

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUCSP

Hilda Lucia Cerminaro Sarti

**DA TEORIA À PRÁTICA: OS SABERES DAS PROFESSORAS DE
CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUCSP

Hilda Lucia Cerminaro Sarti

**DA TEORIA À PRÁTICA: OS SABERES DAS PROFESSORAS DE
CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Currículo sob a orientação da Profa. Doutora Maria Machado Malta Campos.

SÃO PAULO

2010

Banca Examinadora

A José Luiz, companheiro de todas as horas, com amor;

A Thales e Isabela, meus filhos, fontes de inspiração e de amor;

A Kate e Martin, nora e genro, meus outros filhos, sempre presentes em minha caminhada;

Às professoras e crianças de Educação Infantil, com quem partilhei a pesquisa.

A Thomaz e Carlinda (in memoriam),
que, certamente, olham para tudo isso com orgulho.

AGRADECIMENTOS

À profa. Dra. Maria Malta Campos, pelo olhar sempre criterioso e orientação competente em momentos tão decisivos, pelo privilégio de partilhar de saberes e novas aprendizagens que tornaram realidade este trabalho.

À profa. Dra. Maria Angela Barbato Carneiro, pelo incentivo e contribuição significativa e respeitosa no exame de qualificação.

À profa Dra. Mônica Appezzato Pinazza, pelas observações detalhadas e sugestões no exame de qualificação que muito contribuíram para o aprimoramento deste trabalho.

Às professoras que, com muita disponibilidade e atenção, abriram as portas de suas salas, suas vidas e histórias, fornecendo enorme contribuição à pesquisa.

Aos parceiros de trabalho, pela solidariedade em momentos tão significativos deste trajeto.

À Fernanda e Camila, pelo carinho, atenção e apoio.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

O ensino é uma arte na medida em que, para executá-lo, conta com a graça e a maestria de quem o conduz, pois a direção que a atividade deve tomar precisa ser encontrada durante o seu próprio processo de desenvolvimento, sendo necessária a intervenção das qualidades pessoais de seus agentes, já que aquilo que será alcançado realmente não pode ser previsto, totalmente, por nenhum esboço feito de antemão, porque a apreciação daquilo que é alcançado requer, também, sabedoria pessoal. (SACRISTÀN, 1999).

RESUMO

Este trabalho analisa os saberes das professoras de crianças de zero a três anos, objetivando apreender os fundamentos de sua prática cotidiana, no contexto de uma instituição municipal de educação infantil da cidade de São Paulo. O estudo, caracterizado como pesquisa-ação, utilizou registros de observação da rotina diária de quatro professoras, atuando em três grupos de crianças em quatro momentos: histórias, alimentação, brincadeiras e contato com as famílias. Os registros filmados eram então comentados por elas em entrevistas individuais e em dupla, visando captar suas interpretações sobre as cenas e suas explicações sobre as diversas fontes de conhecimentos e experiências que fundamentaram as práticas observadas. Os diversos tipos de saberes evidenciaram-se pelas adaptações, transformações e associações da teoria com a prática, a partir de um filtro pessoal, de acordo com as situações concretas do trabalho, tendo como pano de fundo sua trajetória profissional e pessoal. Os saberes das professoras são construídos, ao longo do tempo, a partir de suas histórias de vida, suas lembranças de infância, experiências inclusive como mães, leituras, cursos, gostos, convivência e observação de outros profissionais, conhecimento da criança, contato com as famílias, reflexão na e sobre a prática, disponibilidade para ouvir e perceber as necessidades e ritmo da criança, além da formação acadêmica. Tal processo é atravessado pela complexidade e emergência de situações no cotidiano, que implicam a mobilização de saberes, para atender adequadamente à criança. A pesquisa conclui que toda política pública de formação, para ter êxito e contribuir para a melhoria da educação da criança pequena, deve ser baseada no conhecimento dos espaços de trabalho das professoras, seus pensamentos, falas, necessidades e expectativas, valorizando-as profissionalmente, estimulando seu protagonismo e buscando compreender os modos como transformam seus conhecimentos na prática cotidiana, nas relações com as crianças, com seus pares e com as famílias.

Palavras-chave: saberes docentes, educação infantil, creche, formação de professores, prática pedagógica.

ABSTRACT

This work analyzes the knowledge of teachers of children aged zero to three, examining their daily practices basis, in the context of a municipal early childhood education center in the city of São Paulo. The study was a research-action: it used observation video registers of four teachers daily routines, working with three groups of children, at four moments: stories telling, feeding, playing and contact with the families. The filmed registers were then commented by them, in individual interviews and in pairs, with the aim of getting their interpretations about the scenes and their explanations about the several sources of knowledge and experiences that based the observed practices. The several types of knowledge were perceived as adaptations, transformations and associations of theory with practice, using personal filters, in accordance with the concrete situations in the work place, having as background their professional and personal trajectory. The knowledge of the teachers are built, over time, from their life stories, their childhood memories, experiences including those as mothers, readings, courses, tastes, getting along together and observation of other professionals, knowledge of the child, contact with the families, reflections on and about the practice, availability to hear and to perceive children's needs and rhythms, in addition to the academic training. Such process is crossed by the complexity and emergence of day to day situations, when such knowledges are mobilized in order to adequately work with the child. The research concludes that, to be successful and to contribute to the improvement of small children's education, all public training policy must be based on the knowledge of the teachers work place, on their thoughts, speeches, needs and expectations, acknowledging their professional value, stimulating their protagonism as social actors and looking for ways to understand how they transform their knowledge in day to day practices, with children, their peers and families.

Key-words: teacher knowledge, early childhood education and care, teacher training, pedagogical practice.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEI – Centro de Educação Infantil

DTDI - Divisão Técnica de Documentação e Informação

D.O.C – Diário Oficial da Cidade

D.O.M – Diário Oficial do Município

DOT – Diretoria de Orientação Técnica

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FABES - Secretaria Municipal da Família e Bem Estar Social

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

PMSP – Prefeitura do Município de São Paulo

PNE - Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil

SAS – Secretaria da Assistência Social

SEMAB - Secretaria Municipal de Abastecimento

SGPC - Secretaria de Gestão Planejamento e Controle

STCI - Seção Técnica de Comunicação e Informação

TLP – Tabela de Lotação de Pessoal

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Síntese da rede direta de creches – 1999.....	47
Quadro 2	Síntese da rede indireta de creches – 1999.....	48
Quadro 3	Síntese da rede particular conveniada de creches – 1999.....	49
Quadro 4	Evolução da Capacidade da Rede de Creches 1965 – 2001.....	50
Quadro 5	Capacidade de Atendimento das Redes Direta, Indireta e Particular – 2001...	52
Quadro 6	Capacidade de atendimento das redes direta, indireta e conveniada – 2009....	54
Quadro 7	Escolaridade das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil – SAS.....	63
Quadro 8	Avaliação final do Programa Especial de Formação Inicial em Serviço.....	65
Gráfico 1	Evolução da Capacidade da Rede.....	51
Gráfico 2	Capacidade de atendimento da Rede de Creches Direta, Indireta e Particular Conveniada – 2001.....	52
Gráfico 3	Escolaridade de ADIs – Creches Diretas.....	64

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 OS SABERES E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	19
1.1 Saberes, conhecimentos e competências na formação de professores...	21
CAPÍTULO 2 O CENÁRIO LEGAL E ORGANIZACIONAL DAS CRECHES.....	34
2.1 O Cenário Legal.....	34
2.2 O Cenário Organizacional da Rede Municipal de São Paulo.....	38
2.2.1 O Panorama da Demanda e da Oferta de Vagas.....	45
2.2.2 Atendimento à faixa etária de quatro anos a seis anos e onze meses.....	55
2.3 Histórico da Formação dos Profissionais de Creche.....	58
2.3.1 A Escolaridade dos Profissionais de Creche.....	62
CAPÍTULO 3 A PESQUISA.....	66
3.1 O Centro de Educação Infantil.....	70
3.2 O desenho da pesquisa.....	72
3.2.1 O Momento das Histórias.....	73
3.2.2 O Momento da Alimentação.....	74
3.2.3 O Momento das Brincadeiras.....	75
3.2.4 O Momento do Contato com as Famílias.....	76
CAPÍTULO 4 COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	77
4.1 Perfil dos sujeitos.....	79

CAPÍTULO 5 OS RESULTADOS	86
5.1 Saber propiciar/desenvolver/criar condições para as aprendizagens das crianças.....	86
5.2 Saber estabelecer relações e interações afetivas e éticas no trabalho com as crianças.....	119
5.3 Saber construído no trabalho em equipe, na formação e relações entre os adultos.....	144
5.4 Saber estabelecer parcerias entre as famílias.....	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	185

INTRODUÇÃO

Vivências, experiências e formação educacional, ao longo da vida, constituem os fios que formam a tessitura da identidade pessoal e profissional de cada um de nós. As realizações não podem ser entendidas como algo instantâneo, mas sim como fruto de uma trama em que cada fio é significativo e revela o caminho percorrido e as escolhas, compondo a identidade profissional.

Recuperar meu percurso profissional, como professora de educação infantil, ensino fundamental, médio, diretora de escola e, nos últimos treze anos, professora formadora de professores, possibilita a compreensão do significado deste estudo.

Ao terminar o magistério normal, com 17 anos, ingressei no Curso de Ciências Biológicas na Universidade Federal de São Carlos e, paralelamente, iniciei a primeira experiência docente numa escola de educação infantil da rede privada, a qual atendia filhos de professores universitários e profissionais de outras áreas. No contato com as crianças e seus pais fui percebendo a importância das relações que se estabeleciam para a obtenção da confiança dos dois grupos em meu trabalho.

Acompanhar o desenvolvimento daquelas crianças e ajudá-las na superação de suas dificuldades foi a revelação da paixão pela educação infantil. Fui percebendo que essa fase única na vida da criança deve ser tratada de uma maneira muito especial, pois o papel do adulto é fundamental na condução do processo de socialização e construção do conhecimento infantil. A observação cuidadosa me possibilitou perceber a riqueza dessa fase, o início de sua história, a constituição da identidade como alicerce que apoia as outras tantas experiências que a criança vive ao longo de sua história. Reconhecer o potencial criador da criança, a vontade de contribuir para a construção de uma sociedade democrática em que todas as crianças - de todas as camadas sociais – sejam consideradas cidadãs portadoras de direitos, são as principais motivações para a realização deste trabalho.

Experiências vividas em outros níveis de educação compõem o mosaico das reflexões, mostrando a necessidade de investimento, tanto na formação de professores, quanto na construção de conhecimentos pela criança, desde a mais tenra idade. Se o profissional tem clareza de sua intencionalidade, saberá orientar e potencializar suas ações, contribuindo para

uma educação de qualidade. É preciso considerar a criança em todas suas potencialidades e pensar a educação escolar em uma perspectiva global, que articule cuidado e educação.

Apesar da maior valorização social da escolarização nas primeiras séries do ensino fundamental, é o ambiente da educação infantil que possibilita o início de relações entre adultos e crianças, assim como entre famílias e professores, podendo ampliar as primeiras percepções e interpretações sobre o mundo, por parte da criança, contribuindo para sua formação para a cidadania.

Para Comênio (1592-1670), as crianças não são diferentes dos adultos (era a concepção da época), mas aprendem de forma diferente, pelos sentidos: uma das bases da educação apreendida por ele. A intervenção educativa não pode ser entendida como um processo que encaixa a criança amorfa em uma forma, mas deve ser fundamentada no seu conhecimento como ser ativo, social e cultural. Ariès (1981) demonstrou que a idéia de infância não tem mais que dois séculos de existência e o seu reconhecimento como um estágio de desenvolvimento merecedor de tratamento especial é recente. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002:4) apresentam a visão de criança pela Associação Criança (associação privada de profissionais de desenvolvimento humano) *como um ser ativo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interação com os seus contextos de vida.*

O curso de Pedagogia possibilitou-me ampliar e firmar meu interesse nos temas referentes à docência, caminho solidificado, ao longo dos anos, atuando em sala de aula e em vários projetos sociais, em diversos locais. Observei que os alunos traziam muitos relatos de sua infância e experiências vividas na escola que reforçavam a minha crença na importância do docente na formação da criança.

Como professora no curso de Pedagogia, observo as lacunas na formação dos docentes, especialmente ao que tange ao currículo e ao estágio. É preciso pensar em uma proposta que possibilite ao aluno observar e vivenciar situações que o levem a atribuir significado aos conteúdos do ensino. Outro obstáculo é a dificuldade em obterem autorização para realizar seus estágios. Na prática, muitos estágios acontecem de forma superficial, pela impossibilidade de acesso aos documentos, permanência em sala de aula, diálogo com os professores.

A diversidade de situações vividas, na cidade de São Paulo, resultou em uma riqueza de experiências e especialmente no desejo de aprofundar os estudos e pesquisar a prática pedagógica, originando a minha dissertação de mestrado *O brincar na prática pedagógica e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: um estudo de caso* (2001), defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Nesse estudo, a professora de educação infantil observada, apesar de demonstrar boa vontade em relação a seu trabalho com o grupo de crianças do terceiro estágio de uma EMEI, preocupava-se, sobretudo, com a escolarização, preparando-as para que se tornassem alunas do ensino fundamental, desrespeitando a etapa de seu desenvolvimento. Na ocasião, apontei a relevância da formação do professor, especialmente do profissional que atua com crianças pequenas.

As mudanças de mentalidade e prática, no entanto, não ocorrem de uma hora para outra. A formação inicial e continuada envolve um projeto, que deve integrar teoria e prática, com ênfase nos conhecimentos relacionados à criança pequena, e deve estar aliado a políticas de valorização profissional, como condições de trabalho, salário e horas de estudo (SARTI, 2001: 153).

No período de 1999 a 2001, o município de São Paulo viveu o processo de transição das creches da Assistência Social para a Educação, devido ao novo quadro legal introduzido a partir da Constituição, de 1988, e definido pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96. A primeira etapa da educação abrange a criança do nascimento aos seis anos de idade, o que trouxe a creche para a área da educação, pela primeira vez, em nosso país.

Acompanhei o processo de integração das creches à educação no município de São Paulo, participando de debates, palestras e encontros e, como profissional da rede municipal, a partir de 2002, na direção de um Centro de Educação Infantil¹.

¹ As antigas creches da cidade de São Paulo, hoje Centros de Educação Infantil – CEIs destinam-se ao atendimento preferencial de crianças de zero a três anos, onze meses e vinte e nove dias, podendo atender crianças de até seis anos, onze meses e vinte e nove dias - conforme art. 7º. da Lei Municipal n. 13.326, de 13 de fevereiro de 2002. É a atual denominação atribuída às instituições municipais que atendem, de acordo com os recursos humanos, materiais e financeiros existentes, as crianças menores de quatro anos.

Pelo Decreto Municipal n. 40.268 publicado no D.O.M. em 31.01.2001, as creches municipais da rede direta e indireta passaram a denominar-se, a partir de 01.07.2001, Centros de Educação Infantil – CEIs.

Portanto, vivenciei os avanços e as dificuldades, observando de perto as práticas pedagógicas dos profissionais e as experiências vividas pelas crianças, de acordo com as concepções de educação, sociedade e criança que se formulavam.

Na docência de formação de professores, observei as lacunas dos cursos de graduação, e, como diretora de um Centro de Educação Infantil, testemunhei as angústias das professoras, ao expressarem suas necessidades de formação.

Desde 2000, no grupo de pesquisa em Educação Infantil “Contextos Integrados” sob a coordenação da Professora Tizuko Morchida Kishimoto, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, realizo leituras, participo de discussões e desenvolvo pesquisas de campo, confirmando a necessidade cada vez maior de os profissionais se instrumentalizarem para um trabalho de qualidade.

Ingressei no Programa de Doutorado, em 2005, com o projeto “Formação de Professores: a Construção de Saberes do Professor de Educação Infantil”, a fim de ampliar minha visão, tomar consciência da importância do investimento na formação e na pesquisa, buscando conhecer os saberes da professora² de educação infantil, sua prática pedagógica e trajetória pessoal e profissional.

Assim, o objetivo desta pesquisa é conhecer como são construídos os saberes docentes e seus significados na prática dos profissionais, a partir do que falam, entendendo os conhecimentos como socialmente construídos pelos sujeitos.

Os profissionais, em determinados momentos, têm até bom desempenho, mas apresentam diversas dificuldades e necessidades frente à prática pedagógica, levando a alguns questionamentos:

- Como as professoras mobilizam seus saberes na situação cotidiana de trabalho?
- Onde foram adquiridos esses saberes?

² Optei por utilizar o gênero feminino pela sua expressiva maioria.

- É possível distinguir diferenças de relevância entre os saberes dos profissionais egressos de distintos cursos de formação (ADI Magistério; Curso Normal;
- Curso de Pedagogia)?

A análise descritivo-interpretativa da prática pedagógica pode subsidiar uma reflexão sobre os cursos de formação inicial e continuada e contribuir para o debate e realização de outros trabalhos.

A pesquisa qualitativa, tipo estudo de caso, usa como instrumentos as informações obtidas nos depoimentos, entrevistas, observações, vídeo-gravação da rotina do trabalho das professoras, registrando o que pensam sobre seus saberes, como e onde os adquiriram.

Nossa fonte de dados é o ambiente natural, ou seja, o CEI, pelo contato direto da investigadora com os sujeitos, exigindo sua permanência na instituição para que as relações se estabeleçam e se construa o significado do trabalho. Neste trabalho, a pesquisadora é diretora da instituição onde foi realizada a investigação. Esse duplo papel, se por um lado pode representar um condicionante para a pesquisa, nesse caso apresentou uma relativa vantagem, pois como diretora, sempre me envolvi no trabalho de orientação e formação em serviço, sendo minha presença nas salas considerada como algo normal no cotidiano do CEI.

A observação é um modo de contato com o real, possibilitando ampla variedade de descobertas e aprendizagens. Conforme Bogdan e Biklen (1994), o foco da observação, especialmente nas abordagens qualitativas da pesquisa, é determinado basicamente pelo objetivo do estudo. Este deriva de um quadro teórico traçado que impede o pesquisador de desviar-se de seu interesse e recolher informações irrelevantes ou insuficientes, para uma análise mais completa do problema.

Segundo Ludke e André (2003), a entrevista possibilita a captação imediata da informação, correções, esclarecimentos e adaptações. Para demo (2000), é um procedimento alternativo, porque é capaz de salvaguardar aquilo que a metodologia mais “dura”joga fora.

A triangulação de fontes orienta a escolha de caminhos, interpretações e reações dos participantes na busca de descobrir a interação de fatores significativos característicos do fenômeno.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução: a gênese do trabalho, justificativa do tema e nosso percurso profissional. Capítulo I: revisão das discussões sobre a formação e os saberes docentes. Capítulo II: o cenário legal nacional e o quadro organizacional da rede municipal de São Paulo. Capítulo III: procedimentos metodológicos, instrumentos utilizados para a captação da realidade estudada, buscando compreender os saberes das professoras no contexto da unidade e o campo da pesquisa. Capítulo IV: análise dos dados obtidos. Considerações Finais: os resultados de nossa pesquisa.

CAPÍTULO 1

OS SABERES E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A educação, a concepção de criança e de atendimento se relacionam com o contexto histórico-social e com a cultura de cada época. A educação, dirigida a todos – crianças e adultos – não mais restrita aos limites da escola, inicia-se no nascimento, é avaliada não pelos anos de estudos ou certificados, é dinâmica, sofre mudanças ao longo do contexto histórico-cultural e econômico (DELORS, 1999). Para o professor, significa a necessidade de continuo aprimoramento profissional, para poder contribuir com o processo de desenvolvimento das crianças e qualidade da educação infantil.

A criança, protagonista de seu desenvolvimento e aprendizagens, é um ser simbólico e de linguagem. Seu aprendizado ocorre pela construção de redes de conhecimentos veiculados nos ambientes familiares, nas relações sociais, ligando-se entre si, exigindo a mediação dos professores.

A ação docente implica o domínio de conteúdos a ensinar, mas não pode estar restrita a eles, ou seja, não basta apenas conhecer, mas é preciso saber mediar os conhecimentos e lançar mão deles nas diferentes situações da ação educativa. Para tanto, a formação docente³ é uma questão importante a considerar.

Há conhecimentos que a formação acadêmica possibilita, sem transposição didática e conhecimentos de outras origens? Que tipos de conhecimentos são construídos pelos professores de educação infantil, em seus contextos de vida social, profissional ou doméstica? Quais as relações desses conhecimentos, produzidos em locais extra-escolares, com os conteúdos acadêmicos?

As mudanças acontecem com velocidade muito grande, e ficamos com referências transitórias para enfrentar os desafios. Nessa tensão, estão a educação e o professor.

