero saber" (observação, 20/05/2003).

Clara também reclamou do comportamento das crianças, mas não atribuiu somente a elas a responsabilidade pelo mesmo. Acredita que as educadoras encontram-se, em alguns momentos, desmotivadas e cansadas, o que também contribui para que as relações estabelecidas entre elas e as crianças não sejam satisfatórias.

"As vezes acho que não vou dar conta de ficar com estes meninos. Tem dias que fico entusiasmada e quero dar atividades, fazer orações com eles e outros dias, não"(...) "Acho que não são as crianças que são custosas. Nós é que estamos cansadas". Conta que, quando está muito cansada, diz: "Vou ali um pouquinho" e sai da sala. Relata que considera melhor assim do que brigar com as crianças (observação, 13/05/2003).

Mariana parece concordar com Clara e sugere que este cansaço deve-se a um desgaste de educadoras e crianças com a rotina, o que faz com que as últimas não se envolvam nas atividades propostas.

“Do mesmo jeito que nós cansamos, elas também se cansam”. Acha que as crianças precisam de atividades diferentes e dinâmicas para saírem da rotina (observação, 13/05/2003).

Como uma das alternativas para a resolver os problemas apresentados, Clara aponta a necessidade de terem mais brinquedos para oferecer a elas.

“Tem que ter mais brinquedos. Chegaram brinquedos pedagógicos, mas não é a mesma coisa. Tem que ter outras alternativas para brincar na sala, no parquinho” (observação, 13/05/2003).

As educadoras demonstraram entender que não é somente a falta de brinquedos que interferem no relacionamento delas com as crianças e com o lúdico. Ângela apresenta em sua fala o que pensa sobre o assunto.

“As brincadeiras têm que ser mais participativas. Mas tudo interfere. Nosso salário é baixo e a gente fica preocupada com as contas. Tem que ser mais amorosa com as crianças. Tem dia que estou mais carinhosa com elas” Reclama que não tem um horário para planejar as atividades. “Sei que é errado dar uma atividade e não acompanhar, mas não dá. O horário de descanso é para descansar”(observação, 20/05/2003).

Ângela se refere a um aspecto muito importante que foi percebido por nós durante o desenvolvimento de nossa proposta. As educadoras não possuíam um horário para planejar as atividades a serem realizadas com as crianças. Visando interferir nesta questão, no 2º encontro de formação, propusemos que elas pensassem em uma forma de resolver este problema. E, as educadoras, com o nosso apoio, organizaram um esquema de uma hora semanal para que cada uma pudesse fazer o planejamento e outro para que pudéssemos conversar sobre as dúvidas surgidas nas práticas, o que chamamos na pesquisa de atendimento. Nesta oportunidade, percebemos o envolvimento delas para fazer com que todas tivessem um horário de planejamento, e foi um trabalho exaustivo fazê-lo, já que teria que ser dentro do horário de trabalho delas.

Ficou determinado que todas utilizariam o horário de tv para juntarem duas turmas de crianças, momento em que uma das educadoras faria o planejamento, enquanto a outra ficava com as crianças. Quanto ao horário para o atendimento, não conseguimos arrumar uma outra alternativa de horário e resolvemos então, fazer entre

nós, pesquisadora e estagiárias de Psicologia, um revezamento para que uma ficasse com as crianças, enquanto a outra fazia o atendimento da educadora.

Após a organização destes horários, eles foram apresentados à coordenadora e à administradora da instituição Renascer. Outras questões surgiram com o início da utilização dos horários de planejamento e atendimento. Percebemos que as educadoras não sabiam como organizar o planejamento, parecendo entendê-lo apenas como um horário para rodar no mimeógrafo as atividades gráficas a serem realizadas com as crianças; foi o que pudemos perceber em Ângela e Mariana.

(Ângela) diz que fez o planejamento na semana anterior e que durante seu horário rodou as tarefas que daria para as crianças posteriormente (atendimento, 16/09/2003).

Pergunto sobre o planejamento e Mariana diz que o fez na sexta feira e que o tempo foi muito curto. Conta que somente deu tempo de rodar as matrizes e que, por isso, decidiu fazer a matriz numa semana e rodar na outra (atendimento, 16/09/2003).

Outra questão referiu-se às dificuldades apresentadas pelas educadoras para fazer o planejamento de suas atividades, como podemos visualizar em um dos atendimentos com Mariana. Quando conversávamos sobre as atividades que ela tinha planejado para desenvolver com as crianças durante a semana, a educadora descreveu que realizaria somente uma atividade por dia.

Pergunto se tais atividades seriam dadas durante todo o dia e Mariana diz que são apenas na parte da manhã. Pergunto então o que ela fará na parte da tarde e Mariana diz que as crianças vão embora muito cedo e, por isso, não pode começar a ensinar nada, senão muitas perderiam o que foi passado. Digo que ainda assim, ela não precisaria passar toda a tarde sem atividades com as crianças. Reforço que seria importante este período também ser aproveitado (atendimento, 05/09/2003).

Diante deste fato, realizamos no 6º encontro de formação um módulo específico para a discussão e montagem do planejamento de ensino, sendo que ainda, as educadoras, após elaborarem seu planejamento, deveriam também apresentá-lo às outras educadoras. Percebemos que elas realmente discutiram conosco e apreenderam como este deveria ser organizado.

Concordamos com as educadoras, quando dizem que têm outros fatores que interferem em suas relações com as crianças e que o planejamento é apenas um deles. Mas ainda assim, acreditamos que a manutenção da formação, vai contribuir, certamente, para que elas se preparem mais e melhor para trabalharem com as crianças no contexto institucional.

A partir do que foi exposto acima, podemos afirmar que as educadoras inseriram em suas práticas algumas questões referentes ao brincar, abordadas no curso de formação e também nos atendimentos, visto que, no decorrer das observações, verificamos a introdução de algumas brincadeiras para as crianças em suas rotinas, em momentos que outrora, estas ficavam sentadas em suas carteiras, esperando a hora do almoço chegar.

Certamente este fator alterou, ainda que timidamente, a interação das educadoras com as crianças, considerando-se também que elas agora possuem um horário específico dentro da instituição para o planejamento de ensino, podendo assim participar enquanto parceiras e não somente como observadoras das brincadeiras das crianças.

6) As Educadoras e o Processo de Formação realizado: limites superados e avanços limitados

Neste item, apresentaremos o processo de formação desenvolvido na instituição Renascer a partir da avaliação final realizada pela pesquisadora, por acreditarmos que as pesquisas que são realizadas sobre o tema de formação, "*devem contemplar não só os aportes teóricos como também do ponto de vista e os saberes de quem vive a condição de ser professor de educação infantil*" (Cerisara et. al., 2002, p. 223). Nossa intenção é conhecer como elas avaliaram, ao final do processo, o percurso desenvolvido, quais foram os avanços e limites vivenciados, se houve ou não interferências da formação nas práticas por elas desenvolvidas e, também, em seu desenvolvimento profissional.

A avaliação que elas realizaram e apresentaram deu-se a partir de alguns eixos temáticos que foram por nós sugeridos, como focos do processo de formação desenvolvido. São eles: relação educadora – criança, atividades lúdicas, planejamento

das atividades, dificuldades e facilidades encontradas para realizar a prática pedagógica, relação educadora-pesquisadora, aprendizagens realizadas durante o curso de formação, importância do processo de formação.

Todas as educadoras acreditam que sua relação com as crianças durante as práticas desenvolvidas melhorou, apesar de terem dado justificativas diferentes para o fato. Elas relacionaram essas mudanças à compreensão de que é preciso conhecer o outro para que seja estabelecida uma relação entre o educador e a criança. Esta pode ser pautada na confiança conseguida através do tempo, ou mesmo, no entendimento de que nem todas as pessoas são iguais e que, por isso, as duas partes – educadora e criança – devem se conhecer e se respeitar como são.

Eu (Ângela) acho que melhorou, acho não, tenho certeza que melhorou pra caramba! (...) Uai, no jeito deles comigo... porque de início... não sei se é porque a gente ainda não tem o jeito deles e eles não têm o jeito da gente, porque tem que estar pegando o jeito. Se for pra mudar de turma até que a gente pega o manejo das crianças e elas pegam o nosso é bem diferente, então é com o passar do tempo que eles pegam o nosso jeito e a gente pega o deles (entrevista, 10/10/2003).

Ué, no começo é sempre mais difícil, né? Agora está mais fácil com as crianças. As crianças estão bem comigo (Mariana). Ah, antigamente as crianças chegavam chorando, depois que o tempo foi passando, elas vão pegando confiança (entrevista, 10/10/2003).

Olha, uma coisa que a gente falou e eu (Clara) acho que foi importante, que foi, nem todas as crianças são iguais, um tipo de criança é de um jeito e outro tipo de criança é de outro, que umas crianças aprendem mais rápido, que outras têm mais dificuldades, mas que isso não significa que a criança é menos... acho que isso do primeiro dia de curso que a gente teve, que aquela criança que tem mais dificuldade não vai aprender, que ela também vai aprender do mesmo jeito que a outra, com uma certa atenção a mais, eu achei muito interessante (entrevista, 10/10/2003).

As educadoras afirmaram que, após o processo de formação vivenciado, elas desenvolveram mais atividades lúdicas com as crianças. Para elas, foram vários os fatores que colaboraram com esta mudança. Ângela e Clara comentaram que o material bibliográfico apresentado pela pesquisadora, durante os encontros de formação e nos atendimentos, serviu como fonte de consulta.

Aumentou as brincadeiras, eu (Ângela) brinco mais agora também. Aquele livro, aquela apostila que você me emprestou eu tirei brincadeiras e a M. (coordenadora) xerocou pra mim. Eu sempre tiro brincadeiras de lá e sempre dou brincadeiras diferentes pra eles, agora aumentou mais as brincadeiras, porque antes era só televisão e parquinho e agora já não é mais, e aqueles brinquedos. Aqueles brinquedos, eu nem pego mais para dar pra eles. Muito difícil eu pegar aqueles brinquedos. Eu sempre dou brincadeiras renovadas pra eles (entrevista, 10/10/2003).

As brincadeiras também eu (Clara) achei muito interessante para as crianças, porque foi uma coisa boa que às vezes a gente tem idéia, aquele livro de brincadeiras, aquele dia que a gente fez as brincadeiras também foi bom, porque, às vezes, a gente tem muitas idéias de brincadeiras e não faz porque as idéias não vêm na hora, as vezes você fica: o que é que eu vou fazer? o que é que eu vou fazer e tal e não tem aquela idéia na hora. Então as primeiras vezes que você vai fazer o planejamento você não tem aquela idéia, se você tiver, como tem o livro e você vai avaliar no seu planejamento que você vai dar uma brincadeira, você já tem uma brincadeira que você pode usar (entrevista, 10/10/2003).

O planejamento de ensino, além do incremento e melhoria das atividades lúdicas, foi apontado, por Ângela, como um fator que contribuiu para a organização das atividades a serem desenvolvidas com as crianças, visto que, anteriormente, ele não era feito pelas educadoras.

Planejar foi bom, foi ótimo, ajudou muito porque todo mundo aqui tinha que ficar rodando atividades junto com eles (com as crianças) e agora a gente não faz isso mais! Foi ótimo! Até mesmo o brincar, a gente melhorar as brincadeiras com eles é melhor também. A gente brincar porque antes, às vezes, a gente ficava sentado, agora não, brincar é bem melhor! (entrevista, 10/10/2003).

Clara afirmou que fazer o planejamento foi importante, porque antes ela desenvolvia as atividades, mas não sabia explicar o porquê estava fazendo.

Achei bom, é como eu falei, eu tinha umas dificuldades assim de falar o que, do porquê. Tipo assim, hoje eu estou vendo vogais, mas eu estou vendo as vogais por que? Estou falando sobre cores, de falar por quê? Do quê? Eu tinha essa dificuldade, por isso que eu acho que foi bom esse planejamento. Tem até aquele, objetivo não, é... aquele outro. Como é que chama aquele outro que a gente falou? O por quê? Justificativa. É, a justificativa e aquele outro... O conteúdo? É, o conteúdo que a gente também não sabia. Foi a primeira vez que a gente viu no curso, a gente nem sabia desse conteúdo. Eu achei muito importante! (entrevista, 10/03/2003).

O horário para planejamento das atividades foi considerado um espaço conquistado dentro da instituição Renascer, por Mariana. Ela ressaltou a participação da equipe de pesquisa nessa conquista, pelo fato dela ter colaborado na organização de um tempo semanal (uma hora) para que cada educadora pudesse organizar suas atividades. Isso ocorreu a partir do 3º encontro de formação.

Ah! Outra coisa também foi o planejamento. A gente ganhou esse espaço e foi muito importante. É pouco mas, foi muito importante! Esse ano foi. Ah, foi muito bom, planejar, pesquisar, ou rodar mimeógrafo, foi um espaço muito bom! Tomara que continue, foi um espaço que a gente conquistou, que vocês ajudaram a gente a conquistar, porque se fosse só a gente sozinha não tinha jeito. Foi muito bom esse espaço! (entrevista Mariana, 10/03/2003).

Ângela pareceu concordar com Mariana, no que diz respeito à manutenção do horário de planejamento.