Nesse contexto, às funções próprias da escola são acrescidas outras para as quais o professor nem sempre está preparado. A sociedade solicita da escola respostas milagrosas

³ Formação inicial: correspondente ao ensino escolar e universitário. A formação continuada ocorre em diversas situações do cotidiano, voltada à profissionalização; deve envolver estudos e pesquisas planejados a partir das necessidades e conhecimentos advindos de experiências docentes e contribuir para o desempenho de sua função. Trata-se de formação que deve ocorrer ao longo de toda a vida do sujeito-professor.

para os conflitos sociais, como se só ela devesse apresentar soluções. Assim, cabe a pergunta: Que saberes o professor constrói para enfrentar os desafios vividos pela escola?

Segundo Nóvoa (1992), a formação dos professores ocorre num processo contínuo e deve estar voltada para o desenvolvimento pessoal e profissional, ou seja, produzir a profissão docente para o desenvolvimento da escola. A formação deve ser baseada na apropriação e desenvolvimento dos saberes da experiência.

Para Ribas (1999), a formação não se constrói por acumulação de conhecimentos, mas por meio da reflexão crítica sobre a própria experiência e em interação não só com os elementos da comunidade escolar, como também com outros segmentos da sociedade.

O professor precisa saber o que fazer, como fazer, por que fazer e a serviço de quem se coloca o seu fazer, significando que não basta apenas saber fazer⁴. Segundo Mizukami (1999: 59),

os processos de aprender a ensinar e de aprender a profissão, ou seja, de aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente são de longa duração e sem um estágio final estabelecido a “priori”. Tais aprendizagens ocorrem, grande parte das vezes, nas complicadas situações que constituem as aulas.

A LDB 9394/96, no artigo 13, define as incumbências do professor, entre elas, o zelo pela aprendizagem do aluno, o que remete à adequada e sólida formação, para desempenhar seu importante papel. (artigos 61 e 67).

Segundo Tardif (2002), a formação docente não se restringe ao plano profissional. O saber docente é o conjunto de saberes formado pela vida familiar, no contexto ambiental, na vida escolar como aluno e docente, buscando dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão.

Pensar a formação do professor implica considerar, segundo Feldmann (2002), todas as dimensões: social, política, cultural, uma relação dialógica, não sem conflitos e tensões.

⁴ Saber fazer como um dos quatro pilares da educação, segundo Delors. Saber fazer com caráter cognitivo, ou seja, não restrito ao fazer material, mas ao fazer com capacidade de transformação do conhecimento.

Recuperando as posições de Dewey, Pinazza (2007: 89) comenta:

Não basta desfilarmos uma série de saberes da psicologia, sociologia, estatística, entre outros. Mesmo que bem compostos no plano curricular, são conteúdos científicos que não resultam diretamente na ciência pedagogia. Na constituição dessa ciência intervém a reflexão daqueles que estão envolvidos com a prática pedagógica.

As informações e observações realizadas, por sua complexidade e diversidade, possibilitam múltiplas perspectivas e especificidades temporais e espaciais. Não existe conhecimento absoluto, sendo o mundo e o conhecimento socialmente construídos pelos sujeitos.

1.1 Saberes, conhecimentos e competências na formação de professores

Segundo Formosinho (2002: 44-45), os saberes, com suas semelhanças, aproximam os professores; entretanto, diferenças, configuram a especificidade da profissionalização dos professores de educação infantil.

Alguns estudos sobre os saberes dos professores e a escola como lócus dessa produção partem da análise das práticas, rituais e valores presentes no cotidiano da escola, apontando para um crescimento de pesquisas sobre a educação e, em particular, do ensino de ciências e de matemática, o que não ocorre com os saberes da educação infantil.

Que é conhecimento? Que é saber? Para Menga Lücke (2001: 77), Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998), os filósofos não os diferenciam, embora entendam o *conhecimento* como mais próximo da produção científica sistematizada e acumulada historicamente, com regras mais rigorosas de validação. O *saber* representaria um modo de *conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso, e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática, não possuindo normas rígidas formais de validação.* (p. 312).

Apesar de os autores se posicionarem de diferentes maneiras, há consenso de que o conhecimento é resultado da experiência pessoal e está relacionado à atividade do sujeito. Já o saber deve ser pensado sempre em relação a, isto é, *não há sujeito de saber e não há saber*

senão em uma certa relação com o mundo (CHARLOT, 2000:63). Não há saber em si, mas produzido pelo sujeito, em confronto com outros sujeitos; é uma relação construída, passa pela dimensão de identidade (a relação do saber consigo próprio), ao mesmo tempo pela dimensão social – esta se acrescenta às duas anteriores: a epistêmica e a identitária. A idéia do saber como relação nos coloca suas formas específicas de relação com o mundo e, especificamente, neste estudo, com o saber docente.

Monteiro (2001: 123-130), em *Professores entre Saberes e Práticas*, recupera a categoria *saber docente* em diversos autores:

- o saber é constituído no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão (SCHÖN, 1983, 1995; ENGUITA, 1991; TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1992; PERRENOUD, 1993; POPKEWITZ, 1995; GÓMEZ, 1995; DEVELAY, 1995; LÜDKE, 1995, 1996, 1998; MOREIRA, 1998; TARDIF, 1999);
- os saberes possibilitam ensinar sob uma nova ótica, criadora de saberes práticos, os quais passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991; PERRENOUD, 1993, 1999; THERRIEN, 1996; TARDIF, 1999; MOREIRA, LOPES e MACEDO, 1998).

Para Tardif (1993) os saberes docentes não são conhecimento no sentido usual do termo, porém, representações concretas, específicas, isto é, práticas orientadas para o controle das situações, solução de problemas, realização de objetivos, *saberes construídos em contato com as coisas em si, isto é, situações concretas do ofício de professor* (ALTET, 2001: 29).

Para Tardif (2002),

os saberes são, de certo modo, comparáveis a ‘estoques’ de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas, culturais etc.(p.34).

Assim, todo saber implica um processo de aprendizagem e formação, colocando ao corpo docente uma função social tão importante quanto a da comunidade científica produtora de saberes. O saber dos professores, para o autor, deve considerar as condições reais nas quais o trabalho se efetiva, sua personalidade e experiência profissional.

Para Schön (1995), os professores criam um saber específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido pelo contato com a prática. É um conhecimento pessoal, tácito e não sistemático, espontâneo, intuitivo, experimental, cotidiano, que os leva a agir sem saber como agir, visão oposta à racionalidade técnica (voltada para objetivos). O autor cunhou a categoria professor reflexivo: o professor analisa e interpreta sua própria realidade no ato e reflete sobre a ação: é o olhar retrospectivo e a reflexão sobre o que foi realizado. (MONTEIRO, 2001).

Schön, investigando profissionais, como arquitetos e advogados, não professores, conclui que o saber profissional é constituído pela reflexão na/sobre a ação.

No campo educacional, podemos considerar os saberes docentes como aqueles construídos no exercício da profissão, envolvendo os conhecimentos necessários para poder ensinar.

Pimenta (1996) propõe três categorias para os saberes da docência: saberes da *experiência*: os alunos, na formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor, provenientes da sua vivência como alunos, referências construídas a partir dos professores que tiveram e da cultura social. O desafio, segundo a autora, é a construção da identidade como professor – ver-se como professor. Os saberes também são construídos no *exercício* da profissão, a partir da reflexão sobre a prática mediatizada pelos outros; saberes do *conhecimento* que, segundo Morin (1993), implica operar com as informações, classificar, analisar, contextualizar; a mediação entre a sociedade e os alunos para que, ao refletirem, adquiram a sabedoria necessária ao processo de construção do humano; *saberes pedagógicos*: a didática, saber ensinar, fazendo uma leitura crítica da prática a partir da realidade.

Perrenoud (2001) entende que os saberes eruditos não se limitam aos saberes científicos, pois grande número deles se baseia em procedimentos de sistematização e formalização, não em métodos científicos. Para o autor, tanto os saberes eruditos como os saberes de senso comum estão enraizados na experiência humana, mas de modo diferente. Os saberes podem ser *declarativos*, quando descrevem fenômenos naturais ou psicossociais, para responder à pergunta: Como isso funciona e *procedimentais*, quando respondem à questão: Como fazer para?

Segundo o autor, é fundamental o desenvolvimento de competências profissionais, pois elas englobam os saberes e não se limitam a eles. *Saberes e conhecimentos* são

representações organizadas da realidade ou do modo de transformá-la; já as *competências* não são representações, existem no estado prático, são capacidades de ação, que mobilizam saberes para a ação. É preciso conhecimentos para que sejam mobilizados; entretanto o domínio dos saberes não garante a competência. Depreende-se, aqui, que *competência* é a capacidade do professor na mobilização de recursos, revisão de hábitos, atualização e criação de procedimentos em sua ação; é um saber fazer; é ser capaz de pensar sobre sua ação, que envolve aprendizado; por isso mesmo tem níveis, graus, caminhos diferentes, implicando a existência de um patamar de excelência.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) afirmam que o saber docente constitui-se em um amálgama de saberes da formação profissional, disciplinas, currículos e experiência. O saber profissional origina-se da contribuição das ciências humanas, mas não está diretamente relacionado a elas e sim, à ação pedagógica. O saber das disciplinas (ou disciplinar) corresponde aos vários campos de conhecimento, isto é, ao conteúdo a ser ensinado; o saber curricular, apresentado pelas instituições escolares para ser ensinado, refere-se à transformação da disciplina em programas de ensino. O saber da experiência é constituído na prática cotidiana da profissão, “são saberes que brotam da experiência e, principalmente, validados ou não pelo saber da ação pedagógica. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”(p. 20). Saberes da experiência, para os autores, são formados de todos os demais, construídos a partir da prática, são saberes da prática - a cultura docente em ação.

Para Shulman (1985), o professor precisa aprender para ensinar, em dois aspectos: base de conhecimento para o ensino e raciocínio pedagógico. Acredita que os professores têm conhecimento pedagógico do conteúdo especializado e são protagonistas de sua construção, porém, precisam ter outros tipos de conhecimento: do conteúdo específico e curricular (conhecimento articulado com outras disciplinas).

A base de conhecimento para o ensino é um acervo profissional que orienta os docentes ou professores em suas decisões quanto ao conteúdo e à forma de condução de seu fazer, contemplando o conhecimento pedagógico e da matéria, além do conhecimento do conteúdo *per si*. Tal base deve abranger teorias e princípios relacionados a processos de ensino-aprendizagem, contextos e outras disciplinas que possibilitam a compreensão de sua área e do currículo.

Isso possibilita ao professor o protagonismo no exercício profissional, a compreensão do significado do ensino de um tema da disciplina, assim como de que mecanismos/instrumentos deve lançar mão para o ensino, dos alunos e suas características, dos contextos educacionais e dos valores, dos fins e dos propósitos educacionais.

O professor, ao mesmo tempo em que detém conhecimentos, possui os modos como a disciplina se constrói e avalia essa construção. O ensino da matéria tem como pano de fundo a necessidade de compreendê-la para ensinar e as possibilidades de representação dos contextos em que leciona e da comunidade. Para Shulman, não basta o domínio do conteúdo específico, é preciso conhecer as formas de comunicação dos conhecimentos e do contexto onde ocorrerá a ação pedagógica para obtenção de sucesso. O conhecimento curricular, para o autor, ancora-se nos programas, nos materiais instrucionais disponibilizados, como livros, textos, filmes, *softwares*, experimentos em laboratório etc. De posse de programas e materiais instrucionais, o professor projeta o ensino de determinado conteúdo e o avalia para determinada classe.

Para Francisco (2006),

os saberes pedagógicos só são possíveis em um sujeito que vai gradativamente assumindo uma posição política frente ao compromisso de ser professor, engajando-se criticamente em suas circunstâncias, cercandose de sua realidade existencial, transformando-a em direção às intencionalidades coletivas (p.28).

É preciso que o saber se constitua em perfeita negociação de sentidos e significados ao professor, isto é, a construção da identidade do profissional deve ser feita a partir de um conjunto de capacidades que possibilite sua mobilização no exercício da profissão.

A prática pode ser fundamentada no senso comum, de forma espontaneísta e fragmentada, ou em uma ação intencional, que busca a transformação a partir do filtro, da seleção de elementos necessários ao fazer pedagógico. A Pedagogia é a ciência da e para a práxis educativa, capaz de produzir conhecimentos, os quais, para Tardif (2002: 37), constituem-se em *reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa*.

Conforme Francisco (2006), os saberes pedagógicos são estruturantes do conhecimento profissional, outorgam identidade e se constituem na prática, sendo uma

construção pessoal; além da organização intelectual cognitiva, dependem de o sujeito se dispor/envolver e querer essa construção.

Para Charlot (2000: 78), “a relação com o saber é uma relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas também como espaço de atividades, e se inscreve no tempo”.

O mundo é percebido pelo sujeito, de acordo com suas referências, como pensa e deseja-o. As relações são estabelecidas, de acordo com o seu conjunto de significados, partilhado com outros sujeitos, por sistemas simbólicos, especificamente com a linguagem. A apropriação do mundo ocorre pela capacidade de moldá-lo, transformá-lo, ou seja, da atividade do sujeito.

Essa relação está circunscrita no tempo, porque o “aprender” implica a apropriação do mundo, a construção do sujeito, a teia de relações estabelecidas, que requerem tempo, pois têm passado, presente e futuro. Diz respeito à história da espécie humana, de seu patrimônio cultural, de sua linguagem num tempo caracterizado por momentos significativos de construções e de rupturas. É no confronto desses elementos que o sujeito constrói sua relação com o saber, com o mundo, consigo mesmo e com os outros.

O professor aprende sobre seu ofício, antes de exercê-lo, a partir de sua experiência como aluno, ou seja, “não se pode falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2002: 11).

Para o autor, há uma temporalidade do saber, uma vez que o professor, aprende a ensinar por suas experiências familiares e escolares, ocorridas, antes mesmo de sua formação para saber-ensinar, adquirindo crenças, valores, representações sobre o ofício de professor e de aluno. A temporalidade do saber dos professores também se aplica às suas carreiras, é o processo marcado pela construção do saber profissional, desde a experiência do trabalho inicial, mudanças na trajetória profissional, fruto da objetividade e subjetividade dos professores, que se tornam o que são a partir do que fazem.

Tardif (2002: 33) discute o saber docente como oriundo de diferentes fontes: saberes profissionais (as ciências da educação e da pedagogia), disciplinares (dos diversos campos do conhecimento, integrantes da prática pedagógica), curriculares (programas escolares – discursos, objetivos, conteúdos e métodos), a partir dos quais as instituições definem,

selecionam e organizam os valores sociais como padrões de cultura. O professor deve apropriar-se desses saberes, adaptá-los e aplicá-los às situações de sala de aula.

Os saberes experienciais ou práticos são o resultado do desenvolvimento de saberes específicos construídos pelos professores, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Tais saberes não são provenientes das instituições de formação, tampouco dos currículos, não se superpõem à prática, mas se integram a ela, *formando um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana*. Os saberes experienciais adquirem objetividade através das relações com os pares, no confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores. O cotidiano do contexto escolar, as relações entre pares e outras situações possibilitam aos professores tomarem consciência de seus próprios saberes, *ao transmiti-los e, portanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas*. (TARDIF, 2002: 52).

Os professores não incorporam os outros saberes, sem antes retraduzi-los, isto é, filtrar e selecionar, submetendo-os ao processo de validação. Assim,

a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (idem: 53).

Cada sujeito tem o poder de controlar e definir os rumos de seu caminho, formação, conhecimento e compromisso do ser professor, pela construção e mobilização dos saberes. O engajamento crítico nas circunstâncias, o apropriar-se da realidade, investigá-la, questioná-la e decidir transformá-la é algo interno ao indivíduo, fruto de experiências, valores e crenças construídos ao longo de sua existência. Não é algo imposto, vindo de fora. Não depende de condições específicas externas, mas de uma decisão do próprio sujeito. Assim, pergunta-se: Como ocorre a construção dos saberes das professoras de educação infantil? Quais as fontes desses saberes? Há algum critério/razão para a busca desses saberes?

O uso dos conhecimentos didáticos, metodológicos, disciplinares, culturais, ao longo do trajeto profissional, aliado aos desafios cotidianos da realidade profissional, supõe uma plataforma teórico-prática, que se transforma, a partir da reflexão crítica.

Os saberes pedagógicos, estruturados a partir de conhecimentos pedagógicos, são mobilizados de acordo com a situação. Para selecioná-los, não basta a prática, é preciso embasar-se em pressupostos, princípios e concepções definidoras *do que fazer, para que fazer e a partir do que fazer*. Assim, é possível a superação dos fundamentos positivistas da ciência clássica que separa teoria de prática, sujeito de objeto: quem teoriza não pratica e quem pratica não teoriza. Diante da realidade concreta e complexa, o sujeito deve descobrir o significado para sua ação, analisando-a, a partir dos conhecimentos teóricos articulados aos da prática.

No diálogo entre teoria e prática ocorre a transformação do conhecimento construído a partir de leis gerais em conhecimento pedagógico, o que depende do sujeito, de seu engajamento e compromisso político do ser professor, do desejo de interferir na realidade concreta para questioná-la, analisá-la, transformá-la. Nessa interação entre a subjetividade e a objetividade, o sujeito se transforma e transforma a realidade, construindo e reconstruindo a teoria e a prática

O saber singular, próprio de cada um, é composto de conhecimentos, saberes e fazeres de origens diversas: família, escola, cultura, formação, relações pessoais e profissionais. Cada experiência vivida pelo sujeito incide sobre o seu saber, saber ser, saber fazer e ser, pois cada uma lhe fornece valores, crenças, representações, certezas e incertezas, implicando a formação e o protagonismo. Assim, o saber docente pode ser entendido como o conjunto de saberes do exercício da profissão e envolve os saberes próprios do que é ser professor, oriundos da experiência docente; da reflexão sobre a prática e mediatizada pelos pares e saberes dos conteúdos integrados ao saber comunicá-los.

A formação docente, inicial ou continuada, é um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento da qualidade na educação. Na educação infantil encontra-se a mesma concepção, embora a creche tenha uma história própria, relacionada com a sua origem.

Uma história construída com muitos avanços e recuos, trazendo marcas muito fortes das lutas e conquistas realizadas por protagonistas de diversas áreas, contextos e níveis de atuação: desde o movimento de mulheres, até a organização de Fóruns Estaduais de Educação Infantil, em quase todos os Estados brasileiros, e do Movimento Inter-fóruns de Educação Infantil no Brasil, na busca do direito ao atendimento e de um estatuto próprio, no oferecimento de alternativas para a valorização da infância, na melhoria da qualidade do atendimento e na formação profissional.

As lutas foram travadas em várias dimensões, desde integrar o discurso oficial como campo de direitos da criança ao atendimento, passando pela coleta de dados que pudesse situar essa realidade; a caracterização do perfil das profissionais responsáveis pelas ações de atendimento à criança pequena, até as discussões sobre a definição de recursos, competências e prioridades (momento de efervescência vivido no final de 2007, quando das discussões do FUNDEB).

A LDB 9394/96, no artigo 2º., enfatiza a importância da qualidade e valorização do profissional, o que pode ser considerado um marco; porém, essa finalidade só será concretizada, quando a sua formação for efetivada para o grande contingente de profissionais sem habilitação no exercício da profissão. Não basta investir na formação, se não houver atenção e acompanhamento sistemático das práticas pedagógicas, bem como investimento na estrutura física das instituições, muitas delas inadequadas para crianças.

O documento *Crerios de qualidade para creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995; CAMPOS 1998) aponta a importância do papel do adulto/educador, ressaltando que, para haver qualidade de atendimento, é necessário o domínio de conhecimentos, ancorado em referências teórico-práticas, para encontrar as formas mais adequadas de prática pedagógica que possibilitem oferecer situações de exploração e de descoberta pelas crianças.

Não existe um modelo único de contexto escolar, nem professor ideal para o aluno também idealizado. Não se deseja um profissional irreal, mas aquele que, com seus saberes, direcione seu trabalho apoiado em práticas pedagógicas coerentes com as necessidades apontadas pela sociedade. Deseja-se um professor que, não tendo fórmulas e respostas teóricas prontas que lhe deem segurança, detenha saberes para enfrentar os desafios do cotidiano de seu trabalho. Conhecer o profissional responsável pelas ações pedagógicas, seus saberes, é um dos caminhos para pensar a formação e o desenvolvimento de políticas de formação.

A LDB 9394/96 integrou as creches e pré-escolas ao sistema de ensino, considerando a Educação Infantil primeira etapa da Educação Básica e exigindo formação em curso superior. O prazo estabelecido já foi estendido, apontando para o divórcio entre legislação, realidade e diferentes perfis de profissionais, como comenta Campos (2002):

as orientações adotadas na LDB quanto à formação dos professores, inclusive os de educação infantil, abrem um abismo ainda maior entre o perfil do professor escolar, aí incluída a pré-escola, e o educador leigo, melhor dizendo, educadora leiga da creche, cujas condições de trabalho e salário, somadas à extrema desigualdade social da população brasileira, configuram um tipo de ocupação que dificilmente atrairá as jovens que conseguem escolaridade maior.(p.34)

É preciso empenho e vontade política para encaminhar e concretizar o processo de formação superior dos docentes.

Realizado o cotejamento dos saberes a partir dos autores estudados, discutiremos alguns de seus aspectos e o papel da professora de educação infantil, a partir de autores, como Formosinho (2002), Campos (1994), Cerisara (1996), Dias (1997), por se constituírem em verdadeiros pilares no processo de formação dos profissionais de educação infantil.

Dias (1983) analisa os saberes do educador de primeira infância, a partir de um diálogo com aqueles que têm larga experiência na área de educação infantil, no Brasil, Estados Unidos e Inglaterra. Para a autora, há necessidade de o educador construir uma forte identidade de si mesmo, uma visão multicultural, gostar de crianças, incentivar a maneira lúdica e criativa pela qual dialogam com o mundo, maturidade emocional e intelectual para acolhê-las, conhecimentos teóricos e metodológicos a fim de promover intervenções adequadas e respeitadas, saber observar, refletir, articular teoria-prática e trabalhar em equipe.

O papel de professoras de crianças pequenas, em muitos aspectos, assemelha-se ao de outros docentes, mas têm especificidades decorrentes das características dos pequenos: dependência do adulto, a natureza do equipamento creche, opção da família (não é etapa obrigatória) e uma educação não subordinada à escolarização.

A dependência do adulto (nas rotinas de cuidado – higiene, limpeza, saúde – da professora e da família) e as competências das crianças já na tenra idade, trazem para a professora indefinição de seu papel e ampliação de suas responsabilidades, requerendo saberes específicos para atender aos aspectos afetivos e sócio-afetivos e ao progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil.

O educador da criança pequena necessita de um saber fazer que, por um lado, reconheça esta ‘vulnerabilidade’ social das crianças, e, por outro lado, reconheça as suas competências sócio-psicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade, por exemplo, nas suas formas precoces de comunicação” (DAVID, 1999, apud FORMOSINHO, 2002: 136).

Na relação adulto-criança a afetividade é elemento preponderante (pela própria condição da criança pequena, o contato físico, o aconchego, o “debruçar-se” de uma forma mais intensa que em relação às crianças maiores).

As dimensões cuidado e educação, ainda que distintas, são complementares, mas, muitas vezes, vistas como dicotômicas. Para muitos educadores, não lhes cabe o cuidado, que acreditam desvalorizar sua função.

No passado, o trabalho com a criança pequena centrava-se na higiene do corpo e do local onde era atendida. As atividades eram vistas como próprias da mulher e prescindiam de qualquer qualificação, sem que se atentasse que o cuidar do outro é uma atividade que necessita ser aprendida.

Os papéis sociais, tradicionalmente, apontam para uma divisão de trabalho na qual cabe ao gênero feminino as tarefas do cuidado, não só em relação às crianças pequenas, mas também aos idosos, doentes e outros dependentes, papéis em transformação na sociedade atual urbano-industrial, como reflexo de movimentos sociais reivindicadores da igualdade de gênero.

Uma vez que o cuidado está associado à mulher e é pouco valorizado pela sociedade, podem exercê-lo pessoas com pouca escolaridade, sujeitas à remuneração e condições de trabalho inferiores.

Não falamos do cuidado que envolve apenas as atividades de vestir, trocar e alimentar, entre outras, mas que *considere as necessidades integrais da criança, respeitando suas peculiaridades, como sujeito ativo do seu próprio desenvolvimento no contexto mais amplo de sua vida.* (COSTA, 2006: 66).

Cuidar e educar supõe agir de maneira fundamentada e segura, ao oferecer uma mamadeira, ao propiciar um ambiente adequado ao sono, ao preocupar-se com a criança, observá-la e compreendê-la, criar situações para expressão das diferentes linguagens e ambiente propício à ludicidade, entre outros.

Essas questões desdobram-se em outras: o que as professoras dizem desses saberes? De que formação necessitam?

Segundo Formosinho (2002), a criança pequena aprende e se desenvolve de forma holística, apresenta um conjunto de necessidades e potencialidades, não sendo possível separá-las durante esse processo, constituindo-se, portanto, num projeto, englobando educação e cuidado, o que resulta na necessidade de um trabalho de difícil delimitação de fronteiras entre a função pedagógica de educar e a de cuidar.

À professora da criança pequena compete, de forma mais intensa do que aos demais profissionais, realizar diferentes tipos de interações (com pais e mães, líderes comunitários), o que representa uma profissão singular, mas ao mesmo tempo complexa e de papel abrangente (FORMOSINHO, 2002), e ainda integrações com serviços médicos e de proteção à criança (como os Postos de Saúde, Postos de Saúde Familiar, Conselhos Tutelares).

Há, dessa forma, a necessidade de estabelecimento de relações com outros parceiros, configurando uma rede complexa de papéis e funções desempenhadas pela professora, ou seja, integração ecológica (BRONFRENBERNER, 1996), a qual supõe a interrelação entre os sujeitos da escola entre si e com a comunidade, que de alguma forma possam contribuir para o desenvolvimento integral dos pequenos.

Para Angotti (2006: 26),

o papel do educador concretiza-se no ideal de recuperação da infância perdida nos tempos modernos para inserir a criança no mundo do conhecimento, na condição de ser alfabetizada na leitura de mundo, na leitura interpretativa de tudo o que está ao seu redor, sem perder a natureza, a magia, a fantasia, o mundo maravilhoso do ser criança e propiciar-lhe desenvolvimento integral, seguro e significativo.

Requer-se da professora um saber, um saber ser, um saber fazer, um saber sentir, que contribua para o seu desenvolvimento e o da criança, o que exige esforço, mas também pode produzir satisfação. Alegria da descoberta, da compreensão, da construção e do saber, pois *experiência singular de cada pessoa ela é, também, a mais complexa das relações sociais, dado que se inscreve, ao mesmo tempo, no campo cultural, no laboral e no da cidadania.* (UNESCO, 1999).

Assim, interessa-nos estudar e conhecer os saberes das professoras de educação infantil a partir de seu trabalho, considerando a íntima relação de seus saberes com sua pessoa e identidade, com a experiência de vida e história profissional, com relações estabelecidas com as crianças em sala e com os demais protagonistas da escola.

A opção por esse estudo implicou a necessidade de conhecer as produções nacionais, mapeando o estado do conhecimento sobre o tema e trabalhos como os por Rocha (2001), Campos, Wiggers e Fullgraf (2006) e desta pesquisadora (2006), e são apresentados no Anexo 1. O conhecimento dessas produções revela as inúmeras possibilidades de abordagem e aspectos da educação infantil. A análise das produções científicas e a percepção das lacunas e da importância do papel da professora no contexto educativo para crianças pequenas confirmam a relevância de conhecer a prática pedagógica e a forma como os saberes são construídos.

CAPITULO 2

O CENÁRIO LEGAL E ORGANIZACIONAL DAS CRECHES

A última década do século XX foi particularmente importante no âmbito da educação das crianças de zero a seis anos, sendo que as mobilizações de diferentes setores cumpriram papel de destaque, ao lado das transformações sociais e econômicas. No contexto macro, destacamos a legislação nacional que define o lugar da educação das crianças e, no micro, mapeamos o contexto da integração das creches na educação no município de São Paulo.

2.1 O Cenário Legal

A partir da Constituição de 1988, complementada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA 1990, Lei Orgânica da Assistência Social- LOAS e Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, a educação em creches e pré-escolas é reconhecida como um direito da criança e um dever do Estado e da sociedade. Ainda que a educação de crianças de 0-6 anos tenha sido definida como direito, não tem um caráter compulsório. A lei estabelece que a organização dos sistemas de ensino deverá ocorrer em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, atuando, estes, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil.

Em 1989, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED – declarava:

A educação da criança de zero a seis anos é dever do Estado e será integrada ao sistema de ensino, respeitadas as características das crianças desta faixa etária, e será oferecida em creches para crianças de zero a quatro anos e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos. (GOHN, 1990: 8, apud FARIA, 1997:33).

O ECA (1990) ratifica o direito da criança e do adolescente à educação, a igualdade de acesso e permanência na escola pública próxima à residência, atribuindo ao Estado o dever de

assegurar esse direito e reafirmando o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos, direito esse ratificado pela LOAS (1993)⁵.

A Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1994), visando à melhoria da qualidade, propõe a atenção integral como princípio norteador das políticas públicas voltadas à criança pequena, nos diversos aspectos, ou seja, intelectual, físico, psíquico e social. Cabe ao profissional construir propostas pedagógicas consoantes com as concepções de criança e de educação. O Documento aponta para a importância da integração cuidado/educação, o que, segundo Campos (1994), envolve “todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, “cuidar”, todas fazendo parte integrante do que chamamos ‘educar’”. (p. 35)

Pesquisadores europeus e norte-americanos, preocupados com a educação dos pequenos e afinados com as concepções mais atuais de desenvolvimento infantil, apresentam várias propostas, como Campos comenta:

Uma das características básicas dessas propostas está justamente no seu caráter integrado. Assim, partindo de uma concepção de desenvolvimento que situa a criança no seu contexto social, ambiental, cultural e, mais concretamente, no contexto das interações que estabelece com os adultos, crianças, espaços, coisas e seres à sua volta, construindo, através dessas mediações, sua identidade, seus conhecimentos, sua percepção de mundo, sua moral, as diretrizes curriculares definem-se também de forma integrada, sem privilegiar um aspecto em detrimento de outro, mas procurando dar conta de todos, na medida das necessidades e interesses das crianças e também de acordo com os padrões e valores da cultura e da sociedade onde ela se encontra. (p. 33).

Assim, o profissional deve utilizar seus saberes nas atividades de cuidado (higiene e saúde) e escolares, considerando ambas educativas.

O documento deixa clara a importância da formação docente, ao mesmo tempo em que evidencia as lacunas dos conteúdos dos cursos voltados à faixa de zero a seis anos, com disciplinas práticas apenas no último ano.

⁵ Art. 2 “A Assistência Social tem por objetivos: I) proteção à família, à maternidade, à velhice; II) amparo a crianças e adolescentes carentes”.

Em 1994, em Belo Horizonte, o COEDI promoveu o Encontro Técnico sobre Política de Formação Profissional de Educação Infantil⁶, objetivando o estabelecimento de diretrizes e estratégias de formação inicial e continuada para o profissional dessa área. O documento *Por uma Política de Formação Profissional de Educação Infantil*⁷ apresenta o relatório das conclusões e das recomendações do evento, divulgando o material em Universidades, Sistemas de Ensino, Conselhos de Educação e outras instituições.

Em 1995, o MEC publicou o documento elaborado por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança*, acompanhado do vídeo *Nossa creche respeita a criança*, com o objetivo de subsidiar as ações em instituições voltadas à criança pequena

A LDB 9394/96 enfatiza o cuidado e a educação para o desenvolvimento integral da criança, definindo educação infantil como etapa inicial da educação básica, ampliando o conceito de educação básica, composta por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A mudança legal apontou, assim, para uma concepção de creche como atendimento educacional, o que supõe nova organização das instituições e novas práticas pedagógicas.

Nessa direção, a nova legislação trouxe duas exigências: a formação de professores, entendidos como aqueles profissionais que se ocupam diretamente das crianças nas creches e pré-escolas, preferencialmente com nível superior, mas admitida a formação em nível médio em um primeiro momento, e a necessidade de uma proposta curricular voltada para os primeiros anos da criança, associando cuidado e educação.

Se, anteriormente, a preocupação era com a guarda e a proteção da criança, hoje, o foco é o binômio educar/cuidar vistos integradamente. Na prática, porém, observa-se outra realidade, uma vez que não basta dizer que “é preciso integrar cuidado e educação da criança” se o profissional responsável não está preparado para esse novo papel.

Não se deprecia o trabalho realizado no passado, fruto de um contexto socioeconômico e político, porém, vivemos uma nova realidade, as concepções e a sociedade

⁶ Ocorreu em Belo Horizonte nos dias 25, 26 e 27 de abril de 1994, do qual participaram especialistas dedicados ao tema, profissionais dos sistemas de ensino, agências de formação e outras organizações que atuam na área, bem como representantes dos Conselhos de Educação (federal e estaduais)

⁷ Integram o documento textos das palestras das especialistas que muito contribuíram, como Sonia Kramer, Maria Malta Campos, Selma Garrido Pimenta, Fúlvia Rosemberg e Zilma Ramos de Oliveira.

se modificaram, implicando a necessidade de informações, conhecimentos, valores e outros referenciais que as crianças têm o direito de usufruir.

A LDB inscreveu a educação infantil no sistema formal de ensino e, ao mesmo tempo, exigiu formação de todos os profissionais, não apenas para a guarda e o cuidado das crianças, mas, também, participação na elaboração do projeto pedagógico.

O Conselho Nacional de Educação, em 1998, definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, sugerindo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI publicado em 1998 a fim de auxiliar o trabalho dos profissionais.

O Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei 10.172, de 09.01.2001 - reafirma a necessidade de investimento nessa modalidade de educação, além de estipular prazos para cumprimento da lei.

Com a implantação da Lei n 11.494, de 20 de junho de 2007, o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação⁸ - os recursos destinados à educação passam a incluir a educação infantil, a educação de jovens e adultos e a educação especial, prevendo aumento dos recursos aplicados pela União, Estados e Municípios na educação básica pública, melhoria salarial e formação dos profissionais. A passagem do FUNDEF para o FUNDEB pode ser considerada um avanço na luta empreendida por educadores, pesquisadores e políticos, embora seja preciso avaliar se os recursos serão de fato maiores, aplicados e como o magistério será valorizado, como prevê a LDB 9394/96.

Não basta uma lei para que a prática se concretize. É preciso considerar as diversas realidades, tanto no plano nacional quanto no local, nos âmbitos administrativo, financeiro, cultural e político; contudo, a lei é o fundamento para repensar práticas e planejar ações.

Em relação à realidade sonhada, o profissional não pode estar ausente. Precisa refletir sobre suas ações e planejar suas necessidades de formação, definir uma política, visando à construção da identidade dos profissionais da educação infantil, aspecto salientado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

⁸ Substituiu o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, extinto em 31 de dezembro de 2006.

No contexto desse quadro legal nacional, apresentamos o quadro de organização da rede municipal de São Paulo, com foco na integração das creches na Educação, com o objetivo de explicitar a realidade e os desafios e a serem superados.

2.2 O Cenário Organizacional da Rede Municipal de São Paulo

Lutas e enfrentamentos de diversos setores da sociedade civil bem como documentos, anteriores à LDB, caracterizam uma forte e bela história de lutas pela qualidade do serviço público e atendimento dos direitos da população, especialmente das crianças.

Com a promulgação da LDB 9394/96, a integração da rede de creches ao sistema municipal de educação de São Paulo foi um processo complexo, e, por vezes, conflituoso, pois se trata de rede extensa – a maior do País – já de longa data integrada ao setor de assistência social, onde tem suas raízes históricas e trajeto consolidado.

O processo foi iniciado pelo Decreto 38.869, de 20.12.1999, que apresenta as diretrizes para as primeiras ações para a integração das creches ao sistema de ensino municipal.

Em levantamento realizado pela Secretaria Municipal da Família e Bem Estar Social – FABES⁹, havia, em 1999, sob sua jurisdição 278 creches diretas; 142, indiretas e 303, em regime de convênio, num total de 723 unidades. A Secretaria da Assistência Social, através da Coordenadoria de Assistência à Infância, atendia crianças na faixa etária de zero a seis anos e onze meses, distribuídos em 17 Supervisões Regionais.

As creches diretas funcionavam em prédios municipais, sob responsabilidade de SAS e quadro de recursos humanos composto por servidores públicos (concursados ou admitidos). As creches indiretas funcionavam em prédios municipais ou em imóveis locados pela referida Secretaria e gerenciadas por Entidades Sociais, que mantinham convênio com a PMSP/SAS, recebendo um valor *per capita* (estabelecido na Portaria 01/SF/FABES/99), sendo de sua responsabilidade os recursos humanos. A alimentação era fornecida pela Secretaria Municipal de Abastecimento – SEMAB. As creches conveniadas tinham as mesmas características das

⁹ Segundo dados de 1999 (Diário Oficial do Município – D.O.M. 44(84) 07.05.1999).

indiretas, mas não funcionavam em prédio municipal, mas em imóvel próprio ou administrado pela Entidade Social.

Os documentos revelam que as ações da SAS pautavam-se na doutrina de proteção integral à infância como direito universal, formulada pela Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente e consolidada pela Constituição, no artigo 27, seguindo o ECA.

O caráter educativo em todos os serviços e projetos de atendimento à criança e ao adolescente compreende a criança como

sujeito de direitos, com natureza singular, que estabelece, em todas as fases do seu desenvolvimento, ações para compreender o mundo e as relações que vivencia, utilizando diferentes linguagens para expressar seus sentimentos e pensamentos.

Assim, a creche deve ser um espaço

de relações múltiplas e variadas, que enfatiza o respeito à dignidade e à diversidade social, econômica, cultural e religiosa, através de situações estimuladoras, desafiantes e lúdicas (...) na convivência, as crianças ampliam suas experiências, desenvolvendo autonomia, criatividade, cooperação, solidariedade e cidadania e tem ainda o objetivo de contribuir para a construção do conhecimento desta criança sobre si própria e sobre o mundo¹⁰

O Documento reconhece o pluralismo de concepções do desenvolvimento infantil, mas enfatiza a concepção interacionista do desenvolvimento humano, considerando a importância dos aspectos biológicos e sociais e sua indissociabilidade no desenvolvimento da criança.

Cabe questionar se o documento considera a diversidade de concepções, de formação e de prática pedagógica, ao afirmar que esta última é concretizada na perspectiva interacionista? Como acompanhar, na prática, a construção de seus saberes?

¹⁰ Texto elaborado para subsidiar ações de integração progressiva, em atendimento ao Decreto Municipal, 38.869/1999).

Tronolone (2003), em pesquisa com gestores municipais, revela que a rotina de trabalho de uma diretora¹¹ não lhe permite acompanhar o trabalho¹² das ADIs (auxiliares de desenvolvimento infantil). A Tabela de Lotação de Pessoal - TLP¹³ revela que, na maioria das creches municipais, falta o pedagogo e, em algumas, muitas vezes, sem a formação exigida, respondendo extra-oficialmente pela função¹⁴. Tantas necessidades e dificuldades levam a refletir de que forma um espaço educativo se concretiza em *situações estimuladoras, desafiantes e lúdicas (...)*na ausência de um necessário quadro de profissionais, como propõe o documento? Como contribuir para a construção de conhecimentos da criança, se o profissional não tem espaço de formação e à direção falta tempo para acompanhar e apoiar o trabalho pedagógico?

Diante das indagações, percebe-se que a estrutura organizacional da creche é importante para um trabalho de qualidade, que atenda às necessidades da criança, o que não é possível sem condições adequadas ao processo de formação do profissional.

Os profissionais que viveram o processo de integração das creches, oriundos da SAS, tiveram formação e orientação teórica e prática sob uma perspectiva diferente da realidade que vivem hoje.

¹¹ Contagem de inscritos na demanda; cálculo da frequência média das crianças; elaboração de memorando solicitando providências relativas ao abastecimento e a questões funcionais; controle de frequência dos funcionários; preenchimento de relatórios de controle de estoque; providências quanto a problemas de manutenção. Nesta mesma data, a direção orientou e supervisionou a limpeza da creche, a equipe da cozinha na elaboração do cardápio e a enfermagem. Além dessas ações, conversou com algumas mães, acompanhou o atendimento de uma mãe cuja criança teve problema de saúde e acompanhou também o horário de saída das crianças (TRONNOLONE, 2003, p. 64).

¹² Como a leitura do planejamento e do relatório das atividades realizadas e o acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos (Idem, ibidem).

¹³ Definida oficialmente a partir da capacidade de atendimento prevista, considerando os aspectos físicos da construção e faixa etária atendida. Segundo a TLP, a equipe de direção deve ser composta pelo diretor, por um auxiliar administrativo, um pedagogo e dois auxiliares de enfermagem, um por período. (Decreto nº. 28.506 de 16 de janeiro de 1990).

¹⁴ O número de funcionários administrativos (ATAs) é pequeno, tendo as creches sistematicamente que buscar uma alternativa, muitas vezes precária, desviando algum funcionário de sua função ou contando com a colaboração de algum funcionário readaptado por motivo de doença. Na parte de enfermagem, com a transferência dos profissionais para a Secretaria da Saúde da qual passaram a fazer parte, foi preciso que os diretores das unidades se manifestassem para que a Secretaria da Educação mantivesse o quadro com dois auxiliares de enfermagem por unidade, vagas não preenchidas pelo último concurso público. Ocorre, ainda, ausência de funcionários nos diversos setores, dificultando ainda mais o trabalho, aumentando a defasagem entre o existente e a necessidade. Para suprir a necessidade, recorreu-se à contratação emergencial, pois poucos concursos foram oferecidos para as diversas funções. Devido à não reposição de funcionários, a situação se agrava, o que torna ainda mais difícil o funcionamento e o trabalho de gerenciamento por parte da direção.