A questão do planejar que eu (Ângela) aprendi que é bem mais fácil, isso aí não vai ser agora, só esse ano. No ano que vem, eu vou continuar a planejar porque é bem melhor, é bem mais fácil pra nós e para os meninos também. As brincadeiras também eu vou continuar, porque eu achei que foi ótimo também. Não vai ser só porque a gente estava fazendo o curso que, parou o curso, nós vamos parar. Isso foi uma coisa que foi bom pra nós, tanto pra nós educadoras, quanto pra as crianças, eu notei isso. Então não vai ser uma coisa que vai parar, eu acho que deveria dar continuidade (entrevista, 10/10/2003).

Várias foram as aprendizagens relacionadas pelas educadoras durante o processo de formação do qual participaram. Estas se referiram a aprendizagem de conteúdos de ensino até a alteração de características pessoais das educadoras.

Olha, eu (Clara) aprendi sobre as brincadeiras, sobre músicas, sobre falar muito alto, eu até abaixei um pouco, você viu que chique? Eu às vezes AHHHHH (Clara aumenta o tom de voz), mas estou bem melhor, porque antes eu falava bem mais alto, sobre brincadeira, sobre música, sobre o planejamento. Eu acho que assim até a minha paciência, sabe, eu acho que eu era mais assim, bem mais impaciente. Agora eu acho que eu tenho mais paciência. Tem hora que a minha cabeça vai esquentando assim e eu vou ficando muito doida e eu penso: Ai meu Deus, não vai adiantar! Eu acho também, eu era mais apavorada, acho que eu aprendi muito mais, eu tenho muito mais paciência (...) assim até as atividades mesmo, porque antes, às vezes a gente dava um tipo de atividade só, ou fazia algumas outras coisas que não era da faixa etária, então você até isso também é dos cursos que deu, cada faixa etária tem que ter uma coisa entendeu, que é diferente. Eu acho que foi bom! (entrevista, 10/10/2003).

Aprender a esperar, engolir sapo, as conversas com você eram muito boas, a gente desabafava. Muita coisa aconteceu esse ano e ainda o ano nem acabou (risos). Tem muita coisa pra acontecer ainda entendeu? O que mais que eu aprendi? Há também o curso, as brincadeiras, trocar idéias com as outras educadoras (entrevista Mariana, 10/10/2003).

Todas as educadoras, mesmo que por motivos diferentes, consideraram as vídeo-gravações das interações entre educadoras e crianças, um momento muito difícil. Ângela atribuiu sua dificuldade ao fato de acreditar que as crianças tinham seus comportamentos modificados da presença na pesquisadora; Mariana afirmou ser por ter vivenciado um momento ruim na instituição ao ser mudada de turma e Clara, por não gostar da sensação de estar sendo observada, enquanto desenvolvia suas atividades com as crianças.

No começo a gente (Ângela) ficava meio constrangida né, porque os meninos ficavam bem mais alvoroçados, era difícil para controlar os meninos. Foi uma experiência muito difícil, esse momento. Pra gente controlar eles com a presença dos psicólogo,s não era fácil! Foi só Deus! (entrevista, 10/10/2003)

Eu (Mariana) estava passando por um momento muito difícil, né. Foi em que época? Foi no meio do ano? Então, em agosto teve aquela mudança, né, então pra mim eu tava magoada, sentida, ainda que eu tinha pegado uma turma pela metade, sabe? Uma coisa que eu não estava esperando, então teve tudo um pouco de dificuldade, aí juntou tudo um pouco, entendeu? (entrevista, 10/10/2003)

Muito complicada essa filmagem, viu! É muito complicado! (sorri) Não é complicado as coisas, é a sensação de que tem alguém te olhando. Acho que é isso que é o complicado! Não interessa o que você está dando, a sensação de ter alguém te olhando o tempo todo é que é ruim. Eu acho que não é bom não! (sorri)(entrevista Clara, 10/10/2003)

Sobre o diagnóstico da instituição que lhes foi apresentado em uma reunião, Clara e Mariana o consideraram muito ruim e reagiram, prometendo um desempenho melhor.

Foi tudo pior. (sorri) Quer dizer, você vê que às vezes não é, quando está filmando você tenta melhorar e na hora que você vê o resultado, você vê que aquilo que você melhorou, não era nada daquilo, não é? Parece que você fala as coisas que não tem que falar, eu não sei! Eu acho assim que não foi muito produtivo não, mas agora vai ser melhor! (sorri)(entrevista Clara, 10/10/2003)

Foi a maior surpresa, eu (Mariana) nunca imaginava que ia acontecer isso! (sorri) A gente trabalha o ano todo e chega uma pessoa e fala assim: olha você não chegou nessa potência, entendeu? Tem a palavra certa, você não chegou no nível. Igualzinho a uma grande empresa. (...) Então Nossa Senhora! A minha esperança é nesse ano mudar pelo menos um pontinho, uma vírgula, alguma coisa porque não tem lógica! (sorri) Nossa Senhora! O mesmo resultado não pode, ou melhorar ou piorar. A minha esperança é melhorar, piorar mais não tem como, não! (entrevista, 10/10/2003).

As observações causaram nas três educadoras o mesmo incômodo com referência às vídeo-gravações. Ângela e Clara novamente relacionaram a dificuldade daqueles momentos ao mau comportamento que, segundo elas, as crianças apresentavam na presença de alguém estranho na sala.

Porque, às vezes, é como eu (Ângela) te falei, os meninos estavam muito alvoroçados e deixa a gente muito nervosa com eles, porque às vezes você perde o controle, às vezes, coisa que não pode fazer, você tem que gritar, às vezes você grita com eles. Eles aproveitam mesmo, eles aproveitam quando tem outra pessoa diferente na sala. Às vezes a M. (coordenadora) vem pra conversar comigo e eles já começam. Qualquer pessoa que chega na porta, eles ficam tudo alvoroçado. Então é uma coisa que deixa a gente assim constrangida (entrevista, 10/10/2003).

A única coisa que tem é que, quando as crianças vêem gente, pronto, elas ficam doidas mesmo. Mas é normal, até mesmo se tiver uma outra pessoa, qualquer outra pessoa que seja que tiver lá, aí elas querem fazer gracinha, quer se mostrar, aí elas ficam meio alvoroçadas. A parte ruim é essa, elas ficam meio alvoroçadas. Mas, tirando isso foi tranqüilo! (entrevista Clara, 10/10/2003)

Mariana, em relação a este item, manifestou maior preocupação com o que era anotado pela pesquisadora e com a avaliação que esta faria de seu trabalho.

Você atrás da gente, parecendo uma estátua? (sorri) Uma experiência e tanto! É muito ruim ser observada! (sorri) Tudo que tem que fazer a pessoa anotar? Tem certas coisas que a gente faz que a gente nem observa, vira rotina. Era por isso que muitas vezes eu falava assim: Cirlei lê pra mim. Tinha coisas que eu falei assim: foi isso mesmo que eu falei? Eu acho que não, hein! Acho que eu é que vou me pesquisar, vou me observar para ver se é isso mesmo. A Cirlei está me passando para trás! (sorri) Às vezes eu falava, não, não é isso não! (entrevista Mariana, 10/10/2003)

Clara afirmou que a avaliação do trabalho delas deveria ter ficado mais explícita durante o processo de intervenção, ou seja, as observações deveriam ter sido utilizadas

para que a pesquisadora avaliasse o desempenho das educadoras e apresentasse para elas os resultados. Esse procedimento sugerido era contrário ao nosso objetivo na pesquisa, que era de incentivar a discussão das práticas desenvolvidas pelas educadoras junto aos seus pares (nos encontros de formação) ou individualmente (nos atendimentos) e não ditar para elas o que fazer, dizer o que está certo ou errado, dispensando-as de pensar e de criar suas práticas.

Muito difícil viu a observação. A única coisa que assim... de olhar e avaliar, ver como que está, o que tem que melhorar... olha você fez desse jeito e eu acho que desse jeito não ficou bom, eu até acho que você tinha que fazer era assim, depois. Olha tal dia você fez assim, Clara, e eu acho que assim ia ser melhor, tenta fazer dessa forma, porque dessa forma, sabe? Ver o lado negativo e falar o lado positivo, entendeu? Como é que se fosse de outra forma, como é que poderia ser feito. É, eu acho que seria muito bom! (entrevista Clara, 10/10/2003).

As educadoras Clara e Ângela afirmaram que fazer o planejamento foi uma das dificuldades encontradas no trabalho e no percurso da formação, e ainda afirmaram que foi importante discutir sobre isso para que pudessem aprender, ou simplesmente, lembrar como se faz.

Olha a única dificuldade que eu (Clara) acho que tive assim que melhorou muito, que eu tinha muita dificuldade era fazer planejamento. Porque assim... de fazer planejamento de sala, aquela coisa de fazer o planejamento. Eu achava que a única dificuldade que eu tinha mais era isso, até mesmo porque eu nunca tinha feito, né. Antes a gente fazia, mas era diferente de agora, porque agora a gente está fazendo o projeto com esses cursos, então a gente viu muita diferença. Antes a gente fazia de uma forma e achava que era daquela forma e outras coisas que entraram no planejamento que a gente não fazia, como o que a gente viu agora, no último encontro, porque acho que foi muito importante! (entrevista, 10/10/2003).

Eu (Ângela) desenvolvi mais meu lado de planejar. (...) no Magistério ensina a fazer, né? E eu fiz o curso de magistério. Isso é coisa que fazia o quê? Tem uns cinco anos que eu já fiz o magistério, acho que tem até mais que eu fiz magistério. Então é uma coisa que estava vaga na minha memória, então foi resgatado (entrevista, 10/10/2003).

Quando às facilidades encontradas, Clara referiu-se, de forma geral, ao repertório de aprendizagens construído durante o processo de formação, que permitiu que a educadora transportasse suas experiências da formação para outras realidades.

Lembranças. (sorri) Parece que você está vendo uma coisa assim ó e, às vezes, está com dificuldade, parece que você lembra daquilo que a pessoa falou. Nossa! A pessoa falou foi assim, assim e assim, então realmente eu vou fazer assim e assim porque vai dar certo. Eu acho que é a coisa mais importante que teve. Às vezes, alguma pergunta que a criança faz você já sabe, daquelas coisas que você deu pra gente ler lá, do espaço de brincar e tudo. Eu acho que é lembrança mesmo. Você lembra das coisas (entrevista Clara, 10/10/2003).

Os atendimentos foram vistos de forma positiva pelas educadoras, que os consideravam como momentos em que podiam conversar sobre suas crianças, seus problemas, fazer reclamações, trocar idéias, enfim, desabafar.

Qual que era o atendimento? A sala? Ah! Eu adoro todos! De conversar, de passar as idéias, eu gostei de todos! Não tenho do que reclamar de nenhum. Foi bom porque às vezes você tem uma idéia e a gente não sabe o que vai fazer e a gente conversava e você falava "Olha acho que assim vai ficar bom" e tal. Eu gostei muito dos atendimentos! (entrevista Clara, 10/10/2003).

Ângela apontou como ponto negativo o fato de que houve dias em que não queria conversar com a pesquisadora por causa de problemas pessoais pelos quais passava.

É tem ponto positivo e ponto negativo, tem dia que você tem tanto problema pessoal, que você não está a fim, quer ficar mais reservado com seus meninos e tal e você tem que fazer o atendimento. É um dia que você não quer conversar, por exemplo, não quer nada, você quer ficar só com seus meninos, naquele cantinho ali. Só reservada com eles e às vezes não está disposta a fazer o atendimento. Então eu acho que é onde eu ficava meio constrangida. Mas foi bom também, tem seu lado positivo. É porque a gente discutia sobre os problemas dos meus meninos, como resolver, qual era o caminho melhor, acho que isso era um ponto positivo, você resolver os problemas de alguma forma. (entrevista Ângela, 10/10/2003).

No decorrer do processo de formação, os encontros já eram considerados importantes pelas educadoras para seu desenvolvimento profissional, conforme podemos observar no relato de Clara.

Achei bom o curso que você está dando! É uma pena que seja uma vez por mês. É bom para dar idéias do que a gente pode fazer. Gostei daquele texto que fala que tem que dar oportunidades para as crianças. Acho que os outros serão ainda melhores". "Ano passado, tivemos cursos com a P. (profissional de renome na área da educação na cidade) e é o fim! Parece que ela não conhece criança. Diz que

não pode, não pode, mas na, realidade não é aquilo. Então vem e me mostra como fazer! (observação Clara, 13/05/2003).

Quando avaliaram o curso como um todo, após o seu término, as educadoras ficaram muito entusiasmadas e comentaram, além de sua importância para formação delas, também ele contribuiu para melhorar suas práticas.

Foi uma coisa muito importante, sim! Porque eu (Ângela) desenvolvi mais as minhas atividades, minha maneira de ser com os meninos, é uma coisa que eu aprendi mais nesse curso. Aprendi a lidar com as crianças, com as brincadeiras, conhecer uma coisa que é positivo, planejar, tudo isso conta, foi positivo! (entrevista, 10/10/2003).

O curso foi bom, eu (Mariana) gostei. Ah! das brincadeiras, das atividades, do espaço, das leituras, tirar dúvidas, as pesquisas. (...) Muita coisa que eu não sabia explicar, algumas palavras, o curso seu, alguma coisa que eu aprendi no magistério e que estava um pouco esquecido, deu pra lembrar também. Muita coisa que a criança fazia eu não sabia como agir com elas (entrevista, 10/10/2003).