Pontos positivos da integração foram a transformação de cargos¹⁵ (de ADIs para PDIs) enquadrando-os no Quadro do Magistério Municipal, as férias coletivas (a partir de janeiro/2006), horários para cumprimento de parte da jornada em trabalho pedagógico e estudo coletivo. Pontos negativos foram a visão equivocada do cuidar (com a entrada dos concursados, estava posta a discussão sobre quem deveria cuidar: o educador oriundo de SAS, ou o profissional com a formação exigida pela legislação) e a não substituição de professores, em casos de ausência, para garantir um trabalho de qualidade.

Mesmo tendo experienciado grande parte desse processo como funcionária da rede, ao consultar e comparar os dados, elaborar gráficos, pesquisar documentos e rever a luta dos vários setores da sociedade em questões tão importantes, confirmei a necessidade cada vez maior de investimento em estudos e pesquisas como forma de compreender esse processo, no contexto de ampliação dos direitos da criança pequena à educação.

Nessa esteira de reflexão, considero importante o trabalho ora realizado, por me colocar como profissional da educação com a conseqüente responsabilidade e, também, pelo inegável interesse como investimento para melhoria do trabalho pedagógico na creche.

Como “militante” na causa da educação dos pequenos, acredito ser esta a base de sua formação num momento de vida no qual todas as “janelas de oportunidades” devem ser abertas e fomentadas o que evidencia o papel crucial a ser desempenhado pelo profissional para que tais oportunidades sejam oferecidas.

É preciso assinalar as muitas reflexões para a realização deste estudo e o necessário distanciamento da profissional de creche e da pesquisadora. Estou, todavia, convicta de que a presença diária no contexto estudado é a maior aliada, permitindo rever os momentos, sempre que alguma dúvida surge. Tenho clareza de que, para aprofundar o estudo de um dado contexto, não bastam algumas visitas, entrevistas e observações que podem levar a conclusões precipitadas e descontextualizadas, já que a complexidade do trabalho exige muitas idas e vindas, observações, reflexões e ponderações.

Na cidade de São Paulo sempre houve duas redes paralelas de atendimento: creche e escola municipal de educação infantil (EMEI). A primeira, vinculada à Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS), e a segunda, à Secretaria Municipal de Educação (SME).

¹⁵ A ocorrência da transformação de cargos está em função da comprovação de habilitação exigida e do preenchimento das exigências específicas para o provimento desses cargos.

A Resolução CEE¹⁶ 22 não causou o mesmo impacto que a exigência do Conselho Municipal de Educação¹⁷ sobre as *adequações e regularizações do espaço físico, valores de convênio e merenda*.

Na gestão Maluf/Pita¹⁸, (D.O.M. de 20.12.1999)¹⁹, Comissões Intersecretariais criadas para organizar o processo de integração das redes, levantaram grande número de dados sobre a sua realidade e apontaram necessidades. Porém, nem sempre as indicações das Comissões eram acatadas. Ao longo desse processo comissões foram constituídas, desfeitas e novas foram designadas, objetivando atingir a meta proposta.

No período de 1999 a 2001, o município de São Paulo viveu o processo de transição das creches da Assistência Social para a Educação, devido ao novo quadro legal introduzido a partir da Constituição de 1988 e definido na LDB em 1996. A primeira etapa da educação básica abrange a criança desde seu nascimento até os seis anos de idade, o que trouxe a creche para a área da educação pela primeira vez em nosso país.

No período 1999-2000, foram discutidas concepções de criança, desenvolvimento infantil, educação, políticas públicas, educador, projeto pedagógico, currículo e regimento em reuniões do Núcleo Intersecretarial com os técnicos de SAS e SME; reuniões intersecretariais regionais com técnicos e diretores de creches de SAS e supervisores de SME; ciclo de palestras com técnicos, diretores e ADIs de creches diretas, indiretas e conveniadas de SAS, e supervisores, diretores ou coordenadores e professores de SME.

A SAS e a Secretaria de Gestão Planejamento e Controle – SGPC realizaram levantamento da legislação sobre a integração; as creches e SAS regionais receberam em torno de 1600 exemplares do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, objetivando instrumentalizar discussões e ações do atendimento infantil, palestras com os especialistas autores do documento, levantamento dos pontos críticos relacionados a recursos humanos, físicos e materiais, participação na Comissão Intersecretarial e contato com a DREM através das SAS regionais.

¹⁶ Publicada em 26.12.1997.

¹⁷ Publicadas na Deliberação 01/99 (SAS/SGPC/CAI/1999).

¹⁸ No último dia do prazo previsto na lei (LDB), pelo Decreto Municipal nº 38.869

¹⁹ Note-se que a LDB, aprovada em dezembro de 1996 estabeleceu prazo de três anos para a integração das creches ao sistema de ensino, prevendo este período de transição. A integração de que trata o Decreto foi apenas de caráter formal, uma vez que a Secretaria da Educação delegou à Secretaria da Família e Bem Estar Social a competência da supervisão. Consta dessa legislação um anexo contendo o “plano de integração”, que seria paulatina e que teria o ano 2000 como o de transição.

É importante assinalar que as discussões e ações em direção à integração não ocorreram da mesma maneira nas regionais, provavelmente por haver um diferencial no processo de engajamento e de aprofundamento nas discussões.

Entre as linhas de trabalho constava levantar a demanda e distribuição de crianças de 4 a 6 anos, elaborar uma política de Educação Infantil do Município, legislação e normas, organizar a formação dos profissionais e procedimentos para a incorporação dos recursos humanos, levantar instalações e equipamentos e estudar convênios.

Por uma interpretação equivocada da LDB, a intenção inicial era transferir a demanda de crianças de 4 a 6 anos para o sistema de ensino, EMEIs – majoritariamente em período parcial²⁰, e atender, nas creches, apenas crianças de 0 a 3 anos. Isso gerou reação de todos os setores, diante do risco de muitas crianças ficarem sem atendimento integral, sem vagas por problemas de horário ou de localização das escolas²¹. Pesquisadores, Conselhos de Educação, dos Direitos da Criança, da Assistência Social, representantes das Secretarias, Sindicatos, formando a *Frente Ampla em Defesa da Educação Infantil Integral* (TRONOLONE, 2003: 25) organizaram fóruns e outros eventos para a discussão da LDB e os procedimentos necessários para a integração das creches ao sistema de ensino.

Em 2001, tomando posse como prefeita, Marta Suplicy acata a reivindicação da Frente, revendo a questão da faixa etária e as creches voltaram a atender crianças acima de quatro anos²².

As creches da rede direta e indireta, em julho de 2001, passaram a denominar-se Centros de Educação Infantil e, em dezembro do mesmo ano, publicou-se o Plano de Integração das Creches ao Sistema Municipal de Ensino²³. Em janeiro de 2002, os CEIs da rede direta e, em abril de 2003, os CEIs da rede indireta e conveniada passaram a integrar o SME.

²⁰ Acabando praticamente com o atendimento em período integral para essa faixa etária - Portaria nº 15/SAS/GAB, de 12 de abril de 2000.

²¹ A rede de EMEIs era menor do que a de creches, a primeira com atendimento parcial, com raras exceções de atendimento em 6-8 horas e a segunda em atendimento integral).

²² Decreto 40.268 de 31.01.2001, que dispõe sobre a efetivação das diretrizes de integração de creches ao Sistema Municipal de Educação e Portaria Intersecretarial SME/SAS nº 01, de 01.02.2001.

²³ Decreto Municipal nº 41.588, de 28 de dezembro de 2001.

As creches atendiam crianças de zero a seis anos de idade em período integral (de 10 a 12 horas por dia). A previsão para transferência da SAS para SME da rede conveniada para julho de 2002 foi adiada para abril de 2003²⁴.

Em 2002, algumas creches da rede direta passaram a atender em período parcial, de quatro a seis horas por dia, apesar das Portarias Intersecretariais SME/SAS n^o 05/02 e n. 06/02 preverem o funcionamento 12 horas/dia, de segunda a sexta-feira.²⁵

Nos anos subsequentes, até 2006, a Portaria de matrícula das creches indicava o atendimento até 6 anos; no entanto, preferencialmente de crianças até 3 anos e 11 meses. A partir de 2007, a Portaria indica o atendimento em creches de crianças até 3 anos completados até 31 de dezembro.

A compatibilização da demanda, até 2003, era realizada manualmente, nas Unidades Escolares. A partir desse ano, compete à Coordenadoria a compatibilização da demanda e o envio de lista com crianças para matrícula, a partir de relação enviada pelas U.E.s de sua demanda. Ocorreu um descontentamento por parte das famílias, pois, ao procurarem os CEIs, estes nada podem fazer por não terem autonomia nas decisões de atendimento.

Em 2008, com a unificação do sistema, as unidades necessitavam de liberação dos inscritos para a efetivação das matrículas, acarretando aumento de tensão e atraso na organização da documentação. Para 2009, a orientação às U.E.s foi para registrar a demanda no sistema informatizado e, havendo o próprio sistema “libera” um nome a ser atendido.

Em 2008, a integração estava efetivada, com algumas vantagens e desvantagens.

Com a integração da rede direta e indireta, os supervisores acumularam um número maior de unidades, o que pode dificultar o acompanhamento do trabalho. Não houve espaço institucionalizado para que as histórias das redes fossem socializadas, permitindo a compreensão do momento histórico e a discussão de uma proposta conjunta de atendimento. Não houve transferência de *know-how* dos profissionais da SAS para SME, a fim de aproveitar e valorizar sua experiência e conhecimentos.

²⁴ Portaria Intersecretarial SME/SAS n^o 01, de 01.01.2003.

²⁵ D.O.M., de 13.12.2002. De certa forma, recorreu-se a esse expediente para aumentar o atendimento, sendo que na grande maioria dos casos a necessidade apontava para o atendimento integral das crianças.

Quanto aos avanços, podemos apontar:

- a celebração de convênios e/ou parcerias com universidades para assessorar e subsidiar o processo de qualificação dos profissionais em Educação Infantil;
- a inclusão dos profissionais dos CEIs no Quadro de profissionais da Educação (QPE), numa perspectiva de valorização profissional e salarial;
- as verbas podendo ser aplicadas de acordo com as demandas e necessidades de cada unidade, através do Programa de Transferência de Recursos Financeiros – PTRF, sob a responsabilidade da Associação de Pais e Mestres – APM;
- implantação do Conselho do CEI, propiciando a participação da comunidade interna e externa na elaboração, execução e avaliação do Projeto Pedagógico e do Regimento Escolar.

A efetivação da integração demandará algum tempo, considerando-se a importância da institucionalização de espaço para que as duas redes – CEIs e EMEIs - dialoguem, proponham trabalho conjunto, planejem não só o momento de transferir crianças de uma rede para outra, mas sua formação integral e em *continuum*.

Está posto o desafio e considerar o marco histórico – a integração das creches ao Sistema Municipal de Ensino, a necessidade de reconhecer a história das instituições de Educação Infantil: CEIs e EMEIs, reconstruir a política de Educação Infantil, que considere a criança de zero a seis anos como cidadã e sujeito histórico, criador de cultura.

2.2.1 O Panorama da Demanda e da Oferta de Vagas

A pré-escola já pertencia ao sistema público educacional municipal. A integração deveria acontecer antes com as creches, a qual, como vimos, não constituiu tarefa fácil. A passagem das creches para a educação constitui-se num processo complexo, muitas vezes, sujeito a equívocos e preconceitos, devido ao despreparo do sistema e a necessidade de adaptar o atendimento a uma nova faixa etária, como mostram Haddad (1996), Crepaldi (2002) e Tronnolone (2003).

O documento elaborado pela Comissão (2000) assinala a histórica preocupação das políticas da SAS para a otimização de sua rede, adequação socioeconômica e a falta de infraestrutura de recursos humanos, físicos e materiais²⁶.

O Quadro 1 mostra o número de inscrições, matrículas efetivadas e demanda remanescente, distribuídas por Regional, em 1999.

²⁶ Dados do Censo de 1991 apontavam que, dos 9.519.589 habitantes que viviam na Cidade de São Paulo, 38,1% eram crianças ou adolescentes, sendo 25,1% crianças de zero a quatro anos (909.607 crianças), correspondendo a 9,5% da população, e 10,2% crianças de cinco a seis anos (371.279 crianças), correspondendo a 4% da população, que era e é profundamente atingida pela desigualdade social.

Dada a inexistência, à época, de avaliação de demanda por vagas de creches em São Paulo, estudos de Sposati e Koga (1996, p. 12) projetam como necessidade de cobertura o montante de 70% do universo de crianças de zero a quatro anos, partindo do princípio de que muitas crianças nessa faixa etária, permanecem no ambiente familiar até a pré-escola, como preparo formal para o primeiro ciclo escolar. A partir de estudos realizados e apresentados no Mapa de Exclusão/Inclusão Social e observando o índice de discrepância - para citar como exemplo a carência por creches - em Sapopemba esse índice é quase 40 vezes maior (38,5) do que no Alto de Pinheiros. Tais dados, acompanhados do índice de exclusão (de forma gritante) em regiões carentes da cidade e associados à relação de déficit de vagas em unidades de prestação de serviços, apontam projeções do número necessário de creches em cada região. Tal quadro aponta que outras dificuldades também se fazem presentes, como o déficit de funcionários necessários ao bom funcionamento dessas unidades etc.

Grande parte dessas dificuldades eram (e são) sentidas também por aqueles que já atuam nessas unidades, uma vez que nesse local a comunidade demandante procurava (e ainda procura) vaga e, não tendo como atendê-la, acaba por sentir o impacto do descontentamento e insatisfação. Essa realidade não foi superada, ainda que novas unidades tenham sido construídas, inauguradas e estejam em funcionamento.

Quadro 1: Síntese da rede direta de creches – 1999
Inscrições, Matrículas e Demanda Remanescente

REDE DIRETA			
SAS/ Regional	Inscrições	Matrículas	Demanda Remanesc.
BT/PI	2.242	340	1.902
CL	7.416	1.835	5.581
CS	2.598	509	2.089
FO	3.895	588	3.307
IP	2.867	308	2.559
IQ/G	11.243	1.856	9.387
MG/J	2.911	684	2.227
MO/AF	463	118	345
MP	6.671	2.468	4.203
PE/EM	7.638	1.412	6.226
PR/PJ	4.141	1.013	3.128
S A	2.032	431	1.601
SE/LA	1.208	301	907
SM	3.284	1.322	1.962
ST/T	4.337	575	3.762
VM/JA	1.928	256	1.672
VP	3.548	621	2.927
TOTAL	68.422	14.637	53.785

Fonte: SGPC²⁷/DTDI²⁸/STCI²⁹

A organização da demanda a ser atendida nas redes direta, indireta e particulares conveniadas era realizada de acordo com as microrregiões e registrada em livro próprio em cada equipamento e/ou órgãos da SAS, a partir dos critérios: proteção à infância, priorizando os casos de situação de risco pessoal e social; inclusão de crianças portadoras de deficiência e atendimento às crianças cujas famílias se encontrem na menor faixa de renda. As demais vagas eram preenchidas, de acordo com as características e necessidades da população local (D.O.M de 30.11.200, p.13).

A rede direta tinha, à época, a capacidade de 21,39% de atendimento, o que sugere o déficit de equipamentos. Tais dados, porém, carecem de melhor precisão, uma vez que uma

²⁷ SGPC: Supervisão Geral de Planejamento e Controle

²⁸ DTDI: Divisão Técnica de Documentação e Informação

²⁹ STCI: Seção Técnica de Comunicação e Informação

mesma criança poderia estar matriculada em mais de uma unidade, expediente encontrado pelas famílias como forma de garantia de vaga³⁰.

O Quadro 2 apresenta a demanda por creche na rede indireta, com 71,43% de demanda remanescente e 28,57% de matrículas das inscrições realizadas.

Quadro 2 : Síntese da rede indireta de creches - 1999

REDE INDIRETA			
SAS/ Regional	Inscrições	Matrículas	Demanda Remanesc.
BT/PI	2.401	823	1.578
CL	2.616	518	2.098
CS	1.944	487	1.457
FO	4.199	1.073	3.126
IP	1.959	338	1.621
IQ/G	3.585	826	2.739
MG/J	3.372	974	2.398
MO/AF	1.354	382	972
MP	1.022	583	439
PE/EM	3.316	823	2.493
PR/PJ	1.989	576	1.413
S A	1.614	384	1.230
SE/LA	4.245	1.371	2.874
SM	1.108	894	214
ST/T	581	93	488
VM/JA	2.783	568	2.215
VP	3.371	1.125	2.246
TOTAL	41.439	11.838	29.601

Fonte: SGPC/DTDI/STCI

³⁰ A compatibilização de inscrições iniciou-se a partir de 2008, em sistema informatizado, que não mais observa os critérios citados, mas a data em que houve a inscrição. Essa compatibilização informatizada ocorre por microrregiões, ou seja, por Diretoria Regional de Educação – DRE.

O Quadro 3 apresenta a demanda da rede particular conveniada de creches.

Quadro 3: Síntese da rede particular conveniada de creches - 1999

REDE PARTICULAR CONVENIADA			
SAS/- Regional	Inscrições	Matrículas	Demanda Remanes
BT/PI	6.036	2.087	3.949
CL	8.267	2.160	6.107
CS	2.895	397	2.498
FO	5.249	973	4.276
IP	3.257	969	2.288
IQ/G	2.786	517	2.249
MG/J	3.499	914	2.585
MO/AF	2.703	1.394	1.309
MP	445	338	107
PE/EM	6.187	420	5.767
PR/PJ	3.647	881	2.766
S A	2.394	624	1.770
SE/LA	6.636	2.010	4.626
SM	4.592	974	3.618
ST/T	3.668	693	2.975
VM/JA	4.135	689	3.446
VP	5.702	1.160	4.542
TOTAL	72.078	17.200	54.878

Fonte: SGPC/DTDI/STCI

Comparando os três tipos de rede e os dados contidos nos três Quadros (variáveis: inscrições/matrículas/demanda remanescente), verificamos que a rede particular conveniada atendeu a um número maior do que a rede direta, porém, menor do que a rede indireta. Verifica-se, portanto, uma forte tendência por parte das políticas públicas na celebração de convênios, podendo significar, por um lado, aumento no atendimento; por outro, qualidade questionável, uma vez que as instituições contratam profissionais sem a exigência prevista na LDB 9394/96.

A Comissão (2001) informa, diante das pressões pela ampliação do atendimento, que a Assistência Social recorre a convênios com entidades sociais desde a década de 50. Levantamento realizado no final de 2001, início de 2002, aponta uma rede de creches com capacidade para atender 97.352 crianças (Quadro 4). Sua evolução³¹ é observável no Gráfico 1.

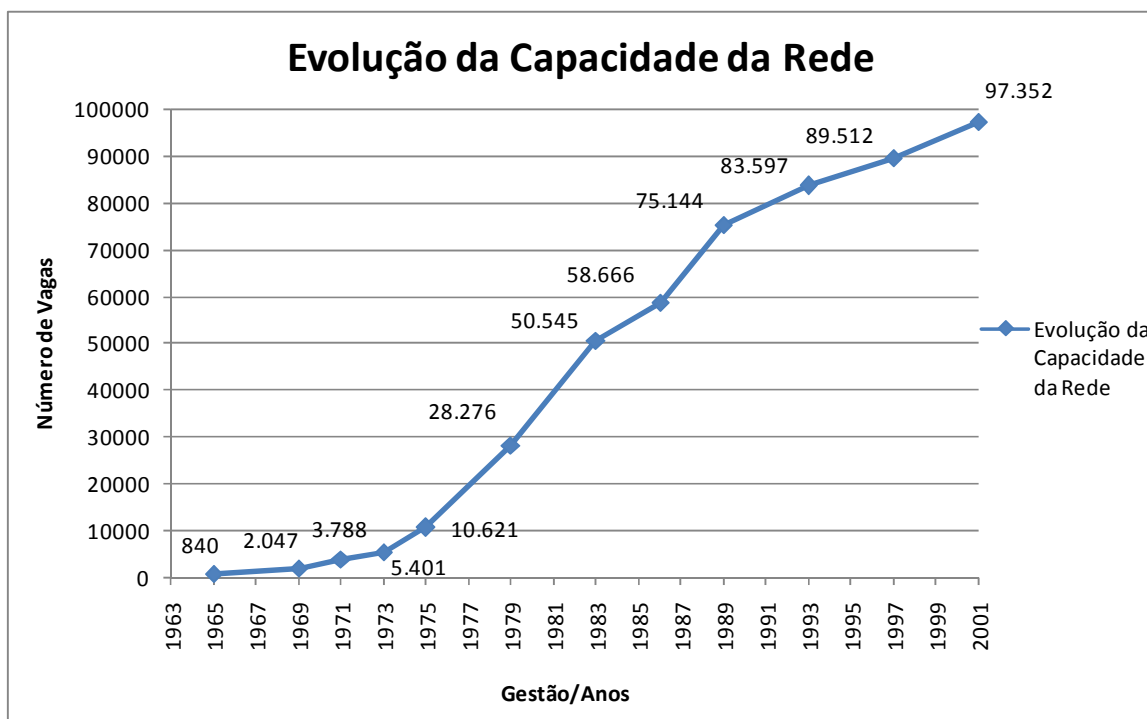
³¹ No Comunicado nº 1 da Comissão Intersecretarial (D.O.M. 29.12.201) é possível observar a evolução da rede de creches do município de São Paulo.