Eu (Clara) acho! Eu acho porque aprendi muitas coisas que eu não sabia. Quer dizer, tem muita gente que você vai fazer o curso e as pessoas falam muitas coisas que você sabe que não é, não é que você sabe que não é, é que você vive aquela realidade e não é realmente aquilo. Então dessa parte foi boa por quê? Porque, não sei se é porque você vinha avaliar a gente, você estava aqui o tempo todo, você sabe, entendeu, como que é de verdade ali, não é só aquela fantasia que o povo fala nos cursos, olha é assim, é assado e não é, não é? Eu acho que foi bom por causa disso, porque você via as dificuldades que a gente tinha e o curso quando a gente tinha era em cima disso. Eu acho que foi bom por isso, que não foi uma coisa que fica falando, falando, chega e fala, fala aquele tanto de coisa que a gente... entendeu? Falou assim o que realmente a gente não estava sabendo mesmo, foi criativo. Acho que foi bom por isso (...) Ah, eu adorei todos os dias. Todos os que teve aqui, todos eu gostei. Eu gostei assim, por quê? Porque teve muitas coisas que a gente não sabia, entendeu? Foi tudo que a gente não sabia, raras eram as coisas que a gente sabia. Então quer dizer, foi curso mesmo pra gente aprender. Eu achei que foi bom! (entrevista, 10/10/2003).

Clara ao explicar o porquê de ter sido bom, apresentou dois fatores: o fato da pesquisadora estar com elas no cotidiano da instituição e, também, de serem discutidos nos cursos assuntos e “dificuldades” do dia-a-dia. Estes são, a nosso ver, pontos essenciais na proposta de pesquisa-ação que desenvolvemos: a convivência com os sujeitos, o conhecimento produzido a partir de situações que são vivenciadas no cotidiano do trabalho e a construção coletiva (parceria) de soluções.

É importante ressaltar que embora tenham manifestado muitas dificuldades nas outras atividades desenvolvidas no presente trabalho, todas avaliaram de forma positiva os acompanhamentos e os encontros de formação, inclusive Ângela e Mariana, que foram as educadoras que mais reclamaram das vídeo-gravações e observações realizadas em suas salas e também contestavam e participavam sem muito envolvimento de muitos momentos dos encontros.

As educadoras também consideraram que foi bom o relacionamento estabelecido entre elas e a pesquisadora, por acreditarem que foi uma relação de confiança, intimidade e afinidade.

Igualzinho a uma criança, né? Fica meio assim um pé na frente e outro atrás até pegar confiança e depois que peguei confiança, acho até que fiquei um pouco meio lerda.(...) Pegou confiança né? Intimidade, então ficou mais fácil. No começo, ficou meio abstrato assim... eu acho que confio, eu acho que não confio, meio desconfiada (entrevista Mariana, 10/10/2003).

Acho que foi boa, até gosto de você! (sorri alto) É verdade! É porque tem gente que às vezes a gente não tem muita afinidade assim, e eu acho que a gente se deu, não é, de brincar, de conversar, de conversar sobre todo tipo de assunto, eu achei bom! (entrevista Clara, 10/10/2003).

Quanto a sugestões que poderiam acrescentar ao processo de formação que vivenciaram, as educadoras apontaram algumas. Ângela gostaria que fosse ministrado um curso com mais atividades lúdicas e com construção de brinquedos com materiais recicláveis.

... acho que eu (Ângela) aprofundaria mais nas brincadeiras, como trabalhar mais com as crianças, participar mais, dar brinquedos, construir os próprios brinquedos deles. Eu acho que isso envolve... através das brincadeiras, eles aprendem também. Você pode dar alfabeto, letrinhas, cores, tudo nas brincadeiras, que é uma coisa que envolve mais do que sentar e ir passando matéria na lousa. Eu acho que se fosse fazer outro curso, deveria ser um curso mais de brincadeiras (entrevista, 10/10/2003).

Clara comentou em sua avaliação que deveria ter existido mais discussão com as educadoras sobre as práticas desenvolvidas, argumentando que deve se buscar saber o porquê de ter acontecido aquilo que é ruim. Sua fala nos indicou que as educadoras, ao mesmo tempo que pedem mais prática, mais “receitas” prontas, elas também são

capazes de dizer e ensinar para a pesquisadora aspectos que realmente podem melhorar o processo de formação em serviço: a discussão constante e sincera entre os parceiros e isso, sabe-se muito bem, não é fácil de ser realizado.

Não, eu (Clara) só gostaria de acrescentar assim, ó. Eu acho que tinha que falar também das coisas boas, estilo assim: olha Fulano fez isso e isso, foi assim e assim, igual quando você faz a avaliação. Ai depois que você lê e fazer uma avaliação, de ler aquilo que aconteceu, você fazer um resumo. Olha foi por isso e isso, eu acho que tinha que ser melhor nisso e nisso, entendeu. Eu acho que aí você ia saber. Nossa! Mas você viu aquilo que eu falei, quer dizer, ela só viu aquilo de ruim e aí, e o porquê que aconteceu isso, entendeu? Eu acho assim que se fosse dessa forma era melhor, era melhor até pra gente e pra quem lê, não é?, Porque a pessoa lê e aí fulano falou tal e, tal e, às vezes, a pessoa que está lendo fica constrangida e fala igual aconteceu aquele dia e a gente que foi avaliada e aconteceu aquilo acha ruim, entendeu? Por isso é que a pessoa fica chateada, ai porque ela fica vindo me ver e não sei o quê, entendeu? eu acho que é assim era mais fácil. Olha aconteceu isso e isso, foi assim, assim e assado, mas eu acho que podia, se você tivesse feito assim, teria sido melhor, entendeu, eu acho que ia ficar mais fácil e o povo nem não ia ficar bravo (sorri) (entrevista, 10/10/2003).

Clara afirmou que se fosse para ter outro, gostaria que fosse realizado da mesma forma, mesmo com todos os problemas que elas mesmas ressaltaram durante o processo.

Eu (Clara) acho assim, se fosse pra ter um outro projeto do mesmo jeito, que tivesse que ter um acompanhamento, que tivesse que ser uma coisa pra gente, eu acho que tinha que ser assim mesmo, passar coisas que a gente não sabe, entendeu? Coisas que a gente não sabe. Agora assim, de falar, sentar e avaliar, eu até penso assim que se você não sentar e anotar, você também não vai saber se é bom ou não é, então quer dizer, é constrangedor pra gente? É, mas é uma coisa que é necessária, entendeu? É constrangedor mesmo, você chega e a gente pensa: Ai meu Deus, é comigo hoje! (sorri). Ai, por favor, faz com outra! Eu de novo? Quer dizer, é constrangedor, mas é o tipo de coisa que tem que ser assim mesmo! A gente fala porque tem que falar mesmo, também não deixa de falar, né. Mas assim, não tem outra forma (...) E é muito difícil pra você mesmo admitir que você é assim, não é? Tem gente que sabe as dificuldades que tem, tenho dificuldade nisso, tenho dificuldade naquilo e não tem vergonha de falar, mas tem gente que não, que vai colocar lá que ele faz isso, faz aquilo, entendeu? Então eu acho que é a melhor forma mesmo, não tem outra. Eu achei que foi bom. Foi bom! (entrevista, 10/10/2003).

Diante de tudo o que foi exposto até o presente momento, não podemos dizer que nossos objetivos foram todos alcançados nesta proposta de formação que desenvolvemos, o que pode ser verificado pelas dificuldades encontradas por nós durante o percurso e apresentadas aqui neste relato. Vale ressaltar, entretanto, um fator muito importante que são as aprendizagens desenvolvidas pelas educadoras durante o processo, por mais que estas ainda não se façam totalmente presentes em seu cotidiano.

7) As Educadoras e a Pesquisadora: uma relação complexa

A relação estabelecida entre as educadoras e a pesquisadora pôde ser, por vezes, considerada senão contraditória, pelo menos muito complexa. Em alguns momentos esta era pautada na confiança e na parceria e em outros, na desconfiança e indiferença delas para nós.

Inicialmente, as educadoras pareceram aceitar a ajuda e a parceria oferecidas pela pesquisadora e diante da pergunta sobre por onde deveríamos começar o trabalho, uma delas respondeu perguntando: *“Você tem possibilidade de ajudar em tudo?”* (observação Ângela, 20/05/2003).

Entretanto, junto ao desejo de participação, pareceu haver também uma desconfiança quanto ao nosso papel naquele contexto. Apesar de explicarmos qual era nosso objetivo, percebemos que as educadoras mostravam-se desconfiadas.

Nesse sentido, elas demonstravam curiosidade quanto ao que a pesquisadora escrevia em suas notas de campo, comportamento presente em Clara, quando perguntou durante uma observação de sua rotina: *“O que você tanto escreve?”* (rotina, 08/05/2003)

Acreditamos que a preocupação não era somente com o que estava sendo escrito, mas também com o que seria feito com nossas anotações. Mariana, em um atendimento realizado, expôs sua dúvida quanto ao papel da pesquisadora dentro da instituição, comentando sobre como a equipe de educadoras viam nossa presença dentro de seu contexto de trabalho.

Conta que hoje um grupo de educadoras estava comentando se eu iria passar as observações para a administradora da instituição e questionavam sobre o meu papel, comentando que eu iria dizer, ao final do ano, quem deveria ou não trabalhar na creche (atendimento, 28/07/2003).

Esta fala talvez possa justificar a resistência apresentada por elas quanto a nossa presença, observando-as e conhecendo mais sobre como agem e interagem com as crianças. Através do relato de Mariana, percebemos que as educadoras acreditavam que estávamos colhendo informações que seriam posteriormente encaminhadas para a administradora da instituição e utilizadas como critério para a permanência delas ou não no trabalho.

Provavelmente, por esse motivo, elas não se acostumaram totalmente com a presença da pesquisadora em suas salas. Ângela e Mariana, nas primeiras observações, pareceram receosas e preocupadas em justificar, já de antemão, algum possível atropelo em suas ações.

Converso com a educadora (Ângela) sobre acompanhar suas atividades durante o dia. Ela me diz: "Logo hoje que tenho muitas outras coisas para fazer!" (rotina, 06/05/2003)

Mariana chega e pergunto se hoje poderei acompanhá-la. Ela sorri e diz que sabia que hoje seria com ela que eu ficaria. Reclama que está menstruada e que tem muito sangramento durante oito dias. Avisa-me de antemão que precisará se ausentar muito da sala para ir ao banheiro (rotina, 09/05/2003)

Percebemos que nossa inserção em suas rotinas de trabalho interferia na forma como interagiam e lidavam com as crianças, sendo que as educadoras chegavam a afirmar isso para as crianças, como foi o caso de Mariana numa ocasião em que saiu da sala e ao retornar, encontrou as crianças em pé e mexendo em um material que ela havia colocado em cima de uma mesa. Nesse caso, ela disse para as crianças o seguinte:

"Quem mandou pegar pasta? Toda vez que tem alguém observando vocês ficam fazendo graça!" A educadora pede para elas não fazerem graça (observação, 04/09/2003).

E assim, vários foram os momentos durante as observações, conforme podemos verificar abaixo, em que apareceram negativas ou desconforto das educadoras quanto à presença da pesquisadora. O tom de voz imposto por elas em suas falas, na maioria das

vezes, era de brincadeira, mas consideramos verdadeiro o incômodo que nossa presença suscitava.

Quando chego na creche, às 8h10, Mariana diz: "Você de novo? Hoje estou estressada. A Mi. faltou, a Ângela até hoje..." Dou bom dia pra Mariana e D. que passa pela área onde estamos diz que é pra eu anotar que a Mariana está estressada e menstruada também (observação, 08/08/2003).

Chego às 8h10 (...) Ao me ver, Mariana diz: "Ah não, Cirlei. Não sou eu não, né?" D. pergunta quem estou seguindo hoje e eu aponto Mariana que diz: "Ah não Cirlei, tem dó! Até o final do ano vai ser assim? A gente cansa!" (observação, 14/08/2003).

Chego na creche às 8h15 e encontro Clara em frente à porta da sala de Ângela. Ela tinha ido perguntar algo para a M. (coord.) que estava lá. Quando a vejo cumprimenta-a e digo que é com ela mesmo que quero falar. Clara sorri e diz que hoje não é com ela e sim com Ângela. M. (coord.) sorri e diz para mim que estou sendo rejeitada. Respondo que é sempre assim e que já me acostumei. Clara diz que já acompanhei Mariana e que agora é a vez de Ângela. Esta diz que é para a Clara ir logo para sua sala antes que eu mude de idéia (observação, 12/08/2003).

Às 8h15, Clara acaba de entrar na sala com suas crianças que me cumprimentam quando me vêm. Ela está de costas e ao ouvir minha voz: "Hoje não Cirlei! Minha cabeça está doendo e meus meninos ficam fervendo quando você está aqui. Vai ficar com a Mariana, a Ângela!" (observação, 15/09/2003).

Apesar dos aspectos citados acima, referentes ao comportamento apresentado pelas educadoras em relação à pesquisadora, podemos afirmar que realizamos um trabalho de parceria em alguns momentos. Apresentaremos a seguir dois exemplos: o primeiro, vivenciado por nós na situação de atendimento e o outro, de observação. Em comum nos dois, o diálogo estabelecido entre ambas sobre a ação a ser realizada pela educadora junto às crianças e a possibilidade de reflexão posterior da referida ação.