Quadro 4 : Evolução da Capacidade da Rede de Creches 1965 – 2001

Gestão	Capacidade da Rede	% Crescimento
1965/1969	840	
1969/1971	2.047	144%
1971/1973	3.788	85%
1973/1975	5.401	43%
1975/1979	10.621	97%
1979/1982	28.276	166%
1983/1985	50.545	79%
1986/1988	58.666	16%
1989/1992	75.144	28%
1993/1996	83.597	11%
1997/2000	89.512	7%
2001*	97.352	9%

- Projeção para fins de 2001/início de 2002, considerando a instalação das creches em construção.
- Fonte: D.O.M. 29.12.2001:18

Gráfico 1 : Evolução da Capacidade da Rede



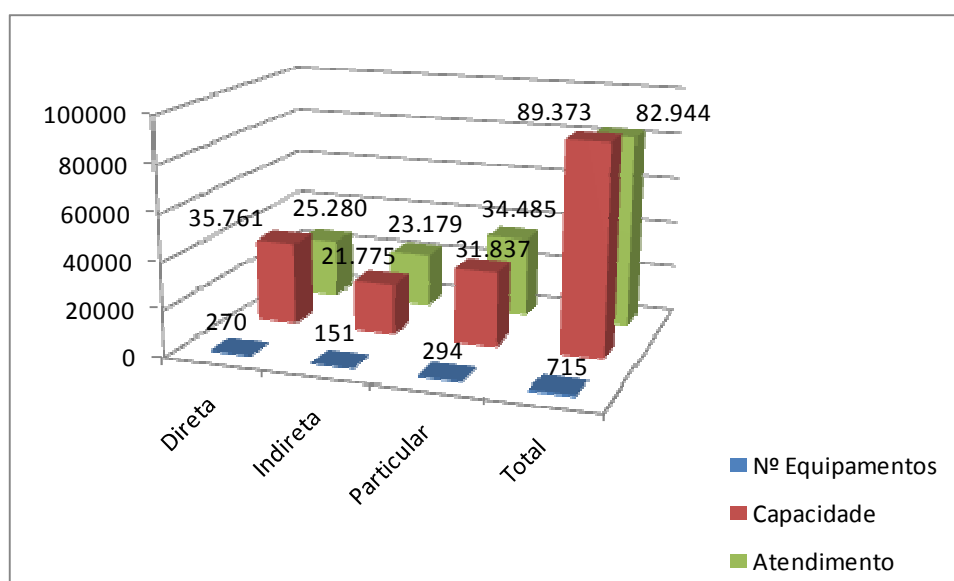
Os dados apresentam a evolução histórica da capacidade da rede³², ou seja, do número de vagas ofertadas.

O Quadro 5 mostra o número de equipamentos diretos (administrados pela PMSP), da rede indireta e da rede particular e sua capacidade de atendimento. As redes indireta e particular, funcionando além de sua capacidade, afetam a qualidade de atendimento, pois significa uma relação adulto/criança desproporcional, isto é, um número de crianças muito maior do que o recomendável para cada educador.

³² Para obter informações sobre a história de expansão das creches ver: Tronolone, M. A gestão de creche no município de São Paulo: diretores em contexto. Dissertação de Mestrado, PUCSP:2003. Relatório dos Grupos de Trabalho de SAS/SME 1999, 2000, 2001.

Quadro 5 : Capacidade de Atendimento das Redes Direta, Indireta e Particular – 2001

	Nº Equipamentos	Capacidade	Atendimento
Direta	270	35.761	25.280
Indireta	151	21.775	23.179
Particular	294	31.837	34.485
Total	715	89.373	82.944

Gráfico 2 : Capacidade de atendimento da Rede de Creches Direta, Indireta e Particular Conveniada - 2001

Como explicar a diferença de atendimento pelas redes? Nos governos Maluf e Pitta, a rede direta foi de tal modo sucateada (em termos de manutenção e de Recursos Humanos), que, no final de 2000, havia 10 mil vagas não ocupadas. A intenção era terceirizar o atendimento e ampliar a rede conveniada, principalmente.

Ao longo desse período, comissões discutiram e propuseram ações para a integração das creches. Em 2001, com outra administração municipal, novas ações são desencadeadas para a efetiva integração das creches ao sistema de ensino e outra comissão é constituída com a tarefa de

apresentar propostas quanto às adequações das estruturas e competências de ambas as Secretarias à nova sistemática legal, contribuir na construção de uma política de Educação Infantil e propor diretrizes para a integração das creches (SME, 2001: 01).

A Comissão Especial Intersecretarial³³ buscou envolver diferentes segmentos sociais³⁴ (pais, funcionários, sindicatos, conselhos, entidades sociais etc.) nas discussões, preocupada com a formação, valorização e construção da identidade dos profissionais de educação infantil, apontando para a necessidade de inclusão das creches na proposta política da educação e no sistema de ensino. A importância desse processo reside no fato de que, ouvindo diferentes vozes, é possível aproximar-se mais dos anseios e necessidades dos envolvidos.

Em 2008, na campanha eleitoral em que disputou a reeleição, Kassab prometeu acabar com o déficit de vagas na educação infantil, mas o Quadro 6 revela que ainda está longe o dia de atingir essa meta.

Com o discurso de dar transparência à gestão, a partir de setembro de 2009, todos os dados podem ser encontrados no site do Portal da Prefeitura do Município. Com a inclusão de todas as inscrições no sistema informatizado, no momento da inscrição, o responsável pela criança recebe um protocolo com um número, que pode ser localizado para conhecer o andamento do processo de matrícula e o número de candidatos que precedem a sua vaga.

Os dados, organizados por Diretoria Regional de Educação, correspondem ao atendimento realizado pelas creches diretas, indiretas e conveniadas, bem como à demanda não atendida.

³³ Composta por técnicos da Secretaria da Assistência Social e da Secretaria Municipal de Educação

³⁴ Essa concepção de participação ampliada foi o que diferenciou esta comissão das demais; mecanismos participativos nas regiões foram previstos na portaria que previu a constituição desta comissão, embora os mecanismos mais amplos de participação, no nível da cidade, não tenham sido totalmente contemplados.

Os profissionais da educação infantil vêm com preocupação a priorização dos atendimentos pelo crescente aumento de convênios com entidades. Pesquisas recentes sobre qualidade (2009) apontam que nos convênios as exigências são “flexibilizadas” pelas entidades conveniadas e o perfil dos educadores revela baixa escolaridade e renda.

Quadro 6: Capacidade de atendimento das redes direta, indireta e conveniada - 2009

DRE	Série	Total Turmas	Vagas Oferecidas	Atendimentos	Em Processo de Matrícula	Vagas Remanescentes	Média Atendimentos/Turma
Pirituba	Educação Infantil - Creche (0 a 3 anos)	964	9959	9779	39	141	10
	Bercário I	153	1131	1141	0	-10	7
	Bercário II	314	2945	2910	15	20	9
	Mini-Grupo	497	5883	5728	24	131	12
Freguesia/Brasília	Educação Infantil - Creche (0 a 3 anos)	787	8378	8272	75	31	11
	Bercário I	146	1068	1045	18	5	7
	Bercário II	260	2454	2422	21	11	9
	Mini-Grupo	381	4856	4805	36	15	13
Jaçanã/Tremembé	Educação Infantil - Creche (0 a 3 anos)	819	8374	8342	23	9	10
	Bercário I	141	1030	1031	1	-2	7
	Bercário II	295	2731	2719	8	4	9
	Mini-Grupo	383	4613	4592	14	7	12
Penha	Educação Infantil - Creche (0 a 3 anos)	1065	10443	10228	58	157	10
	Bercário I	230	1636	1629	12	-5	7
	Bercário II	389	3506	3482	16	8	9
	Mini-Grupo	446	5301	5117	30	154	11
São/Miguel	Educação Infantil - Creche (0 a 3 anos)	1142	11125	10880	35	210	10
	Bercário I	253	1780	1742	7	31	7
	Bercário II	397	3564	3503	14	47	9
	Mini-Grupo	492	5781	5635	14	132	11
Butantã	Educação Infantil - Creche (0 a 3 anos)	613	5868	5847	36	-15	10
	Bercário I	103	698	691	3	4	7
	Bercário II	238	2019	2007	20	-8	8
	Mini-Grupo	272	3151	3149	13	-11	12
Ipiranga	Educação Infantil - Creche (0 a 3 anos)	1058	10619	10391	114	114	10
	Bercário I	249	1826	1785	19	22	7
	Bercário II	382	3567	3490	36	41	9
	Mini-Grupo	427	5226	5116	59	51	12
Itaquera	Educação Infantil - Creche (0 a 3 anos)	1187	11399	11099	140	160	9
	Bercário I	257	1794	1783	10	1	7
	Bercário II	431	3771	3726	40	5	9
	Mini-Grupo	499	5834	5590	90	154	11
Guaianases	Educação Infantil - Creche (0 a 3 anos)	1041	10140	9604	463	73	9
	Bercário I	259	1821	1731	89	1	7
	Bercário II	353	3186	3056	119	11	9
	Mini-Grupo	429	5133	4817	255	61	11
São Mateus	Educação Infantil - Creche (0 a 3 anos)	990	9857	9515	146	196	10
	Bercário I	200	1397	1357	3	37	7
	Bercário II	357	3195	3096	21	78	9
	Mini-Grupo	433	5265	5062	122	81	12
Campo Limpo	Educação Infantil - Creche (0 a 3 anos)	1060	11046	10948	61	37	10
	Bercário I	157	1124	1112	10	2	7
	Bercário II	315	2861	2838	17	6	9
	Mini-Grupo	588	7061	6998	34	29	12
Santo Amaro	Educação Infantil - Creche (0 a 3 anos)	841	8133	8090	24	19	10
	Bercário I	141	929	929	1	-1	7
	Bercário II	293	2542	2537	6	-1	9
	Mini-Grupo	407	4662	4624	17	21	11
Capela do Socorro	Educação Infantil - Creche (0 a 3 anos)	920	9460	9405	35	20	10
	Bercário I	182	1336	1322	8	6	7
	Bercário II	329	3056	3048	6	2	9
	Mini-Grupo	409	5068	5035	21	12	12

Fonte: Site PMSP

2.2.2 Atendimento à faixa etária de quatro anos a seis anos e onze meses

A revisão da questão da faixa etária permitiu às creches o atendimento integral às crianças de quatro anos a seis anos e onze meses, formalizado pelo Decreto 40. 268³⁵ e fruto da pressão de representantes da sociedade civil, entidades de classe e Fórum Regional de Educação Infantil. Havia falta de espaço para construção de equipamento público; em algumas regiões, as salas de EMEIs estavam com sua capacidade total ocupada e com extensa lista de espera sendo preciso contratar profissionais em caráter emergencial (autorizado posteriormente pela Portaria).

A Portaria Intersecretarial SME/SAS n^o 1, de 01.02.2001, autorizava o retorno do atendimento das crianças de quatro a seis anos e onze meses às creches onde houvesse vagas. Cerca de 125 das 452 creches da rede indireta e particular conveniada voltariam a atender por volta de sete mil crianças dessa faixa etária.

A rede direta estudava a possibilidade de reativação de cerca de 110 salas desocupadas por falta de profissionais, devendo a Secretaria da Educação contratar cerca de 220 professores e a SAS contratar 180 ADIs em caráter de emergência, visando ao atendimento de cerca de três mil crianças de quatro a seis anos e onze meses e a reativação de mais 15 berçários para o atendimento a cerca de 300 crianças de zero a dois anos (SAS/SGPC, 2000).

As negociações estabelecidas previam o retorno das crianças em duas etapas:

- 1^a. Etapa: até 15.02.2001, retorno à creche de origem, onde, caso houvesse vaga, seria matriculada, com comunicação à EMEI, em seguida; caso contrário, efetuava-se o cadastro, a ser enviado a SAS/Regional;
- 2^a. Etapa: após 15.02.2001, seria realizado um estudo para viabilização de atendimento às crianças cadastradas, principalmente a partir da readequação dos espaços disponíveis e em condições de uso da rede direta de creches.

Após balanço, verificou-se que 5.455 crianças foram rematriculadas na rede de creches, 1.493, cadastradas e aguardando atendimento, e 6.948, matriculadas ou cadastradas,

³⁵ Decreto 40.268, de 31.01.2001 dispõe sobre a integração das creches ao Sistema Municipal de Ensino e estabelece que as crianças acima de quatro anos têm seu direito de atendimento em creches garantido assegurando-lhes a oferta de conteúdo pedagógico próprio.

o que significou a continuidade do atendimento em período integral para a faixa etária de 4 a 6 anos.

Em relação às creches conveniadas, realizou-se aditamento ao convênio da revisão da faixa etária, o que tornou impossível precisar se todas as famílias foram informadas da mudança e/ou se todas as crianças da faixa etária de 4 a 6 anos foram matriculadas ou cadastradas.

Foi necessário organizar/adequar as condições físicas das salas, realizar licitação para aquisição de materiais, contratar profissionais e regularizar o processo de nomeação dos diretores de Equipamento Social, concursados em 1996.

Negociava-se também a contratação de profissionais para as creches (cozinha, zeladoria, vigilância e outros serviços) e a chamada de diretores concursados para vagas que não haviam sido homologadas.

Até a realização do concurso para Diretor de Equipamento Social (denominação à época, 1996), a forma de provimento era por cargos comissionados por indicação política (indicação de deputados e vereadores). Na gestão da prefeita Luiza Erundina (1989), quando havia necessidade do preenchimento de vagas, realizava-se processo seletivo com pessoas habilitadas (pedagogos, psicólogos, assistentes sociais ou sociólogos), com prova escrita, dinâmica de grupo, entrevistas e avaliação dos currículos por técnicos da área.

A Lei Municipal 11.633/94, de 30.06.1994, criou o cargo de Diretor de Equipamento Social, apontando o concurso público como forma de provimento. Em 20.10.1996, 6.375 candidatos prestaram o concurso e a publicação dos 2.450 aprovados ocorreu no D.O.M. de 19.11.1996 e publicação definitiva em 18.04.1997.

Para os diretores de EMEIs, os concursos já vigoravam há décadas.

Com a homologação do concurso³⁶, 452 profissionais foram habilitados a Diretores de Equipamento Social, significando a extinção de igual número de cargos em comissão de Diretor de Creche e a exoneração de seus titulares, dos quais apenas 12% tiveram êxito no

³⁶ Registramos esse aspecto do processo seletivo e o concurso para diretores por entendê-lo como questão importante na qualificação da educação infantil, em particular, no que diz respeito a esse especialista na construção dos saberes dos profissionais da educação infantil. Essa discussão não está no escopo deste trabalho, o papel relevante desse especialista na condução do processo de formação continuada dos docentes e qualificação da educação infantil. A forma antidemocrática de condução do processo seletivo sugere que a educação infantil era questão menor, assim como a formação dos profissionais.

concurso. A Secretaria respondeu com o “congelamento” do concurso. Os concursados obtiveram Liminar em 28.06.1997, determinando que qualquer nomeação para a direção das creches municipais deveria obedecer à classificação do concurso. Em 08.10.1998, sentença proferida pela 8ª. Vara da Fazenda estabeleceu o prazo de 120 dias para a PMSP nomear os aprovados em concurso para os cargos criados em lei. O concurso de diretores significou o ingresso de profissionais habilitados e com a responsabilidade de promover as condições necessárias para o desenvolvimento de ações de formação continuada dos professores, bem como acompanhar e avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica. A partir daí, ocorreria um movimento desses profissionais para que fosse oferecida a habilitação em Pedagogia (o concurso exigia formação em Serviço Social, Psicologia ou Pedagogia), pois, entendiam os profissionais, haver necessidade de apropriação de saberes específicos voltados à educação da criança pequena.

O ingresso de diretores é uma forma democrática – concurso público pode significar o início de equiparação às EMEIs que já tinham o ingresso desses profissionais por concurso, maior participação no processo de formação dos professores e acompanhamento da elaboração e execução dos projetos.

Os CEIs da rede direta passaram a integrar o Ensino Municipal a partir de 13.02.2002, pela Lei 13.326, publicada no D.O.M. em 14.02.2002 no início da administração da prefeita Marta Suplicy. Esse momento significou um marco no processo de formação dos professores, pois suas reivindicações passaram a fazer parte dos encontros, seminários e pauta de luta dos sindicatos representativos. Os profissionais não aceitavam mais que a integração ocorresse somente do ponto de vista administrativo, mas reivindicavam uma integração estrutural, ou seja, um projeto de formação coerente com a orientação do cuidado e educação das crianças pequenas.

Mapear a trajetória dos profissionais e percebê-los no contexto e na “passagem” da rede da assistência para a educação requer considerar concepções, necessidades e dificuldades, bem como as exigências de formação à época.

2.3 Histórico da Formação dos Profissionais de Creche

No início da implantação das creches no Brasil e no município de São Paulo exigia-se pouca escolaridade e qualificação (4ª. série do ensino fundamental) dos candidatos, em sua grande maioria, mulheres, que recebiam a denominação de *pajens*. Bastava a idade mínima de 18 anos e experiência anterior (conforme disposto no documento Programação Básica – Coordenadoria do Bem Estar Social, 1981), para serem julgadas aptas ao cargo.

A partir da década de 80, outras exigências foram postas. A Secretaria da Família e Bem Estar Social (1984) estabeleceu um novo quadro de recursos humanos, substituindo a *Pajem* pelo *Auxiliar de Desenvolvimento Infantil - ADI*. A Lei 10.430, de 1988, exigia escolaridade de 1º. grau incompleto. Em 1990, a Lei 10.836 institui a carreira de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil no quadro de pessoal da PMSP, com a atribuição de

realizar atividades planejadas que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças de zero a 6 anos, visando a sua autonomia e construção do conhecimento de si e do mundo (D.O.M. 18.08.1993: 37).

Na análise do documento, percebemos ser necessário muito mais que o 1º. grau incompleto para o desempenho das ADIs. Conhecer como ocorre a construção de conhecimento de si e do mundo pelas crianças, passa por uma formação mais aprofundada, por uma construção de saberes que possam contribuir para o desenvolvimento e suas potencialidades.

Na gestão Luiza Erundina, em 1989, a partir de um diagnóstico da rede de creches, uma nova política detectou a necessidade premente da definição do perfil do profissional de creche e de investir em uma formação que lhe propiciasse o acompanhamento e intervenção na realidade, como afirma Kramer (1995:127), para *favorecer o desenvolvimento infantil e a aquisição/construção dos conhecimentos relativos ao mundo físico e social (Linguagem, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia)*. Para a autora (1999),

no contexto atual da educação infantil, pensar a formação destes profissionais é tarefa urgente e crucial, pois se lutamos por uma educação infantil de qualidade como direito de todas as crianças, é preciso assegurar aos profissionais de educação infantil um processo de formação que os leve a uma real qualificação. (p. 70).

A LDB 9394/96 prevê a formação do profissional de Educação Infantil em nível superior, admitindo, no entanto, a formação em nível médio. Trata-se de um grande desafio, se considerarmos que a formação está diretamente relacionada à qualidade da educação infantil, meta a ser perseguida. Só se consegue uma ação pedagógica voltada às especificidades do atendimento de zero a três anos, com profissionais que detenham conhecimentos e que estejam realmente qualificados.

Em São Paulo, a SME, em 2002, propôs um programa Especial de Formação Pedagógica Inicial em Nível Médio, aprovado pelo Parecer CME n. 05/02, para habilitar cerca de 1.000 ADIs. Para a primeira turma, os profissionais que haviam concluído apenas o ensino fundamental, o programa, iniciado em setembro de 2002, teve duração de dois anos; para a segunda turma, aqueles que já tinham ensino médio completo e/ou ensino superior diferente de Pedagogia, com início em fevereiro de 2004 e duração de um ano.

A formação enfatizava a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, a fim de possibilitar aos alunos a formação de competências para o reconhecimento e respeito à diversidade da população infantil, assim como de suas famílias, implicando atitudes de solidariedade e responsabilidade na busca de alternativas didáticas que viabilizassem aprendizagens significativas.

Os profissionais há muito longe dos bancos escolares, tiveram que achar tempo para as atividades de formação, vencer o cansaço e conflitos, como cobranças familiares, e mostrar conhecimentos. Aqueles que trabalhavam no período vespertino e saíam às 19 h deveriam chegar aos pólos-escolas às 19h30.

Ainda que o processo fosse “doloroso” para os profissionais, é inegável o avanço creditado ao documento legal, ao exigir a formação, tendo em vista o início da concretização da qualificação dos profissionais. A formação influenciou sobremaneira a aquisição de olhar diferenciado à criança e à maneira de conduzir seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. As argumentações e discussões dos profissionais passaram a focalizar preocupações, mais voltadas à aquisição/construção de conhecimentos pelas crianças.

O programa, conhecido como PEC-Formação Universitária, voltado aos profissionais municipais que já possuíam o ensino médio, formou duas turmas e, além de cumprimento à determinação legal, significou, sobretudo, um avanço para a educação infantil, com

profissionais que tiveram a oportunidade de refletir, pesquisar e construir conhecimentos voltados à prática cotidiana. Para as crianças, significou propostas mais apropriadas ao seu desenvolvimento e oportunidades de vivenciar situações desafiadoras.

Em abril/2009, a segunda turma de professores concluiu o Programa de Formação em Ensino Superior.

Há uma íntima relação desses fatos com a presente investigação, na medida em que alguns dados dessa formação emergiram durante a pesquisa de campo.

Com o concurso, outro perfil de profissionais ingressa (com formação mínima, Curso Normal em nível médio ou Graduação Plena em Pedagogia). Os profissionais das unidades mostraram-se preocupados, imaginando que ocupariam posição secundária, ao compartilhar o trabalho com os recém-efetivados. A realidade vai mostrar que, se um grupo tem maior bagagem teórica, outro tem a experiência da prática que pode e deve ser compartilhada.

As Unidades que contavam com profissionais contratados recebiam os novos sem aviso prévio, sem preparação das crianças, das famílias e dos que saíam. Muitos eram deslocados para unidades com déficit de profissionais, permanecendo até a chegada do efetivo. Para os profissionais contratados, significou o rompimento da relação de trabalho e, para as crianças, a ruptura de um processo desenvolvido com adultos com os quais já estavam integradas. De maneira geral, foi desgastante, se considerarmos que não houve preparação e tempo para esses profissionais e gestores para enfrentar a situação, tampouco foi permitida a permanência, por um tempo mínimo, dos que estavam saindo, para possibilitar a integração dos iniciantes ao novo trabalho. Em termos de formação, significou o rompimento de um processo que se mostrava alvissareiro, na medida em que, mesmo não havendo a institucionalização do horário de estudo, os profissionais reuniam-se para discutir o trabalho.

Tensões e contradições foram vividas, não só por essas rupturas, mas devido às diferentes concepções e práticas dos profissionais que ingressaram; as realidades foram múltiplas e, como tais, enfrentadas de diferentes formas.

Como tentativa de apoiar os profissionais na tarefa de formação continuada dos professores de CEIs e EMEIs, na administração do prefeito Kassab, em 2006, foi proposta a 1ª. fase do Programa *A rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil*, voltado aos coordenadores pedagógicos. O Programa foi desenvolvido por técnicos da Diretoria de

Orientação Técnica - DOT em encontros com os coordenadores pedagógicos, objetivando *investigar, registrar, refletir e problematizar* a prática das unidades. (DOT, 2007).

A base das discussões foi o documento *Tempos e Espaços para a Infância e suas Linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da Cidade de São Paulo* (2005), elaborado por representantes das Coordenadorias, distribuído em 2006 à rede, durante a administração José Serra. Nesse governo, outro documento foi elaborado por técnicos da Diretoria de Orientação Técnica, *São Paulo é uma escola: Manual de brincadeiras, com o intuito de colaborar com os profissionais, na organização de atividades lúdicas às crianças da Educação Infantil*.

O documento *A Rede em rede: a Formação Continuada - fase 1* (2007), apresenta propostas, retrata experiências e conhecimentos dos profissionais das 13 Coordenadorias, num total de 30 formadoras e mais de 800 Coordenadores Pedagógicos. O documento registra que os profissionais envolvidos na formação, atingiram seu objetivo principal: 314 mil crianças de 0 a 6 anos matriculados nas Unidades de educação Infantil.

Em 2007, a 2ª. fase do Programa propôs aos coordenadores pedagógicos uma reflexão sobre os Planos construídos, por eles, para as Unidades Educacionais. Ainda nesse ano, sob a coordenação da DOT, foi elaborado o documento *Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas*, apresentando as expectativas de aprendizagens que poderiam ser promovidas com as crianças atendidas nos CEIs e EMEIs.

Em 2008 e 2009, o Programa propôs a formação conjunta dos gestores das Unidades Educacionais: um diálogo entre os profissionais – diretores e coordenadores pedagógicos.

Em continuação ao Programa Rede em Rede Fase 4/2009, iniciaram-se ações de formação com os professores das Unidades de Educação Infantil da rede direta (CEIs e EMEIs): a 1ª turma, no período de setembro a outubro de 2009, e a 2ª turma, no período de novembro a dezembro de 2009, num total de 6 encontros de três horas cada um. Priorizou-se, na formação, a qualidade das vivências dos tempos e espaços nas Unidades de EI, tendo como base o documento *Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens*, visando a consolidação do Projeto Pedagógico, à criação de referências para a organização de rotinas pedagógicas nas unidades e a produção de material de referência para educadores.

A proposta, embora interessante e oportuna, pouco facilita a participação, tendo em vista que não pode ser realizada no horário de trabalho. Os participantes, nos dias de

formação, chegam atrasados aos locais de trabalho, além de terem sido ofertadas apenas 2 vagas por unidade de CEI.

A formação é um processo complexo de apropriação de saberes pelo sujeito e se faz de acordo com a atribuição de significados de cada um.

Assim, desconstruir práticas cristalizadas que não contemplam as singularidades das situações educativas em uma sociedade em constante mudança depende das oportunidades de apropriação de saberes pelos gestores, especialmente coordenadores pedagógicos – profissionais estratégicos na formação continuada da equipe de professores e na construção de um trabalho pedagógico nas Unidades Educacionais.

A criação de zonas de desenvolvimento dos professores poderá contribuir para a apropriação de um pensar, sentir, agir e decidir melhores formas de mediar as aprendizagens para os avanços das crianças. Quanto aos professores, protagonistas das ações que podem promover nas crianças a vivência de experiências com as diferentes linguagens e saberes circulantes na sociedade, a oferta dos espaços de debates poderá contribuir para a qualificação do trabalho desenvolvido nas UEs.

2.3.1 A Escolaridade dos Profissionais de Creche

O Quadro 7 apresenta, por Regional, a Escolaridade das 6063 ADIs. Na Regional de Campo Limpo, concentra-se o maior número de profissionais (198) com Ensino Fundamental Incompleto (antigo Primeiro Grau); na Regional de São Miguel Paulista, 254 com Ensino Fundamental Completo, 372 com Ensino Médio Completo e 38 com Ensino Superior Completo; na Regional de Itaquera, 203 com Ensino Fundamental Completo, 317 com Ensino Médio Completo e 37 com Ensino Superior Completo.

Como explicar tal quadro? Nessas regionais haveria mais incentivo ao aprimoramento profissional? Itaquera, São Miguel Paulista, Campo Limpo, Santo Amaro e Vila Maria, regiões historicamente concentradoras do maior número de creches, tiveram forte participação no movimento sindical, que sempre lutou por sua integração na educação e pela formação de educadores. Não seria essa uma das razões da maior escolaridade dos profissionais?.

Quadro 7 : Escolaridade das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil -- SAS

Secret. Assist.Social	Ens.fund. Incomp.	Ens.Fund. Compl.	Ens. Medio Inc.	Ens. Medio compl.	Ens. Sup. Inc.	Ens. Sup. Compl.	Sem Inform.	Total por Regional	Total por Regional
Coordenadorias									%
BT/PI	8	100	7	78		2		195	3,2%
CL	198	254	4	214		8	23	701	11,6%
CS		227		204		26	3	460	7,6%
FO	59	108	29	77	12	16	10	311	5,1%
IP	29	74		61		12	6	182	3,0%
IQ/G	85	203	122	317	33	37	7	804	13,3%
MG/J	55	64	9	84	2	11		225	3,7%
MO		43		33		5		81	1,3%
MP	61	284		372		38		755	12,5%
PE	161	173	14	131	3	37	32	551	9,1%
PR	60	183		99		8		350	5,8%
S A	80	97		95		3		275	4,5%
SE	16	54		48		8	5	131	2,2%
SM	48	121	55	126	29	22	3	404	6,7%
ST	46	113		121		3		283	4,7%
VM	24	60		30			15	129	2,1%
VP	17	94	4	96	1	10	4	226	3,7%
TOTAL	947	2252	244	2186	80	246	108	6063	
%	15,6%	37,1%	4,0%	36,1%	1,3%	4,1%	1,8%	100,0%	100,0%

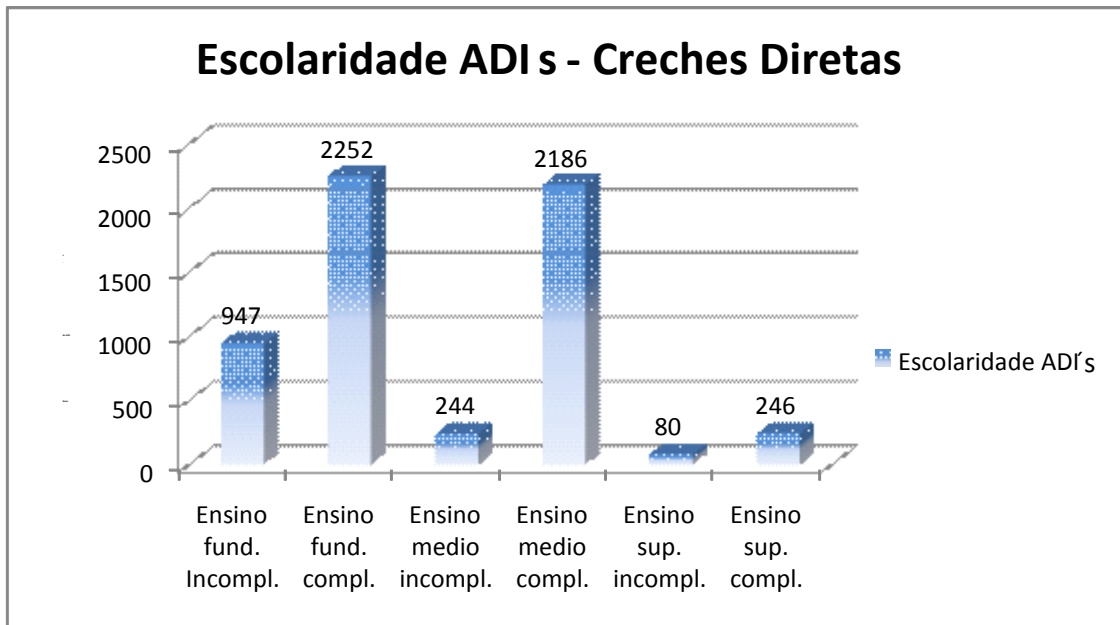
Fonte: SAS/2000

Como mostra o Quadro 7, 37% das ADIs têm Ensino Fundamental Completo e 36,1%, Ensino Médio Completo, 15,6%, Ensino Fundamental Incompleto e as demais, 5,4%, Ensino Superior (completo/incompleto).

A baixa escolaridade dos profissionais de creche contraria a LDB 9394/96 que exige a escolaridade mínima – ensino médio, modalidade Normal.

Tais dados sugerem ausência de investimento e políticas públicas de formação, a manutenção do ‘status quo’ das camadas sociais mais favorecidas da população, evitando transformações na sociedade.

Gráfico 3 : Escolaridade de ADIs – Creches Diretas



O Gráfico 3 mostra que um número expressivo de profissionais não detinham, em 2000, o mínimo exigido pela LDB.

A partir de 2002, vários programas oferecem oportunidades de aperfeiçoamento pessoal e profissional aos funcionários, como o Programa ADI Magistério, em 13 polos de diferentes regiões da Capital, cuja estrutura curricular proporciona debate coletivo, trabalho em grupo, investigação orientada, prática profissional supervisionada, participação em vivências culturais, teleconferências, oficinas de aprendizagem, elaboração de projetos interdisciplinares em grupo, objetivando a produção de cultura e conhecimento. Vive-se, assim, um outro momento: com profissionais melhor preparados, caminha-se em direção à tão sonhada qualidade na educação infantil.

Quadro 8 : Avaliação final do Programa Especial de Formação Inicial em Serviço

Total ADIs-alunos	Resultado Final							
	Aprovados		Aprovados pelo Conselho		Reprovados		Reprovados/- Desistentes	
2.857	2.621	91,7%	117	4,1%	25	0,9%	94	3,3%

Fonte: SME/2005

Do total de 2.857 ADIs que fizeram o curso, 95,8% foram aprovadas e 4,2% reprovadas, como mostra o Quadro 8..

Está em curso a reconstrução da história da creche, a partir da história dos profissionais oriundos de SAS e daqueles que ingressaram por concurso. A formação profissional não se conclui com a diplomação acadêmica, mas estende-se ao longo da vida profissional, requerendo ações de ambos os lados, administração das profissionais.

À rede municipal cabe garantir programas de formação continuada para todas as profissionais, como forma de rever e renovar saberes e práticas pedagógicas. A estas cabe investir na reconstrução de sua identidade profissional.

Recuperando a proposta de *Educação para Todos* (Jomtien/março de 1990) e Torres, é necessário, como afirma Torres (2002:83), *formular uma interpretação ampla de aprendizagem e de saber, capaz de integrar conhecimento e ação, saber e saber fazer (competência)*, ampliando a visão. O educador da primeira infância deve desenvolver melhores práticas, para mediar a aprendizagem da criança, como prática de cidadania, evitando a perspectiva escolarizante.

CAPÍTULO 3

A PESQUISA

A pesquisa de campo realizou-se em um Centro de Educação Infantil do município de São Paulo, situado na zona noroeste, em um bairro popular. A pesquisadora é também a diretora da unidade, desempenhando um duplo papel. Esse fato justifica a definição do estudo como uma pesquisa-ação, a qual comporta diversas dimensões: aquela de intervenção na prática docente, no contexto de uma formação em serviço, e aquela de pesquisa, o que supõe uma reflexão crítica e sistemática sobre essa intervenção.

Por outro lado, a pesquisa também apresenta uma característica participativa, pois a proposta prevê que as professoras observadas reflitam e se expressem sobre os registros de sua prática, ao longo do processo de intervenção.

Foram selecionadas para participar da pesquisa quatro professoras, de turmas de crianças na faixa de idade de 1 a 3 anos³⁷.

Para Thiollent (2003: 14), pesquisa-ação é um

tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

As questões da investigação foram definidas pela pesquisadora e apresentadas às professoras, visando trazer *luzes* para pensar a formação docente, interesse da pesquisadora e não uma solicitação das *participantes representativas da situação*. As professoras participaram de modo cooperativo e diante das observações registradas pela pesquisadora discutindo e interpretando.

³⁷ Neste CEI, a faixa etária atendida no período da pesquisa era de 1 a 3 anos, não incluindo bebês menores de 1 ano.

O estudo valoriza a interação entre a pesquisadora e as pessoas pesquisadas, supondo *uma forma de ação planejada de caráter (...) educacional...* (THIOLLENT, 2003: 7), no caso a educação de crianças pequenas na creche. Para o autor,

o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nessa situação; o objetivo (...) consiste em (...) pelo menos, esclarecer os problemas da situação observada. (2003:16).

Assim, neste estudo estão presentes dois elementos definidores da pesquisa - ação: o processo de formação e a negociação constante, visando compreender os fundamentos da prática cotidiana das professoras.

A abordagem participativa e ativa no nível da captação da informação possibilita estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação. (THIOLLENT, 2003: 25).

Neste estudo, a transformação da situação pode ser entendida como algo inerente ao trabalho pedagógico das professoras envolvidas, que ocorre no contexto de uma unidade onde já existe um trabalho de formação em serviço integrado ao cotidiano da instituição, realizado pela própria equipe que ali trabalha. Diferencia-se de uma pesquisa-ação no sentido estrito por não buscar uma transformação por meio da pesquisa, embora algumas mudanças possam ocorrer a partir dessa experiência, tanto nas práticas e concepções das professoras envolvidas, como em relação à própria pesquisadora e ao conjunto da unidade.

Como indica Thiollent, a pesquisa-ação pode utilizar uma gama de estratégias (métodos e técnicas) para colher seus dados e analisá-los. Este estudo utiliza a entrevista individual, a observação, diversas formas de registro, a análise argumentativa, própria da pesquisa qualitativa, sem o requisito de mensuração (THIOLLENT, 2003: 24-32).

Na pesquisa, não só a opção por uma metodologia é importante, como também a escolha dos procedimentos, entre os quais destacamos:

- Entrevista individual, segundo Ludke e André (2003), possibilita a captação imediata da informação desejada, correções, esclarecimentos e adaptações e, segundo Demo

(2000), é um procedimento alternativo, porque capaz de salvaguardar aquilo que a metodologia mais “dura” joga fora. As entrevistas foram realizadas no período de outubro de 2007 a dezembro de 2008. Em reunião com as professoras, discutimos os detalhes para a realização das entrevistas, como periodicidade de encontros, horários, local, etc. Inicialmente, havíamos planejado entrevistas com um intervalo de 15 dias mas percebemos não ser possível, ocorrendo sempre que as professoras tinham disponibilidade, o que, em alguns momentos, ocorreu com intervalo quinzenal. Planejávamos, também, entrevistas individuais, mas as professoras Solange e Giselda³⁸, por trabalharem com o mesmo grupo de crianças, solicitaram que a discussão sobre a prática ocorresse para ambas ao mesmo tempo. As entrevistas das professoras Fátima e Mariana ocorreram individualmente. Explicamos que a dinâmica das entrevistas estaria baseada na discussão das cenas gravadas sobre os fundamentos de suas práticas pedagógicas. Após consulta, ficou combinado que ocorreriam em horários de descanso das crianças, considerados por elas, o melhor momento. A dinâmica das entrevistas consistiu em apresentar a cena às professoras, questionar os fundamentos dessa prática e registrar suas discussões.

- A observação, nas pesquisas qualitativas, segundo Bogdan e Biklen (1994), é determinada basicamente pelo objetivo do estudo, que deriva de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador, possibilitando a manutenção do foco de interesse. Isso evita o risco de recolher um amontoado de informações irrelevantes ou perder certos dados que possibilitariam uma análise mais completa da situação investigada. Nesta pesquisa, acompanhamos a prática cotidiana das professoras nas salas, na área externa ou mesmo acompanhando atividades externas, com a preocupação de manter o foco da pesquisa nas ações que nos fornecessem pistas sobre os seus saberes. A presença da pesquisadora-diretora nas salas com os grupos de crianças e professoras talvez tenha sido facilitada por ser rotina o acompanhamento dos trabalhos (como diretora) e haver a solicitação (da presença) por parte da equipe de professoras, muitas vezes, para realizar o registro da atividade ou observar como reagem as crianças.
- Os registros utilizados nesta pesquisa foram as anotações em caderno de campo, as gravações das entrevistas em áudio, registros fotográficos, filmagens em vídeo³⁹ e portfólios organizados pelas professoras.

³⁸ Nomes fictícios para preservação das identidades.

³⁹ As filmagens foram realizadas pela pesquisadora, com a colaboração de uma funcionária do CEI.

Inicialmente, houve uma consulta às professoras, sobre as formas de registro, esclarecendo sua importância para não correr o risco de deixar lacunas na pesquisa, ou seja, na recuperação das observações, esquecendo algum detalhe que conduziria com mais fidedignidade nosso estudo. O consentimento talvez tenha sido facilitado pelo fato de já haver, na unidade, um investimento na formação, para que a equipe realize os registros de seus trabalhos.

Era necessário que as participantes se sentissem à vontade para falar sobre o próprio trabalho, ter disponibilidade para as entrevistas e, sobretudo, demonstrar o desejo de compartilhar reflexões e rever suas ações registradas pela pesquisadora/diretora.

As docentes mostraram-se receptivas e interessadas na temática, o que acabou incentivando nosso trabalho. Interessava selecionar profissionais que representassem o grupo oriundo de SAS, que não possuía habilitação, e aquelas que possuíam, no mínimo, curso de magistério no nível médio, o que permitiria uma comparação entre as práticas desenvolvidas por professoras com diferentes formações iniciais.

Para que a investigação se realizasse, pedimos a autorização das professoras e dos pais das crianças para registrar de diferentes formas as situações que considerávamos importantes.

Após o convite individual, foi realizada uma reunião com a finalidade de expor ao grupo de participantes os objetivos da pesquisa, a metodologia e dirimir dúvidas. A decisão de participação talvez tenha sido facilitada por se tratar de professoras em processo de formação (duas cursando Pedagogia e realizando o Trabalho de Conclusão de Curso e duas com graduação e cursos de extensão) e por compreenderem a importância da pesquisa na construção de conhecimentos e na melhoria da qualidade de seu trabalho com as crianças.

A análise não pretende apontar os aspectos positivos e negativos da prática pedagógica das professoras investigadas, mas sim responder às questões de pesquisa:

- Como as professoras mobilizam seus saberes na situação cotidiana de trabalho?
- Onde foram adquiridos esses saberes?
- Há diferença de relevância entre os saberes dos profissionais egressos de distintos cursos de formação (ADI Magistério, Curso de Magistério no nível médio e Curso de Pedagogia)?