Nos atendimentos, quando as educadoras não faziam o planejamento e, portanto, não apresentavam um material para ser discutido, pedíamos para que elas imaginassem o que poderiam desenvolver com as crianças durante aquela semana. Após conversarmos sobre aquela sugestão, trocamos impressões, as educadoras desenvolviam com as crianças o que tinha sido construído naquele momento e, no próximo atendimento, podíamos avaliar a atividade realizada. Vejamos o caso de Ângela.

Pergunto sobre o planejamento e Ângela diz que na semana passada não o fez. Falo então para ela imaginar o que poderia levar para as crianças e Ângela diz que tinha pensado em contar história e pedir para elas colorirem algo relacionado com a mesma. Diz que retirou algumas idéias de um livro¹⁷ que emprestei para ela, comentando sobre dobraduras. Fala que quer contar a história dos três porquinhos e fazer dobraduras das casinhas dos personagens. Conta com entusiasmo e eu a incentivo a fazê-lo, afirmando que as crianças vão gostar muito, já que poderão fazer as casinhas elas mesmas (atendimento, 26/09/2003).

Ângela me diz que contou a história dos Três Porquinhos, conforme tinha me dito no atendimento anterior, afirmando que foi muito interessante e as crianças gostaram muito. Levanta-se dizendo que vai à sua sala pegar o material das casinhas para me mostrar. Retorna instantes depois com três casinhas feitas no papel sulfite: uma com feijão (tijolo), outra com pontas de lápis de cor (palha) e a última com tábua (palito de fósforo). Elogio o material e pergunto como foi que desenvolveu aquela atividade e Ângela conta que as crianças prestaram muita atenção na história e participaram. Quando ela solicitou para fazerem as casinhas, as crianças foram divididas em grupos e todas queriam colaborar. A educadora contou a experiência com entusiasmo, aparentando satisfação e o resultado que me mostra do trabalho realmente ficou excelente. Comenta que mostrou para M. (coord.) e esta sugeriu que levassem as casinhas para a exposição na Feira do Saber, que acontecerá no próximo mês, dizendo que iria colocar num papel de isopor. Incentivo-a a mostrar para os pais das crianças, já que no dia anterior ela tinha pedido para que todas elas trouxessem uma caixa de palito de fósforo de casa. Ângela diz que já tinha mostrado para a avó de L. que viera buscá-la hoje. Parabenizo-a pela iniciativa (...) (atendimento Ângela, 30/09/2003).

Enquanto observávamos a brincadeira livre das crianças da educadora Mariana, pudemos intervir juntamente com esta em uma briga entre duas crianças, momento em que a educadora precisava impor limites a uma criança e buscou o apoio da pesquisadora para avaliar a situação.

Chama A. para pentear o cabelo e a menina vem correndo. Mariana a coloca em pé entre suas pernas e arruma seu cabelo. Enquanto o faz, Ag. vê o carrinho de boneca deixado por A., pega-o e diz que irá cuidar dele enquanto ela penteia o cabelo. (...) A. procura por seu carrinho e quando o encontra com Ag., ela não quer lhe devolver. A. volta chorando e diz para a educadora que Ag. pegou o carrinho que ela brincava. Ag. reclama dizendo que A. já brincou muito e que agora é sua vez. A educadora diz que é para Ag. entregar à A., já que ela brincava primeiro e que às 15h10 (faltavam aproximadamente 30 min) a menina lhe entregaria o carrinho para que ela pudesse brincar. A. corre para pegar o carrinho e Ag. sai chorando. Senta-se

¹⁷ FERREIRA, Idalina Ladeira; CALDAS, Sarah P. Souza. Atividades na pré-escola. São Paulo: Saraiva, 1982.

dentro da sala e chora com a cabeça baixa. A educadora comenta que ultimamente tudo é motivo para ela chorar. Diz que ela não era assim e que pode ter aprendido com A. e M. que acham que vão conseguir tudo chorando. Ag., enquanto chora, levanta a cabeça, as vezes, e olha em nossa direção. Comento que é importante a criança poder expressar o que está sentindo, mas que tem outras formas de fazê-lo, não sendo só com o choro. O educador pode colaborar ajudando a criança a nomear o que sente. Mariana me ouviu, mas não comenta. Ag. que estava sentada no chão se levanta e vai na direção de A. que brinca com o carrinho de boneca. Poucos segundos depois, A. vem chorando, dizendo que Ag. lhe deu um beliscão. Mariana chama a menina e lhe pergunta se é verdade. Ag. confirma e a educadora lhe diz para ela se sentar ao seu lado no chão e pensar um pouco. Diz: "Pensa se o que você fez é certo. Eu não te falei que depois de 15h10 é você quem ia brincar com o carrinho? Por que você não esperou? Agora você não vai mais brincar". Ag. Chora, dizendo que quer ir brincar e se senta ao lado da educadora. (...) Mariana vira-se para mim e me pergunta se acho que já está bom o castigo de Ag.. Confirmando com a cabeça, dizendo que já deu tempo da criança pensar sobre o porquê de ter ficado ali. Mariana vira-se para a menina e diz: "Pode ir brincar Ag., mas não quero você beliscando ninguém por causa daquele carrinho. Arrume outro brinquedo para você". A menina se levanta e sai correndo na direção dos colegas (observação, 09/07/2003).

Havia indícios na relação educadoras – pesquisadora de que apesar das reclamações, o vínculo estabelecido era positivo, já que as educadoras conversavam com a pesquisadora não somente sobre assuntos profissionais, como também pessoais; ao relatarem fatos de sua vida, pareciam querer, ao mesmo tempo, tornar-se mais próximas, ou melhor, mais conhecidas nossa e, ainda, às vezes, ouvir nossas opiniões sobre os eventos descritos.

Mariana, além de contar sobre sua vida pessoal, pedia sugestões para a pesquisadora sobre temáticas que lhe causavam angústia, por exemplo, como conciliar o profissional (faculdade) e pessoal (maternidade).

Mariana comenta sobre ser mãe no próximo ano, fala sobre fazer faculdade. Diz que quer fazer as duas coisas e que é para eu dar a solução, pois sou psicóloga. Sorrio, mas não respondo e continuo a fazer anotações (observação, 30/09/2003).

Fiquei na creche na hora do almoço e a educadora Mariana se aproxima e se senta comigo numa mesa, onde estou sentada lendo um livro "Só brincar? O papel do brincar na educação infantil". Pergunta se o livro é meu. Digo que sim e ela me pergunta se eu posso emprestá-lo quando eu terminar de ler. Respondo que sim. Ela comenta "Mas você lê muito, né?". Respondo novamente que sim, ressaltando que gosto de fazê-lo. Ela acrescenta que estudo demais e

me pergunta se não tenho vontade de me casar, ter filhos. Digo que sim, mas que dá para conciliar as coisas. Ela pergunta há quanto tempo estudo e o que faço atualmente. Digo que atualmente faço Mestrado e explico que é um curso de pós-graduação. Mariana diz que quer começar a fazer faculdade no meio do ano. Pergunto onde ela irá estudar e ela diz que é na Católica. Ressalto que é importante ela pensar na sua formação, pois terá reflexos em sua prática. Ela concorda (observação, 08/05/2003).

Clara e Mariana, as duas educadoras que mais reclamaram sobre minha presença em suas salas de aula em tom de reclamação, como já apresentamos acima, demonstraram a existência de um vínculo afetivo estabelecido entre elas e nós. Clara mostrou-se preocupada com a pesquisadora depois de uma semana de ausência desta à instituição.

(Clara) pergunta porque não vim semana passada, comentando que sentiram minha falta. Sorrio e digo brincando que eu sabia que isso iria acontecer algum dia, ou seja, elas sentiram minha falta. Explico que tive que viajar, pois tinha perdido minha avó que morava em minha cidade e falo que pedi para a coordenadora avisar para elas. Clara diz que M. (coord.) não avisou porque Ângela e Mariana também não sabiam (observação, 01/09/2003).

Mariana, em nossas duas últimas visitas, queria saber sobre o próximo ano, se a pesquisadora voltaria para a instituição, o que ela faria de sua vida e cobrava da instituição mais cursos para as educadoras, mostrando-se interessada em continuar sua formação.

Pergunta se no ano que vem voltaremos a fazer algum trabalho na creche. Explico que eu não voltarei e que não sei se terá outro grupo que irá para lá. Mariana me pergunta o que farei no próximo ano. Digo que irei dar aulas em faculdades e ela diz que quer fazer faculdade no próximo ano. Incentivo-a dizendo que será bom para ela que terá muito que aprender. Mariana fala que quer aprender e que achou muito bom o curso que foi ministrado para elas. Afirma que a creche deveria lhes oferecer mais cursos (atendimento, 09/10/2003).

Ah, eu (Mariana) acho que tinha que ter mais encontro, mais curso. A creche tem que oferecer mais curso pra gente, que ela só exige, só exige. Eu acho que a gente precisava ter mais curso, mais pesquisa, mais tempo também (entrevista, 10/10/2003).

Outro fato que nos confirmou a vontade de Mariana em continuar seu percurso de formação, aconteceu quando ela demonstrou interesse em participar e participou de

um congresso sobre Alfabetização que foi realizado na UFU, no mês de outubro de 2003.

Mariana chega na porta e pergunta sobre o folder que mostrei para ela, na semana anterior, de um congresso que aconteceria na universidade. Explico que trago no dia seguinte (observação, 09/09/2003).

Mariana me pergunta se trouxe o papel da inscrição do Congresso de Alfabetização e eu lhe entrego o folder. Pergunta sobre o preço, se não poderia pagar apenas R\$ 10,00. Digo que não e que não tem como negociar o preço. (...) Mariana me pede ajuda para escolher os mini-cursos que ela fará no Congresso de Alfabetização que acontecerá em Uberlândia no mês de outubro. Pergunta se vou para universidade e se posso fazer sua inscrição. Ajudo-a a escolher e levo o dinheiro e a ficha para fazer sua inscrição. Mariana me agradece e nos despedimos (atendimento, 11/09/2003).

Já ao final dos trabalhos, um desgaste maior ocorreu na relação da pesquisadora com Ângela que estava passando por um problema familiar e que, visivelmente, interferiu em todas as suas relações, inclusive dentro da instituição. A educadora não fez o último atendimento, agindo da seguinte forma ao ser abordada pela pesquisadora, quando estava sentada no parque com suas crianças:

Pergunto se podemos ir (para o atendimento) e Ângela diz que não pode porque tem que pentear os cabelos das meninas. Pergunto se já está terminando e ela diz que está apenas começando. Insisto, dizendo que é nosso último encontro. Ângela diz que não pode deixar de pentear os cabelos das meninas porque isso já foi causa de demissão na creche. M. (coord.) ouve a conversa e diz que é para ela ir fazer o atendimento. Ângela, visivelmente contrariada, me acompanha até a sala. Ao chegar lá, a educadora não olha para mim e digo então que caso ela não queira, não faremos o atendimento, afirmando que ela pode ficar à vontade para decidir. Pergunta-me se marcaremos outro horário e eu digo que não, que esse seria realmente nosso último encontro. Ângela então sai da sala sem nada dizer e volta para onde estava (atendimento, 09/10/2003).

Por sua atitude, podemos entender que, nesse momento, sua participação novamente estaria vinculada a uma exigência da coordenação da instituição e não ao seu próprio desejo, fato que foi considerado pela pesquisadora, quando optou por não realizar o atendimento nessas condições.

Contudo, era perceptível a dificuldade de Ângela em se envolver com seu trabalho naquele momento, fato que também preocupava suas colegas de trabalho. Clara

e Mariana demonstraram estar sensibilizadas com os problemas dela. Mariana comentou que os problemas de Ângela estavam refletindo também em sua relação com suas colega de trabalho.

Mariana diz que Ângela provavelmente tenha problemas pessoais e que as educadoras estão reclamando de seu comportamento, já que ela está mais nervosa e tratando mal as pessoas. Mariana diz que evita conversar com ela (atendimento, 09/10/2003).

Finalizamos este item com um atendimento realizado com a educadora Ângela, que, apesar de todas as questões pelas quais passou e que foram apresentadas por nós, representou o que ficou de uma parceria que pode não ter produzido os frutos desejados, mas que já plantou as sementes.

(Ângela) conta-me que começou a fazer o planejamento sobre o estado do Rio Grande do Sul e trabalhará com as crianças com o alfabeto (vogais da palavra). Afirma ter pedido orientação para M. (coord.) e ela disse que é assim mesmo que é para fazer. Conta que resolveu montar um caderno específico para o projeto e me mostra o mesmo. Comenta: "Até que enfim, hein! Você já estava achando que ia sair daqui sem ver nada, não é?" Sorrio e digo que este é um momento muito importante para mim, pois fico feliz de ver que ela está produzindo algo para as crianças. Ângela também sorri, enquanto vou folheando o caderno e comentando o que vejo. A educadora encapou o caderno e escreveu nele de forma caprichada, além de ilustrar o que está escrito (atendimento, 04/09/2003).

CAPÍTULO V

DE UM PROCESSO AINDA EM MOVIMENTO, AS CONSIDERAÇÕES FINAIS POSSÍVEIS

*Amontoando palavras, perdemos tempo.
Com ações concretas, construímos sempre, e
de tudo ficam algumas certezas:
Que estamos sempre começando...
Que é preciso continuar...
Que não seremos nós,
Que iremos terminar este processo.
Autor desconhecido*

O presente estudo consistiu numa tentativa de conhecer o dia-a-dia de uma instituição infantil e de identificar quais eram os dilemas vivenciados pelas educadoras para implementar práticas pedagógicas que enfatizassem a qualidade nas interações adulto-criança e o lúdico como meio de produzir ou incrementar essa qualidade. Para isso, realizamos um processo de formação continuada com as educadoras para que pudéssemos refletir, juntamente com elas, sobre algumas alternativas para melhorar suas práticas e, conseqüentemente, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças por elas atendidas.

O processo foi discutido, tendo como foco as educadoras e as relações estabelecidas no decorrer do estudo, como: análise dos aspectos que interferiram no processo de formação; o envolvimento delas com as diferentes fases do processo; a relação entre as educadoras e a instituição Renascer; a percepção das educadoras sobre a inserção e a colaboração dos pais no trabalho institucional; as dificuldades pessoais das educadoras e sua interferência profissional; interação entre educadoras e crianças, durante as atividades lúdicas; avaliação das educadoras sobre os diferentes momentos da pesquisa. Assim, o levantamento de tais aspectos colaborou para que pudéssemos

conhecer suas práticas e a relação construída entre as educadoras e a pesquisadora que foi marcada por diferentes posturas e sentimentos.

Nossa pesquisa demonstrou que, de acordo com a opinião das educadoras da instituição Renascer e dos resultados obtidos nos diferentes momentos do estudo, há muito que se fazer para que o trabalho oferecido às crianças seja de qualidade, considerando que qualidade, na literatura especializada, refere-se a dez aspectos chave: organização dos espaços; equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades; atenção privilegiada aos aspectos emocionais; utilização de uma linguagem enriquecida; diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades; rotinas estáveis; materiais diversificados e polivalentes; atenção individualizada a cada criança; sistemas de avaliação, anotações, que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças; e trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (Zabalza, 1998).

Acreditamos que a despeito de sua modestíssima proporção, a proposta de trabalho aqui apresentada colaborou, nos vinte e quatro meses de duração, para que esse processo se iniciasse, à medida em que atuou atendendo diretamente, a algumas necessidades apontadas pelas educadoras na fase inicial da pesquisa, como, por exemplo, o curso de formação sobre o brincar, a organização e confecção de material didático-pedagógico, a organização do espaço físico etc. E, indiretamente, contribuiu para a ampliação de seu nível de consciência, permitindo assim que as educadoras se percebessem como cidadãs que também são responsáveis pelas mudanças.

Verificamos que as educadoras apontaram como necessidades formativas, temáticas essenciais que deveriam constar nos programas de formação inicial, oferecidos em qualquer instituição que atua na formação docente. Tais temáticas - atividades recreativas, desenvolvimento infantil, comportamento infantil etc. - por orientarem a postura do educador e sua forma de intervir nas situações de aprendizagem, deveriam ser estudadas e discutidas para que a criança não fosse limitada em suas possibilidades de adquirir conhecimento, de aprender e de crescer.

Há que se considerar a criança, conforme nos aponta Moss (2003) como

co-construtor, desde o início da vida, do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade. Em vez de um objeto que pode ser reduzido a categorias separadas e mensuráveis (por exemplo, desenvolvimento social, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento motor, etc.) por meio do isolamento de processos, os quais são complexos e inter-relacionados, a criança pequena é entendida como um sujeito único, complexo e individual (p. 71).

Apesar de termos como foco de nossas observações as educadoras da instituição Renascer, pudemos perceber que houve, a todo momento, a interferência do contexto pedagógico institucional nas práticas específicas das educadoras. Por isso, acreditamos, como André (1995) que a *“investigação da prática docente não deve se esgotar no espaço da sala de aula, pois pode haver ligações diversas entre essa dinâmica social e as formas de organização do trabalho escolar, as quais não podem ser desconhecidas”* (p. 70).

Nesse sentido, é importante ressaltar que é desejável e necessário que todo processo de formação deva ser totalmente referenciado pela instituição, fato que, infelizmente, não ocorreu, a contento, nesta pesquisa. Consideramos que nossa imersão no contexto institucional permitiu conhecer um grande número de interações que constitui a teia de relações institucionais, o que poderia ser modificado e, permitiu ainda, que comprovássemos que a busca pela mudança não deve ficar restrita ao educador, mas deve fazer parte do interesse de toda a unidade escolar (família, administradores, educadores entre outros).

A formação que desenvolvemos na instituição Renascer trabalhou holisticamente as educadoras e este fator foi considerado de extrema importância, já que percebemos que em outras propostas acontece um esvaziamento do ser humano, com ênfase apenas na figura do educador, considerando que seu desenvolvimento profissional não é atrelado ao desenvolvimento pessoal.

Entretanto, no que diz respeito à interação das educadoras com a pesquisadora, pode-se considerar que a mesma não ocorreu de forma linear e totalmente harmônica, ao contrário, foi marcada por algumas situações conflitantes. Não obstante, é importante esclarecer que o desenvolvimento humano ocorre prioritariamente através da existência e da superação de conflitos.

Gostaríamos de esclarecer também que as três educadoras participantes vivenciaram momentos emocionalmente conturbados, durante o período de realização deste trabalho, como doenças delas e dos filhos, problemas familiares, insatisfação salarial, preocupação com a manutenção do emprego, clima institucional ruim com demissão e faltas de funcionários, que nos permitiram afirmar que a resistência por elas oferecida para o processo de formação, pode ser um reflexo de todas essas vivências, marcadas por incertezas e inseguranças quanto ao próprio futuro, já que, em vários momentos, elas se mostraram visivelmente carentes e com sentimentos de abandono.

Ressaltamos que, apesar de nossa intervenção ter sido limitada pela questão do tempo, acreditamos ser importante desenvolver projetos como esse que intervêm no contexto das instituições de Educação Infantil. Portanto, a nossa postura não foi apenas a de um investigador atento na coleta de seus dados, mas um construtor de uma parceria com as educadoras, refletindo com elas as mazelas da profissão e suas possíveis superações.

Conforme nos alerta André (1995), *“não podemos ser ingênuos de acreditar que uma simples mudança no processo de capacitação docente iria isolada e mecanicamente melhorar a qualidade da educação escolar, mas também não podemos deixar de admitir o seu peso significativo na busca dessa qualidade”* (p. 116).

A partir do nosso trabalho, esperamos que novos estudos lancem luzes sobre a efetividade da proposta aqui explicitada e seus efeitos nos critérios de qualidade aqui apontados, como o planejamento de ensino, a inserção do lúdico e a sua contribuição para um maior envolvimento das crianças e empenho do adulto com a criança, já que também, em função do tempo, não pudemos avaliar este fator.

Por fim, consideramos imperiosa a necessidade de manutenção de um espaço de reflexão dentro da instituição, para que as educadoras possam, elas próprias, investir na continuação de sua formação, através da conscientização de que, como cidadãos, possuem deveres a serem cumpridos, mas também direitos a serem conquistados.

Além disso, devemos nos lembrar sempre das palavras de Hargreaves e Fullan, citadas por Formosinho & Oliveira-Formosinho (1998):

As sementes do desenvolvimento não crescerão se caírem em terreno pedregoso. Não se desenvolverá a reflexão crítica se não houver tempo e encorajamento para que se realize. Os professores aprenderão pouco uns com os outros se trabalharem persistentemente em isolamento. Se a inovação for imposta do exterior por uma administração de mão pesada, será pouco provável que surjam processos de experimentação criativa. O processo de desenvolvimento do professor depende muito do contexto em que tem lugar. A natureza desse contexto pode fazer ou desfazer os esforços de desenvolvimento dos professores (p. 36).

Assim, reconhecemos que nossa proposta foi o início de um trabalho e que sua continuação dependerá não somente das educadoras, mas também de outros contextos em que estas profissionais estão inseridas e com os quais se relaciona, a tal ponto de termos efetivamente a instituição como um contexto verdadeiro de desenvolvimento humano, conforme nos aponta Bronfenbrenner (1996).

Desse modo, uma reflexão final acerca deste estudo pode ser dada pela constatação dos diferentes contextos que fazem parte do universo das instituições de Educação Infantil, sendo desejável o reconhecimento desse todo, tanto nas políticas públicas para esse segmento educacional, quanto para os aspectos voltados ao envolvimento da família, formação do educador, entre outros, na busca de um serviço de qualidade tão desejável e necessário à infância brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, Arminda. (1972) **A criança e seus jogos**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes.
- ABRAMOWICZ, Anete. (1999) **Educação infantil: creches: atividades para crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Moderna.
- ALARCÃO, Isabel. (1999) Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora.
- AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. (1998) Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática. In: KISHIMOTO, T. M. (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira.
- AMORIM, Cloves Amissis et al. (1997) A psicologia do brinquedo. **Revista Psicologia Argumento**. Ano XV, nº XXI, nov. 1997.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (1995) **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus.
- ANTUNHA, Elsa Lima Gonçalves. (2000) "Jogos Sazonais" – coadjuvantes do amadurecimento das funções cerebrais. In: OLIVEIRA, Vera Barros de. **O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes.
- ARFOUILLOUX, J. C. (1976) **A entrevista com a criança: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- BANDEIRA, Carmen Lúcia et al. (2002) Colóquio sobre identidade e formação de professores de Educação Infantil em Pernambuco. In: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Educação Infantil: construindo o presente**. Campo Grande: Ed. UFMS.
- BARRETO, Ângela M. Rabelo F. (1994) Por que e para que uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil? In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, p.11-15.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Kinopp. (1994) **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto.
- BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. (1998) **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BONTEMPO, Edda. (1999) Brinquedo e educação: na escola e no lar. **Psicologia Escolar e Educacional**, 3 (1), 61-69.

- BONTEMPO, Edda. (1974) Papel do brinquedo no controle do comportamento. *Boletim Psicologia*, XXV, 66.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **A educação infantil no Brasil: 1994 a 2001**. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Brasília: 1996.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: 1990.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. SP: Imprensa Oficial do Estado, 1988.
- BRONFENBRENNER, Urie. (1996) **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) (1987) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- CAMPOS, Maria Malta. (1994) Educar e Cuidar: Questões Sobre o Perfil do Profissional de Educação Infantil. In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p.32-42.
- CAMPOS, Maria Malta. (2002) A formação de profissionais de Educação Infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Formação em Contexto: uma Estratégia de Integração**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- CARR, Wilfred & KEMMIS, Stephen. (1988) **Teoria crítica dela enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Matínez Roca.
- CARLETO, Eliana Aparecida (2000) **Por que brincar é coisa séria: o lugar do lúdico nas práticas escolares e na formação do educador**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.
- CARNEIRO, Maria Ângela Barbato (1995) Aprendendo através da brincadeira. **Ande**. n.21, p.27-31.
- CERISARA, Ana Beatriz; ROCHA, Eloísa Acires Candal; FILHO, João Josué da Silva. (2002) Educação Infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- CERISARA, Ana Beatriz (1995) A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico cultural. **Caderno Cedes**. Campinas: Papirus, n. 35, p. 65-78.

- CERISARA, Ana Beatriz (1998) De como o papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o papai Noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, p.123-138.
- CHIZZOTTI, Antônio. (1991) **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez.
- COSTA, Marisa Vorraber (org.) (2002) **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A.
- CRUZ, Sílvia Helena Vieira. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. (2001) **Revista Brasileira de Educação**. n.16, jan./fev./mar./abr. 2001, p.48-60.
- DAUDT, Patrícia R.; SPERB, Tânia Mara; GOMES, William B. (1992) As concepções das crianças sobre o brincar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, 91-98.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. (2002) In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças**. Campinas: Autores Associados, p.01-17.
- DENZIN, N. K. Play, games and interaction the contexts of childhood socialization. **Sociological Quarterly**, 16(4), p.458-478.
- DEWEY, John. (1933) **Como pensamos**. São Paulo, Ed. Nacional.
- DIDONET, Vital. (1997) **A LDB e a política de educação infantil**. Estudo técnico específico. Assessoria Legislativa.
- FEURSTEIN, Reuven (1980) **Instrumental enrichment**. Baltimore: University Park Press.
- FORMOSINHO, João. (2002) A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e Desencontros na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez.
- FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO ESPÍRITO SANTO (2002) Educação Infantil: identidade em construção. IN: Movimento Interfóruns De Educação Infantil Do Brasil. **Educação Infantil: construindo o presente**. Campo Grande: Ed. UFMS, 43-48.
- FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE MATO GROSSO DO SUL (2002) A formação de professores para a Educação Infantil: perspectivas atuais. In: Movimento Interfóruns De Educação Infantil Do Brasil. **Educação Infantil: construindo o presente**. Campo Grande: Ed. UFMS, 49-60.
- FREIRE, Paulo. (1982) **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra.