3.1 O Centro de Educação Infantil

A pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil – CEI localizado num bairro popular da cidade de São Paulo⁴⁰, na zona noroeste da cidade. Seus moradores, cerca de 100 famílias, durante cinco anos, participaram de reuniões com lideranças locais, objetivando obter da administração municipal terrenos para construir, em 1992, moradias em regime de mutirão. Os terrenos já possuíam água e luz. Posteriormente, outras famílias de diversas regiões do município de São Paulo e de outros Estados afluíram ao bairro, invadindo os terrenos previstos para áreas verdes, sem infraestrutura, levando a sérios problemas de meio ambiente.

A área, onde está construído o CEI, abrigava, a princípio, as 100 famílias que moravam em casas de latinha, cedidas pela administração municipal.

Atualmente, cerca de 30.000 moram no bairro, grande parte em condições precárias, com ruas sem benfeitorias (asfalto, coleta de lixo, etc). Como a ocupação é desordenada, em sua maioria clandestina, os serviços públicos de saúde, educação e moradias são deficientes, ainda que haja no bairro instituições educacionais: educação infantil, ensino fundamental e médio, municipais, estaduais e privadas; Biblioteca Municipal; Posto de Saúde e Pronto Socorro. Entre as atividades econômicas do bairro, predominam o setor comercial e o de serviços.

A construção do CEI, segundo a comunidade, pais e lideranças locais, é fruto de reivindicação junto às autoridades e definida pela Gestão Participativa, na gestão da prefeita Marta Suplicy. O Decreto n. 42.050, de 27 de maio de 2002, dispõe sobre a criação do Centro de Educação Infantil, no distrito de Perus, na zona noroeste do Município de São Paulo.

Até então, a região não possuía nenhum serviço voltado à criança de zero a três anos e onze meses, tendo mais de mil crianças aguardando atendimento, segundo dados da então Coordenadoria Regional de Educação de Pirituba. De acordo com o relato dos pais, conseguir uma vaga para a criança significava a garantia de um local seguro, enquanto estivessem no trabalho.

⁴⁰ Sou diretora deste CEI desde julho de 2002, tendo ingressado por concurso público.

Iniciado o atendimento, em 24 de setembro de 2002, houve grande envolvimento dos pais na organização, estabelecimento de normas e horários que melhor atendessem às suas necessidades.

Em 5 de outubro de 2003, a Prefeita, a Secretária de Educação Municipal, Coordenador Regional de Educação, técnicos, autoridades políticas, lideranças locais e pessoas da comunidade inauguraram a unidade, conhecendo todos os ambientes, o trabalho realizado com as 142 crianças (número excessivo, levando-se em conta a relação criança/espaço) e os funcionários. Iniciamos nosso trabalho, como diretora, em 25 de julho do mesmo ano, quando recebemos as chaves do CEI para sua organização física e administrativa: recebimento e montagem de móveis, utensílios para o funcionamento da cozinha, empréstimos de equipamentos que não havíamos recebido, mas indispensáveis para o funcionamento da unidade.

Houve envolvimento muito grande dos profissionais em todas as atividades e projetos desenvolvidos com as crianças, para propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens de forma integrada, a fim de contribuir para o desenvolvimento infantil em suas dimensões: cognitivas, corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas.

A Unidade Educacional atendia, até 2006, crianças de quatro meses a quatro anos e onze meses. No final do mesmo ano, a Portaria de matrícula estabeleceu o limite de idade de três anos e onze meses, acima da qual as crianças passariam para as EMEIs. Tal mudança gerou muito descontentamento das famílias, que entendiam serem as crianças muito novas para outra modalidade de educação, além do atendimento nas EMEIs ser em período parcial e da impossibilidade de as crianças ficarem sozinhas, principalmente nos casos dos pais que se encontravam empregados.

A partir de 2008, passaram a ser atendidas 112 crianças em período integral de 10 horas, flexibilizando meio período a três famílias que assim o desejaram.

O CEI tem 26 professores efetivos (apenas 1 professor do sexo masculino), sendo 4 volantes. Em cada período de uma jornada de 6 horas, em 7 salas, atendeu as crianças em 2 berçários com 18 crianças em cada sala, na faixa etária de 1 a 2 anos; 3 minigrupos com 12 crianças em cada sala, na faixa etária de 2 a 3 anos, e 2 minigrupos com 20 crianças em cada sala, na faixa etária de 2 a 3 anos, quadro que permaneceu inalterado durante o período por nós acompanhado.

3.2 O desenho da pesquisa

Para organizar a coleta de dados era necessário selecionar alguns momentos a serem focalizados nas três turmas de crianças. Essa seleção baseou-se tanto em nosso conhecimento das rotinas adotadas na creche, como também na literatura sobre práticas educativas com crianças pequenas.

Era preciso considerar, na seleção, momentos do cuidado e educação que fossem significativos para a análise dos saberes das professoras, o que não se constituiu em tarefa fácil, tendo em vista que muitos aspectos estão “em jogo”, quando trabalhamos com crianças pequenas, isto é, em uma mesma atividade, estão presentes as relações, as interações e aprendizagens, significando dizer que, *quanto mais novas forem as crianças, mais integrado deverá ser o currículo.* (KATZ; CHARD, 1997:12) .

Os autores estabelecem um conjunto bem definido de “parâmetros” ou “domínios” para pensar a educação de qualidade para as crianças pequenas::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 das famílias e ligação com o lar e a comunidade; gestão, monitorização e avaliação. (PASCAL; BERTRAM, 1999: 26). Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, documento elaborado pela Secretaria da Educação Básica, Ação Educativa, Fundação Orsa, Undime e Unicef, apontam as seguintes dimensões: planejamento institucional, multiplicidade de experiências e linguagens, interações, promoção da saúde, espaços, materiais e mobiliários, formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais, cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (MEC/SEB, 2009).

Com base nesses parâmetros ou indicadores, construímos as categorias a partir do material coletado, referentes às situações em que os saberes das professoras são mobilizados: relações e interações afetivas e éticas no trabalho com as crianças; aprendizagens; trabalho em equipe, formação e relações com os adultos e parcerias com as famílias, que seriam observados nos seguintes momentos de rotina das crianças: histórias, alimentação, brincadeiras e contato com as famílias, os quais descrevemos a seguir.

3.2.1 O Momento das Histórias

O conhecimento é produto da atividade mental do sujeito, que organiza e agrega informações e conhecimentos aos já existentes, construindo relações entre eles. O professor é o articulador entre a ação daquele que aprende, do que se aprende e da intervenção pedagógica. Assim, o *momento das histórias* pode se constituir em momento de aprendizagem para as crianças, com possibilidades de interpretação do que ouvem, pensam e refletem a partir do que já conhecem, além de conhecer os diferentes materiais de leitura, sua função e uso social.

A importância desse momento reside no fato de estarmos todos (adultos e crianças) imersos em uma sociedade cujo contato com a língua escrita é intenso. Desde cedo, as crianças demonstram interesse por ela e percebem sua função social. Nesta etapa, é importante oferecer às crianças situações onde ler e escrever tenham sentido e façam parte de seu cotidiano. Isso, entretanto, não pressupõe de maneira nenhuma atividades rígidas, exercícios de coordenação motora, aprendizagem de letras isoladas ou cópias de sílabas.

O aprendizado da escrita não ocorre mecanicamente. Para que tenha significado, é necessário planejar, preparar o ambiente, conhecer o grupo de crianças e seus interesses, propor-lhes situações significativas e interessantes e saber quais as histórias preferidas. Assim, para este momento, estabelecemos como critério de observação situações de leitura em voz alta, leituras dialógicas nas quais as professoras questionam as crianças sobre as histórias contadas, apresentação da obra e o oferecimento de diferentes portadores de textos (livros, gibis, revistas, etc.), como experiências de aprendizagem.

Diariamente, logo após o café, as crianças escovam os dentes e dirigem-se à sala. A professora convida-as a se sentarem em um tapete num dos cantos da sala, escreve na lousa o título da história e apresenta a obra. Muitas vezes, já está na lousa um desenho dos personagens e o título da história. A professora chama a atenção para a capa, para o autor e inicia a leitura. Nem sempre ocorre dessa maneira, pois, se a história é conhecida pelas crianças, a abordagem incide sobre o já conhecido. À medida que ela lê, muda o tom de voz de acordo com o episódio, interrompendo e questionando as crianças. Em certos momentos, alguns se levantam, aproximam-se ainda mais da professora. Na hora da história pode ser

utilizado o apoio de fantoches, pedaços de panos enrolados nas mãos da professora, um cenário construído por ela (como na história dos três porquinhos) ou outros personagens.

3.2.2 O Momento da Alimentação

O momento da alimentação, para além da nutrição, é o momento privilegiado no qual a criança pode aprender a cuidar-se, construir hábitos saudáveis, desenvolver sua autonomia pela ação de servir-se sozinha ou com ajuda do adulto. A educação, o cuidado e a intervenção constituem a tríade do papel do profissional de crianças pequenas. A alimentação pode constituir-se em momento de prazer, aprendizagem, construção de conhecimentos acerca de alimentos, sua importância para a saúde e bem-estar das crianças. As escolhas, o cuidar de si e o desenvolvimento da autonomia com a ajuda do adulto, pela compreensão e afeto, podem criar a confiança, base do trinômio educação/cuidado/intervenção.

Nas cenas e episódios de interações entre adultos e crianças surgem oportunidades para a auto-aprendizagem, a qual tem implicações no papel profissional.

A partir de 2009, devido à redução do tempo da criança no CEI para 10 horas (anteriormente 12 horas), a rotina da alimentação compreende o café da manhã, que se inicia às 8h30, por etapas, pois o refeitório não comporta todas as crianças de uma só vez. Às 10 h, a hidratação, quando os auxiliares técnicos servem canecas com suco de frutas; às 10h30, almoço, às 14h30, lanche e, às 16h30, jantar. A saída das crianças se dá às 18 h.

Diariamente, as crianças chegam entre 8h e 8h30, são recebidas pela professora na sala e dirigem-se ao refeitório para a primeira refeição do dia – o café da manhã. O cardápio mensal, publicado no Diário Oficial da Cidade – DOC, deve ser seguido criteriosamente pela empresa terceirizada. As crianças escolhem seu lugar à mesa e, depois que todas estão acomodadas, são convidadas pela professora a servirem-se. Uma grande mesa, da altura apropriada, facilita à criança servir-se. Uma a uma, dirigem-se à mesa, servem-se e podem repetir a alimentação tantas vezes quanto desejarem. Ao final, voltam às salas para as atividades.

Esse momento é iniciado pela entrada das crianças no refeitório, vindas do parque, tendo já higienizado as mãos numa pia coletiva instalada no quiosque. O almoço segue mais

ou menos o mesmo ritual dos outros momentos da alimentação: assim que as crianças estão acomodadas em suas mesas, são convidadas a se servirem na mesa principal.

O horário do lanche é bem flexível, tendo em vista que algumas crianças repousam após o almoço e as que estão acordadas vão para o refeitório, sem que haja a necessidade da presença do grupo todo no mesmo horário. Quando acordam, são assistidas por um auxiliar técnico e, ao término do lanche, vão ao encontro da professora em atividade com o grupo maior.

Durante as refeições, as professoras organizam-se para acompanhar e auxiliar as crianças, estimular para que comam e orientá-las quanto ao local em que devem colocar o que não comeram, bem como para servirem-se adequadamente, evitando desperdícios.

3.2.3 O Momento das Brincadeiras

O momento das brincadeiras,

além de proporcionar prazer, é um meio privilegiado de inserção na realidade e expressa o modo como a criança – à sua maneira – reflete, constrói e reconstrói o mundo onde vive (SARTI, 2001: 30).

Pelas brincadeiras, as crianças veem e constroem o mundo; à professora cabe oferecer oportunidades para que o construam de maneira significativa, sugerindo, dando ideias, mediando, quando necessário. Na interação, o adulto exerce o papel daquele que tem mais experiência e que pode contribuir para o avanço da criança, pois

o profissional do brincar nem deve decidir pela criança, nem deve deixá-la sem nenhuma orientação, porém, pode contribuir para que ela escolha adequadamente a brincadeira. (CARNEIRO, 2003:98).

Privilegiaremos cenas ou episódios nos quais as interações adulto-crianças oferecem oportunidades para avançar no seu processo de aprendizagem.

O brincar permeia todos os momentos da rotina diária: nas salas no momento do acolhimento ou por alguma proposta do adulto após o café da manhã, ao voltarem para as salas e na área externa, no parque, em que o tanque de areia, a casinha e os brinquedos coletivos ocupam grande parte do tempo das crianças; a área de entrada do CEI também é usada, principalmente com brincadeiras dirigidas, bolinhas de sabão, empinar pipas e outras.

3.2.4 O Momento do Contato com as Famílias

Escola e família constituem-se em um sistema de relações:

A escola é um lugar de cultura, não somente onde se traduz a cultura, mas também onde se elabora a cultura da criança, a cultura da infância e a cultura da creche. (RINALDI, 2002: 79).

O contato diário dos profissionais com as famílias pode propiciar maior conhecimento sobre as crianças, sua cultura, desejos, preferências e hábitos, implicando a construção de um contexto de relações de conhecimento e confiança mútua.

O contato com os pais pode significar uma escuta sensível e indireta das crianças, principalmente daquelas cuja linguagem verbal ainda não está bem desenvolvida, sendo necessário “escutá-las” atentamente por outras formas de linguagem - gestos, expressões faciais - e outras “mensagens” de bem estar ou dificuldades.

A percepção das individualidades e subjetividades de cada uma, seu relacionamento com a família e com outras crianças são critérios e sinais para o adulto conhecê-las.

Diariamente, o momento do acolhimento das crianças oferece possibilidades de trocas com as famílias/responsáveis, saber como passaram a noite, alguma ocorrência (febre, mal-estar), que poderão subsidiar a observação do adulto. É nesse momento que a professora pode fazer alguma recomendação, relatar algum fato, solicitar ajuda etc.

CAPÍTULO 4

COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Para iniciar a coleta de dados utilizamos uma estratégia que possibilitasse, ao mesmo tempo, a captação do material e não provocasse grandes alterações nas salas. Para tanto, em setembro de 2007, comecei a frequentar as salas para que as professoras e crianças se acostumassem com minha presença como pesquisadora/diretora. No início, elas mostravam o que estavam fazendo, dialogando com a pesquisadora. Algumas filmagens foram realizadas como experiência até o momento em que percebemos que nossa presença não alterava a rotina da sala, cerca de um mês depois.

Com um equipamento de grande capacidade de memória e vários recursos começamos a filmagem, abrindo quatro pastas-arquivo com o nome de cada professora e mais quatro subpastas em cada pasta-arquivo para as filmagens de cada momento: *Momento das histórias*, *Momento da alimentação*, *Momento das brincadeiras* e *Momento do contato com as famílias*.

Marcamos a data de cada filmagem e as anotações de campo após cada uma e, posteriormente, assistíamos à gravação para a seleção do material. Depois, em momentos combinados com as professoras, sentávamos, assistíamos a uma ou mais “cenas” e, a partir da pergunta *Onde você aprendeu isso?*, o diálogo se iniciava. Utilizamos o recurso da gravação de voz (posteriormente transcrita), pois permitia que a conversa fluísse de modo mais adequado sem preocupação em anotar e correr o risco de perder alguma informação importante.

Foi um trabalho exaustivo assistir, selecionar, apresentar às professoras e transcrever as conversas e os momentos filmados. Todas as informações foram armazenadas, constituindo-se em material privilegiado para a reflexão, construção do pensamento e compreensão do fenômeno estudado.

Foram realizadas 80 tomadas de cenas, isto é, filmagens com os sujeitos de nossa investigação, distribuídas nos 10 meses de trabalho⁴¹, duas de cada momento a cada mês (em

⁴¹ Realizamos poucas filmagens em dezembro e nenhuma em janeiro: dezembro tem curta duração, ou seja, tem recesso e muitas crianças deixam de frequentar a U.E. para acompanhar seus familiares em férias e, no mês de janeiro, por ser férias das profissionais.

média, pois como informado antes, às vezes não era possível, devido a demanda de trabalho delas) para cada uma das quatro professoras. Cada filmagem tinha a duração de três minutos. Procuramos selecionar⁴² as cenas mais significativas e que provocassem maiores discussões com as professoras. As discussões com as professoras duravam em média de uma a duas horas, gravadas e transcritas para posterior reflexão.

As professoras Giselda e Solange trabalham juntas desde 2007. Neste ano, estiveram à frente de uma sala de minigrupo, com 20 crianças de 2 anos a 2 anos e 6 meses, 13 meninos e 7 meninas. Dessas crianças, 12 já frequentavam o CEI no ano anterior, no Berçário, e já não usavam fraldas. Das 8 crianças matriculadas, 5 (3 meninos e 2 meninas) usavam fraldas e, cerca de quatro meses após, já solicitavam a ida ao banheiro. Esse é um dado importante, quando discutimos sobre um grupo de 20 crianças e a necessidade de atenção e cuidado com sua higienização, o que aumenta o tempo do adulto dedicado a uma mesma criança. Em relação à comunicação oral, as que já frequentavam o CEI apresentam repertório maior de palavras, conhecem muitas brincadeiras de roda e história, o que não foi possível perceber, no início, com as novas. No decorrer do tempo, estas já haviam se apropriado do repertório das demais. No ano seguinte, as professoras trabalharam com crianças da mesma faixa etária, um grupo composto por 14 meninos e 6 meninas. Dessas, 11 crianças já frequentavam e as restantes, 5 meninos e 4 meninas matriculados usavam fraldas. A sala utilizada por elas localizava-se ao lado de um banheiro, para melhor administração do trabalho dos adultos. Todas as crianças dessa faixa etária já andavam quando integraram o mini grupo. Todas permaneceram nesse grupo até o final de cada ano.

As professoras optaram por analisar e discutir juntas as cenas, argumentando que poderia ser mais produtivo o encontro, o que foi aceito pela pesquisadora.

Fátima, em 2007, atuou em dupla com outra professora em uma sala de mini grupo com as mesmas características das duas outras professoras, composta por 12 meninos e 8 meninas, variando de 2 anos a 2 anos e 5 meses. Desses, 5 meninos e 4 meninas usavam fraldas e não haviam frequentado nenhuma escola anteriormente. O grupo ocupou uma sala com um banheiro conjugado, contribuindo para melhor administrar os cuidados com sua higiene. Da mesma forma que os grupos anteriores, as que já frequentavam o CEI apresentavam um repertório lúdico e musical, assim como se comunicavam com adultos e

⁴² Por ter experiência com filmagens mais “domésticas” muitas foram descartadas pela baixa qualidade – muitas vezes tremidas, fora de foco ou pouco significativas.

crianças de forma bastante inteligível. Os demais do grupo, com o passar do tempo, desenvolveram a linguagem oral, interagindo com seus pares.

Em 2008, em dupla com outra professora, num Berçário, com 18 crianças de 1 a 2 anos, todas usavam fraldas. Segundo a professora, *aprendi muito com a colega, mais experiente nesse trabalho de retirada de fraldas* (19.06.2008). Eram 10 meninos e 8 meninas. Ocupavam uma sala ao lado do fraldário, facilitando o trabalho de retirada das fraldas e higienização das crianças. Do conjunto de crianças, 6 delas ainda não andavam com independência e balbuciavam algumas sílabas.

Mariana, em 2007, trabalhou em dupla, em um mini grupo com as mesmas características descritas, com 11 meninos e 9 meninas. Desses, 4 meninos e 5 meninas usavam fraldas e não haviam frequentado nenhuma escola. Sua sala continha um banheiro conjugado. A idade variava de 2 anos a 2 anos e 5 meses, as crianças novatas pouco comunicavam-se oralmente, observando-se maior comunicação por parte daquelas que já frequentavam o CEI. Em 2008, trabalhou só, com um grupo de 12 crianças que já frequentavam o CEI, não usavam fraldas, apresentavam um rico repertório musical e lúdico, comunicavam-se bem, com exceção de 3 crianças que já estavam sendo acompanhadas com especialistas, encaminhadas pela direção da unidade. Por trabalhar só, ocupou uma sala em frente ao banheiro e que possibilitava observar as crianças quando necessário.

4.1 Perfil dos sujeitos

Optamos por escolher profissionais com perfis diferentes e representativos da realidade histórica de creche, ou seja, profissionais que iniciaram seu trabalho em creche, quando esta pertencia à Secretaria de Assistência Social (o critério de ingresso, através de concurso, era diferente do atual)⁴³, e profissionais que ingressaram, quando as creches já pertenciam à Secretaria Municipal de Educação. Antes da LDB 9394/96, já havia exigência de formação mínima (magistério) dos profissionais para a pré-escola, mas não para os trabalhadores em creche. O concurso, realizado em 2003 (cujo ingresso foi autorizado em junho/2004), já exigiu a formação mínima, magistério.

⁴³ O capítulo II apresenta com detalhes o processo histórico das mudanças ocorridas e as exigências postas.