- FREUD, Sigmund. (1922). **Além do princípio do prazer**. Londres, International Universities Press.
- FRIEDMANN, Adriana. (1996) **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna.
- GUIMARÃES, Célia M. Profissional de educação infantil: práticas de formação inicial e continuada em serviço. ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CENTRO-OESTE, 6, 2003. Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2003. 1 CD.
- HEINKEL, Dagma. (2002) **O Brincar e a aprendizagem na infância**. Ijuí: Ed. Unijuí.
- IMBERNÓN, Francisco. (2002) **Formação Docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez.
- JÓFILI, Zélia. (1998) A formação do professor-pesquisador como um passo decisivo em direção à mudança na prática pedagógica. ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES (II), 13, 1998. Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1998.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (2002) Encontros e desencontros na formação de profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org) **Encontros e Desencontros na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez.
- _____. (coord.) (1998) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira.
- _____. (1994) **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira.
- KLEIN, Melanie. (1982). **Psicologia**. São Paulo: Editora Ática.
- KLEIN, Pnina S. (1996). **Early intervention: cross-cultural experiences with a mediational approach**. New York: Guarland publishing.
- KRAMER, Sônia (1994) Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-Escola: Questões e Polêmicas. In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, p.16-31.
- LAEVERS, Ferre. (1994). **The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC**. Manual e vídeogravações. Experiental Education Series n 1. Leuven, Belgium: Centro de Educação Experimental.
- LAEVERS, Ferre. (1993) Deep Level Learning – an Exemplary application on the área of physical Knowledge. **European Early Childhood Education Research Journal**, vol. 1, n 1: 53-68.
- LEIF, Joseph; BRUNELLE, Lucien. (1978) **O jogo pelo jogo: a atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: Zahar.

- LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. (2002) Formação dos profissionais em educação infantil: Pedagogia X Normal Superior. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e Desencontros na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (1986) **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.
- MENDES, Olenir Maria. (2002) A formação de professores no contexto educacional brasileiro. **Educação e Filosofia**. v. 16, nº 31, jan/jun.
- MOSS, Peter; DAHLBERG, Gunilla; PENCE, Alan. (2003) **Qualidade da educação na primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed.
- MOYLES, Janet. R. (2002) **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed Editora.
- MOYZÉS, Márcia Helena Ferreira (2003) **Sensibilização e conscientização corporal do professor**: influência em seus saberes e suas práticas pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003, 196f.
- MUNIZ, Marise. Educação Infantil como prioridade na administração pública. **Presença Pedagógica**. v.9, n.52, jul./ago. 2003, p.60-67.
- NÓVOA, António (org.) (1995) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, António. (1992) Formação de professores e formação docente. In: _____ (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Don Quixote.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO (2002) O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia de A.. **Encontros e Desencontros na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. (orgs.) (2001) **Associação Criança**: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho.
- OLIVEIRA, P. S. (1984). **O que é brinquedo**. São Paulo: Brasiliense.
- OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. (2002) A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e Desencontros na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. (2002) **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; FERREIRA, Maria Clotilde R. (1992) **Creches**: crianças, faz de conta & cia. Petrópolis: Vozes.
- PASCAL, Christine; BERTRAM, Tony. (1999) **Desenvolvendo a qualidade em parcerias**: nove estudos de caso. Portugal: Porto Editora.

- PATTO, Maria Helena Souza (1992) A família pobre a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**. São Paulo, n.3, p.107-120.
- PERRENOUD, Philippe. (1993) **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote.
- PIAGET, Jean. (1971) **A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar.
- PINAZZA, Mônica Apezato. (2000) Qualidade em Educação Infantil e Psicopedagogia. In: Psicopedagogia: avanços teóricos e práticos – escola, família e aprendizagem. CONGRESSO LATINO AMERICANO DE PSICOPEDAGOGIA, 1., ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGOS, 9, São Paulo: Vetor.
- PORTUGAL, Gabriela. Ser educador na infância: idéias sobre a construção do conhecimento profissional pedagógico. (2001) In: TAVARES, José; BRZEZINSKI, Iria (orgs.). **Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, p.153-185.
- PRADO, Patrícia Dias (2002) Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados.
- RAMOS, Rosemary Lacerda. (2002) **Um estudo sobre o brincar infantil na formação de professores de crianças de 0 a 6 anos**. Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0703P.pdf>> Acesso em: 15 set. 2002.
- ROGERS, Carl. (1983) **Freedom to Learn for the 80s**. New York: Macmillan.
- ROSEMBERG, Fúlvia (1994). Formação do Profissional de Educação infantil através de cursos supletivos. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, p. 51-61.
- ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; SILVA, Ana Paula Soares (2001) **Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?** (mimeo).
- ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde (1998) A formação contínua do profissional: componente básico de uma educação infantil de qualidade. In: CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 1998.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. (2001) A socialização por meio do jogo e do brinquedo: discursos explícitos e ocultos sobre o jogo e a brincadeira nas instituições escolares. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANEN, A. (orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos (1997) **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes.

- SCHÖN, Donald. (1992) Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) **Os Professores e sua Formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa.
- SILVA, Jória Pessôa de Oliveira. et al. (2002) A formação de professores para a educação infantil: perspectivas atuais. In: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil **Educação Infantil: construindo o presente**. Campo Grande: Ed. UFMS.
- SILVA, Anamaria Santana (2003) O curso de Pedagogia e a formação para a Educação Infantil: análise de algumas experiências. ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CENTRO-OESTE, 6, 2003. Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2003. 1 CD.
- SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia N. (1998). **Ensinando crianças de 3 a 8 anos**. Porto Alegre: ARTMED.
- TELES, Ana Maria Orofino; LOYOLA, Valeska Maria Zanello de (1999) **A subjetividade social na escola**. Brasília: Paralelo 15.
- THIOLENT, Michel. (1996) **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez.
- THIOLENT, Michel. (1987) Notas para o debate sobre a pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- UNICEF (Brasil). **A situação da infância**. 2001. 16p. Disponível em: <www.unicef.org/brazil> Acesso em: 17 set. 2002.
- VASCONCELOS, T. (1997) **Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana**. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- VECTORE, Celia; COSTA, Lúcia Helena Ferreira Mendonça; SILVA, Cirlei Evangelista. (2002). O ideal e o real: um estudo exploratório sobre as concepções de qualidade de educadores infantis da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 14, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande.
- VECTORE, Celia. (2001) **Adaptação e Possibilidade de Utilização do programa MISC – Mediational Intervention for Sensitizing Caregivers – na Formação Continuada de Professores de Educação Infantil**. São Paulo. Relatório (Pós Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- VECTORE, Celia; SILVA, Cirlei Evangelista. (1999) Adaptação do Programa Misc-Mediational Intervention for sensitizing caregivers - numa população brasileira de baixa renda. **Texto & Contexto**, Rio de Janeiro, v. 08, n. 02, p. 445-448, 1999.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. (1989) **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch (1988) **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

WINNICOTT, D. (1979) **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

ZABALZA, Miguel. (1998) **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed.

ANEXO A

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA

Nome da Educadora:

1) Qual turma você é responsável e quantas crianças têm na mesma?

2) O que você acha que é qualidade na educação?

3) O que você acha que precisa mudar na sua sala de aula para melhorar a qualidade do atendimento que é prestado às crianças?

ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA¹

I. Identificação da Instituição

() pública

() particular

() outra. Qual?

1. Localização (bairro):

2. Número de crianças atendidas:

3. Número de crianças da sua turma:

4. Idade das crianças de sua turma:

II. Dados pessoais

1. Data de nascimento:

2. Local de nascimento:

3. Sexo

() feminino () masculino

4. Estado civil

() casado (a) () solteiro (a) () separado (a) () outro. Qual?

5. Formação escolar:

6. Formação profissional:

7. Tempo de trabalho em instituições infantis:

8. Tempo de trabalho na função atual:

9. Razões pelas quais escolheu a profissão e o trabalho em instituições infantis:

10. Vantagens e problemas que vê na profissão:

¹ Entrevista utilizada por VECTORE, C. (2001). Adaptação e possibilidades de utilização do programa MISC – “Mediational Sensitizing Caregivers” na formação continuada de professores de educação infantil. São Paulo. Relatório de Pós-Doutorado (CAPES), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

III. Prática Educativa

1. Você acha que é importante a criança brincar?
2. Você utiliza brinquedos em suas atividades com as crianças? Se sim ou não, por que?
3. Como são os espaços para brincar?
4. Há momentos, na rotina das crianças, em que elas podem brincar livremente? Se sim ou não, por que? Quais?
5. Qual é o interesse pelo brincar livre das crianças? Por que?
6. Você acha difícil trabalhar com a brincadeira da criança? Por que?
7. O que você faz durante o tempo em que as crianças brincam?
8. Há algum direcionamento nas brincadeiras das crianças com o objetivo de aprendizagens específicas?
9. É permitido à criança trazer algum brinquedo de sua casa para a instituição? Por que?
10. Você acredita que na instituição a criança deva brincar apenas com jogos pedagógicos?
11. Você acha importante despertar nas crianças o desejo de brincar?
12. Qual a importância do seu papel no desenvolvimento e aprendizagem das crianças?

ROTEIRO DA TERCEIRA ENTREVISTA

- 1) Um dos tópicos que a gente trabalhou aqui foi a relação professor-aluno. Como se dava essa interação? Como você acha que está sua interação com suas crianças?
- 2) Quanto às atividades lúdicas que você desenvolve com as crianças, como você acha que está agora, em relação ao que você desenvolvia antes?
- 3) Quais foram as facilidades que você encontrou no decorrer desse processo para modificar ou repensar a prática que você desenvolvia? Quais foram os fatores que a ajudaram?
- 4) Quais foram as dificuldades que você encontrou?
- 5) O que você acha que aprendeu durante esse processo de formação, no trabalho que desenvolvemos desde o início?
- 6) Gostaria de saber sua opinião sobre a avaliação inicial que fizemos na instituição. Por exemplo: como foram as filmagens para você?
- 7) O que você achou dos dados que foram apresentados?
- 8) Em relação ao curso de formação: qual a sua opinião?
- 9) Como foi para você a elaboração do planejamento de ensino?
- 10) Em relação aos atendimentos: como foram esses momentos para você?
- 11) E em relação às observações?
- 12) Como você avalia nosso relacionamento? (educadora/pesquisadora)
- 13) Você achou que a carga horária do curso foi satisfatória?
- 14) O horário dos encontros foi adequado?
- 15) Você acha que esse processo de formação foi relevante para sua formação profissional?
- 16) Como você gostaria que fosse realizado um outro trabalho de formação?
- 17) Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa, em relação à avaliação do trabalho?

APÊNDICE A

RELATO DE UM ENCONTRO DE FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS

5º Encontro de Formação para educadoras

Data: 25/09/2003

Horário: 8 às 12h e 14h às 17h

Local: Escola de Extensão da UFU

Educadoras presentes: Al., Ad., Ângela, D., Clara, L., M., E., Mc., Mi., N., Q. e Mariana

Estagiárias presentes: Gi, G. e L.

Quando chego às 8h, somente M. (coordenadora) me aguarda. Comenta que pensou que eu tinha me esquecido. Sorrio, respondo que não poderia e justifico dizendo, que demorei por causa dos materiais que estava carregando (som e livros). M. (coord.) me pergunta a que horas será o almoço pois tem que avisar sua irmã, que é quem irá prepará-lo. Assim que sai, chega Mariana e pergunta onde está todo mundo. Diz que veio correndo achando que já estava atrasada, pois teve que esperar o marido abrir a oficina para trazê-la. Comento que ela não está errada e que está cinco minutos atrasada, acrescentando que suas colegas é que estão ainda mais atrasadas que ela. Após 15 minutos, outras educadoras chegam. M. (coord.) começa a fazer o café e pergunto se elas preferem tomar café agora ou marcar um horário para mais tarde. Todas preferem fazer o intervalo nesse momento e eu aguardo. Chamo-as para continuarmos nosso curso e elas se sentam à mesa. Ainda faltam Clara, Ângela, D. e L.. Entrego para cada uma mensagem que se chama "Recomeçar" de Carlos Drumond de Andrade, que fala sobre as chances que temos de recomeçar nossa vida a cada dia, das oportunidades que podemos ter, se nos abirmos para mudanças. As educadoras não comentam a mensagem. Convido-as para fazermos uma gincana com dois grupos utilizando algumas atividades lúdicas. Na primeira delas, as educadoras foram divididas em dois grupos (Grupo 1 – Mi., Mc., N., E. e Grupo 2 – Ad., Q., M., Mariana). Al. não quis brincar, alegando que estava com a unha encravada. Outras quatro educadoras – D., L., Ângela e Clara – ainda não haviam chegado. A cada uma foi entregue uma folha de jornal para

fazerem a corrida do jornal. Cada integrante dos dois grupos deveria andar sobre as folhas sem colocar nenhum dos pés no chão, sendo vencedor o grupo que terminasse primeiro. A primeira vez que brincaram, algumas educadoras não entenderam direito as instruções e, por isso, tive que explicar novamente. Da segunda vez, chegaram outras três educadoras – Ângela (Grupo 2), Clara (Grupo 2) e L. (Grupo 1). Gi. (estagiária) teve que entrar pra completar um dos grupos. O grupo que tinha perdido na primeira vez, resolveu trapacear (colocando os dois pés no jornal) e venceu. Todas riam muito, mesmo não respeitando as regras do jogo, parecendo se divertirem. Pediram para brincar mais uma vez e o grupo que tinha vencido a primeira vez, ganhou novamente. Chamo-as para se sentarem em duas mesas que ficam, uma em frente à outra, na sala e para que tragam as folhas do jornal que foram utilizadas na brincadeira anterior. Peço para que façam bolinhas de papel com as folhas e coloquem sobre a mesa. Explico, após terminarem, que a um sinal, todas deveriam jogar as bolinhas para a mesa do outro grupo, utilizando uma bolinha em cada mão. O grupo que ficasse com menos bolinha em sua mesa, seria o vencedor. Acrescento, ainda, que as bolinhas que caíssem no chão não seriam contadas e que, por isso, seria importante que jogassem somente na mesa do grupo oponente. Iniciamos a brincadeira e elas gritam umas com as outras e também com as integrantes do outro grupo, dizendo que estão jogando muitas bolas ao mesmo tempo. Falo que tem que ser somente uma de cada vez e, ao final, o primeiro grupo continuou na frente, agora com três pontos e o segundo permaneceu com um. Depois dessa brincadeira, explico que a seguinte teria como objetivo relembrar as temáticas discutidas nos quatro encontros anteriores, para avaliarmos o que elas tinham apreendido de nossas discussões. A brincadeira começou com o grupo que estava vencendo. Este deveria tirar uma ficha com uma pergunta de uma sacolinha e, se soubesse responder, deveria fazê-lo. Caso contrário, passaria a mesma para o outro grupo. As dez perguntas foram as seguintes: Qual foi o tema do 1º encontro? Cite as cinco palavras chave em Mediação de Feurstein. Qual foi o tema do 2º encontro? Por que brincar é importante? Cite, no mínimo, três fatores. Qual foi o tema do 3º encontro? Cite 07 ambientes em que as crianças podem desenvolver atividades lúdicas. Qual foi o tema do 4º encontro? Você pode trabalhar com a criança utilizando... Cite, no mínimo, 5 alternativas. Cite quais itens deve conter um planejamento. Qual o papel do adulto durante o brincar? As educadoras acertaram a maioria das questões e eu dava dicas

quando não conseguiam responder na primeira tentativa. Em cada questão, comentamos sobre sua utilização na prática que elas desenvolvem na instituição, perguntando se utilizaram alguma coisa que aprenderam no seu dia-a-dia. Algumas responderam que sim, enfocando a questão do planejamento. Reforço, ao final, que estes conteúdos são imprescindíveis para suas práticas e elas concordam com o que digo. Ao final, o segundo grupo tinha passado na frente do primeiro e venceu por cinco a três. Elas comemoraram muito. Falo que a atividade seguinte, será uma tarefa que terão que desenvolver e depois apresentá-la para todo o grupo. Elas deveriam escolher uma temática sobre o brincar e fazer um planejamento de uma aula de 20 minutos, em duplas ou trios. O mesmo deveria conter: Tema, Objetivos, Conteúdo, Procedimento, Recursos Didáticos, Avaliação e Referência Bibliográfica. Escrevo no quadro cada um destes itens e faço uma exposição sobre os mesmos. Ad. diz que os conhece com outros nomes e faço a comparação para ela ver que procedimento é o mesmo que desenvolvimento e recursos didáticos é o mesmo que materiais utilizados. Deixo os dois nomes no quadro a pedido de Q.. para que possam se lembrar. Mc. e Al. parecem não gostar da idéia, dizendo que não vão fazer. Explico que é importante para que saibamos quais as dificuldades que elas têm em fazerem o planejamento. Apresento revistas e textos para que escolham diferentes temáticas como histórias, alfabetização, teatro, jogos. Quando vão fazer a divisão das duplas e trios, fazem um pouco de confusão, já que querem fazer por amizade. Sugiro que façam por faixa etária, pois assim poderão utilizar o que planejaram em suas turmas e elas acatam a idéia. Mostro e discuto com elas quais serão os critérios de avaliação que versam sobre os seguintes itens: disposição do professor, manejo da situação ensino-aprendizagem, compromisso profissional, utilização do próprio corpo e o desempenho geral do professor nas atividades que desempenhou. Pergunto se todas compreenderam os critérios e elas afirmaram que sim, não fazendo nenhum questionamento sobre os mesmos. Saliento que todos estes fatores são importantíssimos para um educador em qualquer faixa etária. Peço para que definam os horários em que farão as apresentações após o almoço. Explico que deixamos 10 minutos de intervalo para que todas façam comentários sobre a atuação das colegas com muito profissionalismo e respeito. Às 10h40, falo que elas terão até às 12h para prepararem o que irão apresentar e deverão entregar o planejamento por escrito. Coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento sobre a atividade. Elas se dividem dentro

da sala e começam a fazer. Q. pergunta se todas deverão falar ou se somente uma pode representar o grupo. Falo que seria interessante se as três dividissem o que iriam falar, para que todas participassem. Ela pergunta se o tempo não será pequeno no caso delas que estão em trio. Sugiro que coloquemos vinte minutos de apresentação para as duplas e trinta minutos para os trios e todas concordam. Mi., vinte minutos após o início da atividade, vem me mostrar o planejamento já pronto. Leio o mesmo e lhe pergunto se aquela temática já tinha sido desenvolvida por ela em projetos anteriores na creche. Mi. diz que sim e eu sugiro então que ela pense em algo que ainda não tivesse feito, já que a intenção é que elas pudessem usar depois o que planejassem naquele momento. Mi. não concorda e reclama, dizendo que aquele conteúdo é uma coisa que ela já domina e que as crianças todo ano mudam, portanto, não teria problemas se ela sempre repetisse o assunto. Pergunto então que contribuição, que conhecimentos ela estaria adquirindo, repetindo todo ano o mesmo projeto com suas crianças, ainda que estas não o conhecessem. Ela insiste na idéia de que não teria problema algum e que já trabalhou todos aqueles assuntos que estão nos livros que emprestei. Digo que não acredito nisso e que certamente ela irá encontrar algum que não foi abordado por ninguém na creche. Vai para o lugar onde está sentada com D., dizendo-lhe que não aceitei o planejamento delas. Vou até lá e explico para D. que elas podem usar criatividade e buscar coisas novas, ao invés de repetir o que já sabem. Quando passo ao lado de Mc. e de L., percebo que não estão fazendo nada. Pergunto sobre o planejamento e elas dizem que não irão apresentá-lo. Sugiro que façam pelo menos escrito no papel, já que não querem apresentar para as colegas. As duas permanecem no lugar e depois, quando me afasto, saem da sala, retornando às vezes e saindo novamente, sem fazer o que foi pedido. Ad. vem me mostrar o que fizeram e comento sobre a forma de se escrever os objetivos, os procedimentos e a avaliação. Depois que discutimos como poderia ser feito junto com Q. e Al., elas se propuseram a refazer. N., E. e I. vieram perguntar se o que faziam estava correto e com elas foi mais demorado, já que havia a dificuldade de escrita, além do saber sobre o planejamento. Perguntei-lhes o que queriam fazer e, depois de tudo esclarecido, as três sentaram-se para escrever. Após um tempo, voltaram com as mesmas dúvidas anteriores, novamente tentei esclarecê-las e começamos a escrever juntas, mas ainda com dificuldade, já que elas não sabiam dizer direito o que pretendiam fazer na aula que estavam propondo. Peço para que todas me mostrem o que fizeram

antes de sair para o almoço e Ângela e Clara dizem que não mostrarão já que sempre quando alguém me mostra, eu peço para refazer. Explico que esse é meu papel e que não posso fingir que está tudo certo se não está. As duas insistem que não irão mostrar e eu ameaço que ninguém sairá para o almoço sem me mostrar. Mariana se levanta e me traz a folha onde escreveram. Leio e discuto com ela sobre o que é conteúdo e o que é procedimento, já que elas fizeram os dois itens incorretamente. Fazemos juntas e Mariana vai escrever o que discutimos. Após todas terminarem, saímos para almoçar às 12h10 e combinamos de retornar pontualmente às 14h. No retorno, encontro com as educadoras no percurso para a universidade e desço conversando com Clara e Mariana. Esta reclama que o calor está lhe fazendo mal e que teve que tomar seu remédio para alergia. Já Clara, reclama que quase não comeu por medo de passar mal, pois nos últimos dias tem sofrido com seu estômago. Conta que no dia anterior na creche teve dores desde cedo, depois que comeu pão e tomou café. Explico que pão e café são venenos para quem tem gastrite e que ela deveria parar de comer. Quando chegamos na sala, até que todas se acomodam, perdemos alguns minutos e tivemos que reorganizar os horários que ficaram assim: 14h20 às 14h50; 15h às 15h20; 15h30 às 16h; 16h10 às 16h30; 16h40 às 17h10, com os mesmos grupos. Entrego uma ficha de avaliação para todas as educadoras e lembro a questão da seriedade e do profissionalismo que deverão apresentar, durante as aulas ministradas pelas colegas. Comento novamente sobre os critérios, perguntando se elas têm dúvidas e, como ninguém se manifesta, convido o primeiro trio para fazer a apresentação. As três, Al. – Ad. – Q., pediram para todas se sentarem em um dos lados da sala, em círculo. Quando todas já estão dispostas em um círculo Q. apresenta o tema: “contação de história”. Cada uma conta uma história que versou sobre os temas: higiene corporal, organização do ambiente e alimentação saudável. O grupo se apresentou muito bem, envolveu todas as colegas e soube conduzir de uma forma organizada e participativa a temática proposta, com muito entusiasmo e boa postura. Após a apresentação, as educadoras fizeram a avaliação, depois as estagiárias (Gi., L. e G.), as próprias ministrantes e por último, eu. Todas concordamos que o grupo mereceu nota máxima (10 pontos) em todos os critérios e enfatizamos o desempenho de Al. que, até o momento de começar, ameaçava não fazer a apresentação. Parabenizamos a educadora e comentamos que é importante todas tentarem se superar para aprender e crescer. A segunda dupla foi Mi. e D. que falaram sobre o corpo

humano. A apresentação delas foi muito nervosa, elas ficaram inseguras, às vezes não ouviam as intervenções das colegas e mesmo estas atrapalhando o desenvolvimento da aula, elas não se posicionaram frente às mesmas. Além destas questões, D. mascarou chicletes o tempo todo em que estava na frente. Durante os comentários, as outras educadoras atribuíram todos esses fatores ao nervosismo e deram também a nota máxima para elas, fato que as estagiárias e eu não concordamos. Dei a nota oito e chamei a atenção para os fatores que citei acima. Percebi que Mi. não gostou, mas na hora, não comentou nada. O terceiro grupo foi o trio composto por N., E. e I. que abordaram a questão dos brinquedos. O grupo mostrou-se perdido, utilizando-se de muita improvisação, não conseguiam resolver as situações de conflito que surgiam na sala como mordidas e puxões de cabelo. Parece que as outras educadoras tentaram ajudá-las, já que chegou ao ponto em que todas se olhavam sem saber o que fazer e, por isso, começaram a fazer coisas para dar-lhes oportunidades de interferir. Em alguns momentos, elas confundiam seus papéis e passavam de educadoras a crianças. Elas próprias fizeram uma avaliação considerando que não souberam como conduzir a atividade, ressaltando que trabalham com bebês e que com eles é muito mais fácil do que foi com suas colegas, educadoras, afirmando que seus bebês não dão tanto trabalho e nem fazem tanta bagunça. Na avaliação do grupo de educadoras, elas deram nota máxima e quando questionei, já que houve vários problemas na apresentação das mesmas, Mi. alegou que nós somente sabíamos criticar no curso e que nunca elogiávamos o que elas faziam. Coloquei que ela não estava sendo justa, já que sempre justificávamos nossas pontuações. Ângela entra na conversa para concordar com Mi., dizendo que somente as criticamos. Explico que sempre apresentamos algo que não está bom porque assim elas podem crescer e melhorar, e que a reclamação delas provavelmente tinha a ver com a instituição em que trabalhavam e não com o curso, assim poderiam pensar melhor no que estavam dizendo. Mi. não concordou e repetiu que nada do que faziam estava bom. Falei que elas precisavam aprender a receber críticas para que pudessem crescer como pessoas e também profissionalmente. Comento que tudo o que forem fazer na vida, precisarão verificar no que poderiam melhorar e que eu poderia dar 10 para todas, mas que esse não era o meu papel. Meu papel era colaborar para o processo de formação delas e que se eu agisse dessa forma não as estaria ajudando. Clara e Ângela dizem que não irão apresentar o que fizeram. Como

não é a vez das mesmas, não discuto naquele momento. Chamo Mc. e L. e elas dizem que não iriam apresentar. Pergunto sobre o planejamento e elas dizem que não fizeram. Falo para Mc. que ela tinha um compromisso com o grupo de participar das atividades propostas e que ela poderia ter feito pelo menos o planejamento. Peço para que ela pense se acha justo todas as outras fazerem a avaliação e ela não. Saliento que com L. não tenho como cobrar, já que ela não iniciou o trabalho conosco, mas que ela o tinha feito e que poderia nos dar um retorno do que tinha aprendido até o momento. Ela ouve e não responde e percebo que parece se emocionar com o que falo. Convido então o último trio e Mariana chama Clara e Ângela que permanecem sentadas. Ad. diz pra Mariana para ela deixar as duas de lado e vir sozinha. Interfiro dizendo que se elas prepararam juntas e dividiram o que cada uma deveria fazer, Mariana seria prejudicada se viesse sozinha. Digo às duas que estariam prejudicando não somente a si mesmas, como também a colega que se dispôs a fazer. As duas se encaminham para frente visivelmente emburradas e chamam as outras educadoras para participarem da brincadeira que se chama "Bola no Túnel". Durante a brincadeira, todas as educadoras se divertiram muito, sorrindo e desenvolvendo a atividade de forma prazerosa. As educadoras se saíram bem e motivaram a todas com a brincadeira, fato que foi comentado e percebido por todas durante a avaliação. O trio recebeu boa pontuação, e Ad. explicou que somente não lhes deu nota máxima, porque elas tinham se levantado de seus lugares e começado a brincadeira de uma forma muito ruim, mas que depois tinha ficado tudo bem. Gi. (estagiária) comentou que elas não tinham se valorizado, já que tinham alegado que se o grupo anterior tinha obtido nota 7, qual seria sua nota?. Comentamos a atividade de simulação e elas disseram ter sido bom fazê-la. Ressalto que é importante que elas possam repensar como são enquanto educadoras. Agradeço a participação de todas. Peço para que todas apresentem seus cadernos do curso e apresentamos duas educadoras cujos cadernos foram considerados os mais completos, Mariana e Ângela. Entrego um prêmio de consolação para as outras (saco de pipoca) e elas sorriem quando mostro o que é. Convido-as para cantarmos a música "Duas ou três coisas" de Joice, mas como o som não funciona, leio pra elas que ser uma bonita mensagem. Pareceram já estar preocupadas com o horário e me despeço, dizendo ser importante que elas possam, a partir de agora, buscar outros caminhos para mostrarem, na prática, o que aprenderam durante o curso. O encontro termina às 17h.

APÊNDICE B

RELATO DE UMA OBSERVAÇÃO DE UMA EDUCADORA
EM SALA DE AULA

EDUCADORA: CLARA

Data: 07/10/2003 (Manhã)

Quando chego às 8h10, Clara está na porta de sua sala com a educadora Al.. Joga uma mistura de vinagre com álcool nos cabelos desta, que diz estar com piolhos. Quando termina, entra para a sala onde as crianças estão sentadas em trios e quartetos. Diz para elas que esta é a semana da criança e ainda: “Quero que vocês desenhem um lugar bem bonito para eu colar na parede”. Pede para não colocarem muito os pincéis nas tintas, para não estragar. Depois, pede para as meninas trocarem de roupa, colocarem o uniforme e para A. C. ir à cozinha buscar quatro copos. O menino volta somente com dois e diz que só tinham aqueles. Clara lhe diz: “Não, meu amor, é na cozinha. Pede para a tia da cozinha mandar dois copos”. A. C. obedece e retorna instantes depois. Chama quatro crianças de uma mesa e lhes coloca um avental, dizendo: “Isso é pra não sujar a roupa de vocês”. Vai colocando em uma por uma. Diz: “Amanhã, quarta feira, nós vamos fazer um piquenique e é para todo mundo trazer um lanchinho. Quem não puder trazer não tem problema, pode vir assim mesmo. Vou mandar o bilhete hoje no caderno”. Continua a colocar os aventais nas crianças, até chegar ao último grupo. As que já colocou, aguardam em suas carteiras. Clara vai ao armário, abre uma gaveta e depois sai da sala resmungando algo que não entendo. Retorna com cartolinas. Diz: “Outro aviso. O pincel que eu dei é para pintar e não para bater na carteira”. Clara vai para frente da sala, coloca as cartolinas sobre a mesa e as divide ao meio. Vai entregando para as crianças. M. e S. brincam de bater uma na outra com os pincéis. M. diz: “Tia, aqui ó”. Clara a chama, pedindo-a para buscar mais duas cartolinas para ela. L. reclama que Ln. ficou sem e a educadora diz que não que irá dar uma para ela. Clara sai da sala dizendo que irá pegar mais uma. Volta instantes depois com um pedaço de cartolina pra Ln. e diz: “Gente, prontinho! Agora podem começar!. Cada um pega a cor que quiser”. Ângela entra na sala e pede uma bola emprestada: “Pode me emprestar uma

bola que eu sei que você tem dentro daquela gaveta?”. Clara mostra que a bola está no chão, no canto da sala e Ângela sai arrastando-a. J. P. pergunta se o seu está bonito e Clara diz que sim. L. pergunta se pode usar o preto e Clara responde que pode usar a cor que quiser. “Cada um é para fazer o desenho do jeito que quiser. Não é para pintar a folha do colega. Não é para sujar a folha do colega”. Clara se senta no fundo da sala e também está pintando. Diz: “Depois cada um vai me contar o que desenhou”. Conversa comigo e conta sobre o médico que foi na segunda-feira. Diz que ele pediu para ela fazer uma dieta por causa de sua pressão alta. Proibiu-a de comer várias coisas e a educadora reclama por isso. Conta que ele lhe fará um pedido de cirurgia plástica nos seios, já que ela reclamou que, às vezes, tem muitas dores nas costas. O médico a aconselhou a fazer hidroginástica e Clara diz que está procurando uma academia. Comenta que não foi à praça ver o congado no domingo e digo que não pude ir. Diz para as crianças: “Quando forem mudar de tinta, perguntem se o colega não está usando”. R. diz que A. está usando a cor que ele quer. Ela lhe diz para ver com ele. Ln. pergunta se o dela está bonito e Clara responde que está muito bonito. J. P.: “Tia, o W. não quer me dar a tinta preta”. Clara pergunta: “Ele está usando?” O menino diz que sim. Clara esclarece: “Não é que ele não quer te dar, é que ele está usando. Espere ele acabar”. M. mostra sua mão e pergunta: “depois a gente lava?” A educadora diz que sim. L. mostra seu desenho, Clara pergunta o que é aquilo e a menina diz que é pão de queijo. Clara sorri. Outras crianças querem mostrar e ela diz: “somente quando acabarem”. Mariana chega na porta e me cumprimenta. Pergunta por R. (serv. Gerais). Clara responde e ela se afasta. R. pede mais tinta verde e ela diz: “Mais? O que você ainda quer fazer com o verde?” Ele responde que quer pintar. Ela coloca mais tinta para ele. Ao chegar na carteira, R. derruba a tinta verde e limpa com o avental. Clara vê e diz que é para ele deixar que ela depois limpa com o detergente. Clara chega na porta e chama A. (serv. Gerais). Diz para a moça ficar com as crianças enquanto ela busca a fita adesiva para colar os desenhos na parede. Após alguns minutos, Clara retorna. Pergunta por uma fita adesiva, pois tinha esquecido onde a tinha colocado e A. a entrega dizendo: “Ontem você não veio, você não descansou não?” Pede para A. ajudar e vai colocando os desenhos no quadro. Ângela vem devolver a bola e suas crianças entram na sala. Ângela diz: “Não negrada, não é para entrarem não”. Sai novamente. Clara cola tudo no quadro e as crianças brincam de correr dentro da sala. A educadora pergunta “por que,

por mais que eu peça, as crianças não sentam? Por que?” Depois vai conversando com as crianças: “Este é o desenho da S.. O que você desenhou? S.: “Uma casa”. Clara: “Que desenho de casa mais bonito!” Para J.: “O que você desenhou?” J.: “Fiz letras”. Ln. diz que desenhou um bicho e Clara perguntou qual. Ln. diz que é o bicho que pega menino para fazer mingau. A educadora diz que não tem bicho que pega menino, afirmando que todos os bichos são bonzinhos. Às vezes, eles pegam menino para levar para comprar doce. M. diz que desenhou um quadrado e A. C. uma cobra. A educadora comenta: “Que cobra bonita!” J. P. diz que desenhou cores e M. um palhaço. Clara: “Onde ele está? No circo?” M. afirma com a cabeça. W. diz que o dele é um tapete. Clara pergunta: “Com muitas cores? O menino responde que sim. R. diz que desenhou uma lama e L. um pão de queijo. Clara diz: “Que delícia!” A educadora mostra o desenho que fez e vai apontando que fez uma casa, o sol, a lua, nuvens, flores, um menininho que adora amarelo e outro que adora preto. R. pergunta como eles se chamavam e ela diz ser Fernando e Felipe. Prega o seu também na parede ao lado do das crianças. Clara joga detergente nas mesas para limpar, passando um pano em cada uma. Começa às 9h49. Pergunta para W. e M. quem os deixou ficar do lado de fora. Pede para todas as crianças se sentarem. Canta a música “Eu vi uma barata na careca do vovô...” e as crianças a acompanham. Quando termina a música, elas pedem para cantar de novo e Clara repete. L. pede para cantar outra música e todas a acompanham. Depois Clara canta a música do sapo e coloca o nome das crianças na letra. Elas parecem gostar e sorriem. Vai limpar as mesas do último grupo ainda cantando. L. (serviços gerais) chega na janela e pede um aventalzinho para Clara. A educadora diz que vai lhe arrumar um. W. pergunta se amanhã farão de novo e ela diz que não, porque será o piquenique. Pergunta se gostaram de pintar e as crianças dizem que sim. Chama-as para irem lavar as mãos para almoçarem depois.

APÊNDICE C

RELATO DE UM ATENDIMENTO REALIZADO COM UMA EDUCADORA

Data: 04/09/2003

ATENDIMENTO 5 - EDUCADORA: ÂNGELA

Entramos numa sala para iniciarmos a conversa e explico para a educadora sobre o horário do atendimento, dizendo que o mesmo mudou por causa da mudança de horário de aulas das estagiárias de Psicologia que me acompanham no projeto. Digo que quando ele ficar realmente definido, falarei com ela novamente. Ela balança a cabeça como se concordasse. Conta-me que começou a fazer o planejamento sobre o estado do Rio Grande do Sul e trabalhará com as crianças com o alfabeto (vogais da palavra). Afirma ter pedido orientação para M. (coord.) e esta lhe disse que era para fazer assim mesmo. Conta que resolveu montar um caderno específico para o projeto e me mostra o mesmo. Comenta: “Até que enfim, hein! Você já estava achando que ia sair daqui sem ver nada, não é?” Sorrio e digo que este é um momento muito importante para mim, pois fico feliz por ver que ela está produzindo algo para as crianças. Ângela também sorri enquanto vou folheando o caderno e comentando o que vejo. A educadora encapou o caderno e escreveu nele de forma caprichada, além de ilustrar o que está escrito. Pergunto o que está desenvolvendo com as crianças e Ângela diz que fez quase todas as brincadeiras que aprendeu no curso. Citou a corrida da batata quente (diz ter prendido a batata com durex na colher para não cair no chão); a brincadeira da cadeira, em que as crianças deveriam, a um sinal, passar para a cadeira da frente; coelhinho sai da toca; a do ratinho, a brincadeira de tapar os olhos da criança e perguntar à mesma de quem é a voz que está ouvindo. Conta com certo entusiasmo, falando que as crianças adoraram brincar e que tiveram facilidade em todas as atividades propostas. Pergunto sobre os dias de TV, já que aquele não era seu dia e eu a tinha ido buscar para o atendimento nesta sala. Ângela explica que agora como são duas salas de TV, são também dois dias (períodos) de TV para cada educadora. Ângela diz que aproveita este tempo para fazer

coisas para as crianças, já que o tempo é pequeno. Comenta que Clara leva as coisas para fazer em casa, mas que ela não pode fazer isso, já que quando chega em casa ainda tem que preparar o jantar, lavar roupas, arrumar casa e cuidar de sua filha. Retomo à questão da TV, dizendo que ela poderá fazer dessa atividade algo de mais educativo para as crianças. Sugiro que ela faça uma roda de conversa com as mesmas depois do horário de TV, questionando sobre o que viram, sobre os personagens, sobre o que acharam. Enfatizo que a criança verá um sentido para a atividade e se tornará mais participativa. Ela me ouve sem nada comentar. Depois, conta sobre uma pessoa que veio do Rio Grande do Sul e virá falar sobre o estado, mostrando-as como fazer o chimarrão. Sobre o que está trabalhando com as crianças, Ângela diz que falou sobre a população do estado, mas reclama que não teve tempo de planejar direito, já que ainda não usou o seu horário de planejamento. Esclarece que amanhã será a primeira vez. Reforço que ela tem que aproveitar esse momento para depois, durante o horário de atividades, dar mais atenção às crianças. Pergunto como ela pensa distribuir o tempo que trabalhará com as atividades. Ângela diz que ainda não pensou e que precisa planejar para saber responder. Coloco isso, então, como uma tarefa para que ela possa desenvolver. Pergunta que dia será a nossa próxima reunião do curso e respondo que será dia 25/09. Ela, então, me comunica que irá viajar na próxima semana e que ficará mais ou menos duas semanas fora. Pergunto para onde irá e Ângela diz que irá para sua cidade, resolver problemas de seus filhos na justiça. Agradeço a ela pelo aviso e como ela diz que irá viajar na terça-feira à tarde, combinamos fazer sua próxima observação nesse mesmo dia, pela manhã. Ângela diz que ainda não falou com M. (coord.), mas que assim que receber, pensa em viajar. Digo que estarei torcendo para que ela consiga resolver seus problemas.