Assim, selecionamos três perfis: duas profissionais que acompanharam o processo de mudanças históricas de creche e de formação (Solange e Giselda), uma que ingressou já com a formação em Pedagogia (Fátima) e outra com formação em nível médio, modalidade Normal e graduação em Letras (Mariana) que, em 2007 participou do curso de Complementação Pedagógica.

A partir de questionário, levantamos alguns elementos sobre a trajetória profissional e aspectos pessoais da nossa amostra.

Giselda e Solange iniciaram como ADI, transformaram o cargo para PDI (Professora de Desenvolvimento Infantil) por terem cursado Magistério, oferecido pela Administração Municipal, e Pedagogia⁴⁴. A partir de dezembro de 2007⁴⁵, os cargos foram transformados como PEI (Professora de Educação Infantil). Trabalham na mesma sala, razão pela qual nossas discussões têm, como tema, as mesmas cenas observadas.

Giselda, 42 anos, é casada, tem duas filhas, uma de 20 e outra de 15 anos, das quais, segundo a mãe, a mais velha quer ser professora. Ingressou na Prefeitura Municipal de São Paulo, em 1988, como ADI, cargo transformado inicialmente para PDI e, posteriormente, para PEI. Realizou os cursos ADI magistério e PEC Formação Universitária, oferecidos pela Administração Municipal.

Quando as filhas eram pequenas, frequentaram a mesma creche em que atuava como educadora e, segundo ela, *por trabalhar na mesma unidade em que as crianças eram atendidas, foi um pouco difícil e desgastante, principalmente até passar a fase de adaptação delas.*

Identifica como principais fontes para o trabalho a experiência e a prática profissional, cursos de atualização com técnicos e especialistas e a formação escolar de base. Sendo professora e mãe, entende melhor as exigências das crianças e dos pais. Considera responsabilidade do profissional de crianças pequenas: realizar uma boa programação didática, promover a socialização das crianças e ter relacionamentos afetivos intensos e adequados com elas.

⁴⁴ Giselda fez o Curso de Pedagogia oferecido pela Administração Municipal e Solange, por dificuldades em conciliar horário porque mora em outro município, em instituição privada.

⁴⁵ O Decreto 14660, de 27.12.2007, alterou a denominação dos profissionais de PDI para PEI (Professor de Educação Infantil)

Considera-se muito satisfeita com o trabalho, devido ao ambiente físico, ao relacionamento com os pais, à possibilidade de atualização contínua, ao cuidado de crianças pequenas e à liberdade em seu modo de trabalhar. Decidiu ser professora dos menores por identificar-se com essa faixa etária e desenvolver sua atividade profissional com muita satisfação. Nos próximos anos, pretende continuar na mesma atividade. Tem expectativas de que, a cada início de ano e durante o ano todo, possa desenvolver seu trabalho *com responsabilidade, qualidade e, principalmente, muito amor* (março, 2008). Entretanto, ressalta tratar-se de uma tarefa muito cansativa, porque exige grande esforço físico, atenção contínua e causa emoções intensas no relacionamento com as crianças.

Entende a infância como o início da construção do conhecimento e da leitura de mundo, um tempo de inocência, sonhos, medos, brincadeiras, alegrias, tristezas, curiosidade, dúvidas e base sólida para o futuro. Considera a educação o maior tesouro que uma pessoa pode ter consigo, uma ponte que conduz a todos os caminhos. O conhecimento ajuda a dividir com as pessoas os saberes e aprendizagens, quando há uma troca constante. Sua formação oferece-lhe subsídios para o trabalho, mas considera que não se encerrou no último dia letivo, mas se estende a cada dia, em tudo que aprende de novo em sua vida.

Solange, 45 anos, é casada, tem dois filhos. Ingressou na Prefeitura Municipal em 1991, *por acaso*. No início, enfrentou muitas dificuldades. Considera-se muito satisfeita com seu trabalho e enumera, em ordem de importância, as razões: a natureza da atividade desenvolvida e a estabilidade do cargo.

Aponta, como principais fontes para o exercício profissional a formação escolar de base, os cursos de atualização com técnicos e especialistas, a troca de ideias com colegas de trabalho e a experiência pessoal e familiar.

Para o futuro, pretende continuar sendo professora de crianças pequenas, ainda que considere isso muito cansativo, pelo esforço físico, emoções intensas no relacionamento e a necessidade de atenção contínua. Tem também planos de prestar outro concurso.

Considera que ser mãe auxilia em aspectos práticos do trabalho, como reconhecer doenças, trocar fraldas etc. Reflete que, para o exercício profissional com crianças pequenas, é necessário promover sua socialização, boa programação didática e controle das próprias emoções.

Em seu trabalho, identifica-se com as crianças pequenas, nutre expectativas de um bom desenvolvimento delas, entende que nascem numa *total situação de dependência e aos poucos vão se ajustando; para tanto, é necessário estimulá-las o tempo todo e haver a integração com os pares*. Ressalta: o ato de educar é o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano.

Considera conhecimento *as informações ou noções adquiridas pelo estudo ou pela experiência* (fevereiro, 2008). Em sua formação em nível médio, o conteúdo foi mais voltado para as práticas em creche e sente necessidade de ampliar os conhecimentos na área.

Fátima, 36 anos, casada, ingressou em 2004 como PDI, por concurso público apresentando documentação comprobatória de formação em nível médio modalidade Magistério, Graduação em História e em Pedagogia. Considera a filha do marido (de relacionamento anterior) como se fosse sua e, no final de maio, deu início a um grande projeto de vida: engravidou (participara por mais de um ano de um programa de reprodução humana) de gêmeos.

Além do vínculo com a PMSP, desde 1997, é professora contratada de História, na rede estadual do município vizinho, tendo já atuado na pré-escola.

Após seu ingresso em creche, encontrou algumas dificuldades, principalmente por ter que adaptar-se à parceira de sala. Sente-se muito satisfeita com o trabalho e aponta as razões: cuidar de crianças pequenas, possibilidade de atualização contínua, escolher livremente seu modo de trabalhar, horário, estabilidade do cargo e sua competência profissional. Para os próximos anos, pretende continuar como professora de creche, ainda que considere um trabalho muito cansativo, porque exige muito esforço físico, atenção contínua, comunicação diária com as famílias e grande envolvimento emocional no relacionamento com as crianças.

Aponta como fonte principal para a aprendizagem do trabalho a formação escolar de base, a experiência, a prática profissional e a observação do comportamento das colegas. Seu curso não contemplou um currículo voltado à atuação com crianças pequenas. Considera que uma professora de educação infantil deve propor experiências ricas e diversificadas, boa programação didática e promover a socialização.

Decidiu ser professora de educação infantil, porque *é a base da educação e a infância é o momento da vida no qual a criança tem o espaço para as brincadeiras e para o mundo da*

imaginação. (fevereiro 2008). O conhecimento é o que o homem irá adquirir por toda a sua vida.

Mariana, 35 anos, casada, não tem filhos, ingressou por concurso na PMSP, em 2004, com formação em Magistério Normal, graduação em Letras e Especialização em Criatividade e Produção de Texto. Em 2007, participou de um curso de complementação pedagógica *por sentir necessidade de um aprimoramento profissional*. Atuou, de 1992 a 2007, em rede municipal próxima, como professora efetiva no Ensino Fundamental I. A partir de 2008, efetivou-se como docente de uma EMEI na PMSP⁴⁶. Tem interesse especial por conhecer lugares novos, a história do lugar, os costumes e ler a respeito. Gosta de ir a teatro e cinema, embora seja difícil, porque faz, aos sábados, cursos de extensão.

Escolheu investir nas crianças de educação infantil por acreditar que *se pode ter sujeitos transformadores, críticos, capazes de dialogar, compreender, amar, inovar, ser, rever e ter coerência, se houver preocupação em ajudá-las a construir e viver sua infância com dignidade* (agosto, 2007).

Sua maior expectativa é construir um espaço para a criança com base no diálogo, conhecimento, reflexão e vivência da sua própria infância.

Sua compreensão acerca do papel do professor de educação infantil é a de construir *um espaço em que a criança possa desenvolver-se integralmente, interagindo com seus conhecimentos e adquirindo competências, habilidades a partir da construção de outros conhecimentos* (agosto, 2007)

Os valores que devem permear a prática pedagógica são *compromisso e democracia. Uma proposta pedagógica só atinge seus objetivos, quando construída democraticamente pelos seus interessados e, principalmente, quando estes assumem o compromisso de praticá-la. A proposta pedagógica deve permear as ações e reflexões da escola. Deve ser construída, valorizando o coletivo e as necessidades da comunidade escolar* (agosto, 2007).

Entende a necessidade de uma política educativa que valorize as crianças menores no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, construída e incorporada pelas professoras.

⁴⁶ Até julho de 2008, era docente em uma 1ª série do Ensino Fundamental em município próximo, mas a partir daí ingressando, depois, por concurso em uma EMEI em bairro próximo ao CEI.

Em relação à sua formação acadêmica, avalia que não foram oferecidos subsídios para atuar com crianças de zero a seis anos (sobretudo as menores de três anos), algo *ainda um tanto obscuro pelos estudiosos, contudo, a ação e reflexão da minha prática têm garantido um constante ato de ação-reflexão e ação naquilo que faço, vejo e sinto.*

Para compreender quais saberes utilizam em sua prática pedagógica e sua fonte, perguntei: - De onde provém esse saber? Qual o peso dos conhecimentos advindos da experiência em relação aos outros saberes (da formação profissional, disciplinares, curriculares)?

Para o trabalho de campo, utilizei a observação e os dados que emergem no cotidiano, registro de campo, registros fotográficos, filmagens, gravações dos comentários durante o vídeo.

De posse de todo material coletado procedemos a uma primeira leitura e organização para definição de pré-categorias, levantando semelhanças e diferenças do conjunto de dados. O modelo construído partiu das categorias das professoras e dos relatos dos saberes mobilizados em sua prática cotidiana. É preciso assinalar a complexidade na elaboração dessa fase, já que sendo de natureza social, que o saber docente está na confluência de diferentes saberes oriundos da instituição escolar, dos pares, da sociedade, universidades, etc. A proposta de categorização partiu da identificação dos saberes das professoras, com a tentativa de dar conta de seu pluralismo, relacionando-os com a prática cotidiana e as fontes de aquisição desse saber e seus modos de integração no trabalho.

A partir daí, organizamos categorias compreensivas, subdividindo a categoria saber para facilitar a apresentação dos dados em categorias assim definidas: Saber propiciar/desenvolver/criar condições para as aprendizagens das crianças; Saber estabelecer relações e interações afetivas e éticas no trabalho com as crianças; Saber construir o trabalho em equipe, na formação e nas relações entre os adultos; Saber estabelecer parcerias entre as famílias como apresentamos a seguir.

Saber propiciar/desenvolver/criar condições para as aprendizagens das crianças: foram relacionados os momentos em que as quatro professoras propiciaram o desenvolvimento e a ampliação de diferentes formas de a criança conhecer o mundo e as ofertas de experiências de exploração que podem contribuir para as suas aprendizagens. A partir dessa referência, agrupamos os relatos de seus saberes.

Saber estabelecer relações e interações afetivas e éticas no trabalho com as crianças: o espaço da educação infantil – coletivo e de convivência – propicia uma diversidade de relações e interações entre crianças, entre crianças e adultos e adultos entre si. É no cotidiano da prática docente que os saberes são mobilizados para oferecer oportunidades às crianças de interações sociais.

Saber construir o trabalho em equipe, na formação e nas relações entre os adultos: uma formação consistente é um dos fatores que contribuem para a qualidade na educação infantil. O trabalho em equipe e as relações estabelecidas entre os adultos possibilitam a reflexão sobre o trabalho, contribuindo para o aprimoramento das práticas cotidianas.

Saber estabelecer parcerias entre as famílias: o contato com as famílias e a comunidade possibilita não só a troca de conhecimentos sobre os gostos, preferências, potencialidades e dificuldades das crianças, como também se constitui em um dos fatores que colaboram para uma educação de qualidade.

É importante assinalar que em um mesmo momento existem várias possibilidades de análise, tendo em vista que, quanto menores as crianças, mais integrado deve ser o currículo, o que configura uma análise caleidoscópica, ou seja, dependendo da perspectiva, tem-se um ângulo de análise.

Optei por apresentar não só os registros das cenas, mas os comentários das professoras para auxiliar a compreensão das ideias, reflexões e explicações sobre seus saberes. Inicialmente tínhamos a ideia de apresentar as sínteses dos comentários, porém, percebemos que tal procedimento subtrairia sua riqueza e espontaneidade. Importante registrar que o olhar da pesquisadora e sua compreensão do fenômeno estudado é um, entre tantos possíveis.

CAPÍTULO 5

OS RESULTADOS

As categorias construídas a partir da análise do material referem-se às situações em que os saberes das professoras são mobilizados nas práticas cotidianas do Centro de Educação Infantil.

5.1 Saber propiciar/desenvolver/criar condições para as aprendizagens das crianças.

Para Giselda e Solange, contar histórias é muito importante e elas organizam esse momento, preocupando-se com o conteúdo e com os recursos necessários. Além disso, oferecer um ambiente organizado é uma das formas de respeito para com as crianças, dando-lhes espaço para a participação, estimulando-as atentas ao seu interesse. As crianças levantam hipóteses e aprendem.

Cena (16.10.2007): As crianças terminaram o lanche da tarde, saem do refeitório e são encaminhadas à sala. Giselda anuncia com a ajuda de um fantoche do jacaré que, ao término da escovação de dentes, ouvirão uma história. Ela e Solange ocupam-se com a arrumação da sala, organizando os colchonetes em formato de “sofás com encostos”, apoiados nas paredes. As crianças movimentam-se pela sala, pulam, conversam. Uma menina toma uma boneca nos braços, um menino está sentado numa cadeira com uma caneca, comendo cereais na mesinha da sala (dormiu até mais tarde e não tomou café com os colegas), outro brinca no cavalinho, balançando-se. Ao verem as professoras organizando a sala, ficam atentos. Dois meninos e três meninas passam a ajudá-las, arrastando os colchonetes empilhados num canto da sala. À medida que os colchonetes são colocados no chão, as crianças vão sentando e Solange vai reorganizando os colchonetes para que fiquem todos bem próximos (o burburinho das crianças é grande). A menina continua com a boneca nos braços, o menino sai do cavalinho e senta-se no colchonete junto aos outros. O outro menino continua tomando seu lanche. Solange alerta que não pisem nos colchonetes, para não sujá-los. Ao final dessa “arrumação”, Giselda senta-se no chão, de frente a elas, mostra-lhes o jacaré e Solange pergunta: *Lembram que eu falei que teria uma surpresa?* As crianças respondem: *Lembro!* O “jacaré” diz: *Sou o jacaré, boa tarde, crianças! Tudo bem?* As crianças respondem: *Tudo bem!* O jacaré: *Então, está bom, tenho uma surpresinha para vocês! Para todo mundo!* Um menino sai de seu lugar e senta-se ao lado de Giselda. Solange aproxima-se da colega com uma dentadura gigante e uma escova (um kit em tamanho grande para demonstração de uma escovação correta) escondida nas costas e pergunta: *O que a gente faz depois que acorda, o que tem que fazer primeiro?* Algumas crianças respondem *que tomam leite.*

Solange continua perguntando e as crianças levantam várias hipóteses: *escovar os dentes, tomar banho, comer, brincar, etc.* A professora enfatiza as ações de comer e escovar dentes, enquanto as crianças vão contando sua rotina diária. Um menino sai do colchonete e se junta a outro colega, o qual aponta uma figura presa na parede, mostrando crianças escovando os dentes e diz: *Depois que a gente come, os dentes ficam sujos, a gente tem que escovar, porque senão faz burquinho no dente e dói muito.* A professora concorda e pergunta: *O que a gente usa para escovar os dentes?* Os meninos mais próximos respondem: a escova e a pasta de dentes. A professora concorda, mostrando a escova de dentes que escondia atrás. Mais um menino sai de onde se encontrava, para juntar-se aos outros dois. As professoras comparam “os bocões” da dentadura e do jacaré. Giselda inicia um diálogo com as crianças, contando a história do jacaré que, com os dentes tão grandes, necessita cuidar deles com muito cuidado. Solange vai mostrar como se deve escovar os dentes. Ela ri, diz: *Eu?* E vai escovando os dentes do jacaré, realizando os movimentos da escovação. Uma menina aproxima-se ainda mais, querendo tocar a escova. A professora pergunta se ela quer mostrar como escova os dentes, usando a dentadura. A criança imediatamente aceita e realiza os movimentos. Após alguns minutos, é auxiliada pela professora, que lhe mostra todos os outros movimentos ainda não realizados. Uma após a outra, as crianças aproximam-se das professoras, solicitam a mesma ação, revezando-se entre a interação com o jacaré e a escovação.

O jacaré continua dialogando com as crianças, mostrando seus dentes bem cuidados, dizendo que mãos sujas não devem ser colocadas na boca. Enquanto oito crianças interagem com Solange, outras três observam o jacaré. Três outras crianças permanecem nos colchonetes e depois são convidadas a aproximar-se e a observar o jacaré e a dentadura. As crianças permanecem atentas e interessadas durante a atividade, não se observando conflitos ou outra situação que desviasse a atenção dos grupos. Todas mostram interesse em escovar a dentadura, respondem às perguntas da professora, cada qual aguardando a sua vez, todos agora em torno das professoras. Quando uma menina escovava os dentes, perguntou quantos dentes havia e a professora propôs contarem juntas. Pacientemente, conta com a criança, depois com outra e mais outra, os dentes das arcadas inferior e superior. Ao final, quando todas foram atendidas, pergunta se gostaram da atividade, coloca o kit na embalagem com a ajuda de uma criança, convidando-a a levá-lo até a sala da coordenação para guardá-lo.

Questionadas sobre a cena, as professoras explicam terem decidido sentar as crianças nos “sofás” porque, segundo elas, prestam mais atenção, quando estão bem acomodadas.

Solange explica como entende essa relação de respeito:

Gostaria de chegar em um lugar, sentar e não ser direto no chão.

Solange, entrevista, 30 de outubro de 2007.

Organizar o espaço para as crianças implica respeito, isto é, Solange entende que para ser respeitada, é preciso, primeiro, respeitar. Sugere que a criança é capaz, talvez tanto quanto

o adulto, de reconhecer quando é tratada com equidade. É na compreensão desse contexto – de respeito – que o saber adquire sentido, significado.

A professora não consegue localizar onde aprendeu todos os conhecimentos sobre escovação e suas consequências, mas responde: *Vem da aprendizagem*. Estimulada a refletir sobre esses conhecimentos, diz:

Pelo meu conhecimento eu fui articulando, foi vindo e fui passando. Devo ter visto, lido, ou assistido, não me lembro agora de onde veio, mas a gente aprende a forma correta da escovação e foi isso que passei.

Solange, entrevista, 30 de outubro de 2007

Questionada se esses saberes podem ser localizados num tempo anterior a seu trabalho em creche, responde:

É a articulação mesmo. Lembra de uma palestra que teve aqui com um pessoal sobre escovação? Eu aprendi um pouco mais aí.

idem.

Parece difícil localizar com precisão a origem desse saber. Para Tardif e Lessard (2005), nas profissões de interação humana como a docência, a personalidade do trabalhador se constitui na principal mediação de interação.

Solange parece nos mostrar não haver uma origem única, mas um conjunto de elementos que compõem o seu fazer e que vão se interconectando, tal qual a rede complexa dos nossos neurônios. Neste caso relatado, não há uma única fonte para a mobilização de seus saberes; estes foram sendo articulados ao longo do tempo e da experiência, formando conexões significativas para a prática cotidiana. Seu relato aponta que tais saberes não são inatos, mas constituídos pela socialização, *pelo processo de imersão nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escola, etc), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social* (TARDIF, 2002: 71).

Giselda explica por que utilizou o jacaré:

Ganhei o jacaré de uma colega no curso realizado no ano passado, um encontro presencial na PUC (curso de Pedagogia). No PEC teve uma oficina e a professora Tarcis ensinou como fazer fantoches. Então, cada um teve a oportunidade de fazer a carcaça de um e quem terminou terminou. Só que este jacaré uma colega minha quis, de certa forma, agradecer porque, no curso, a gente tinha aula on line e a que mais sabia mandar coisas pra professora, por e-mail, abrir, era eu; então, eu fazia assim, as coisas eram em grupo, então, ficou assim, pra fazer as atividades era em grupo e aquele grupo tinha que ser toda semana, eu digitava, eu mandava, sabe, eu fazia essas coisas. Daí, no caso, essa moça tinha facilidade em artes; se você visse o fantoche dela, eram as coisas mais lindas; daí ela falou: “Olha, esse eu vou te dar, porque eu agradeço a ajuda que você me dá em computação, porque eu nem sei mexer direito em computador e você me ajuda.”; então foi assim, mesmo em agradecimento, porque fantoche parece fácil de fazer, mas é complicado, dá trabalho e ela fez também um lobo mau pra mim, mas ela fez todos os fantoches(...) . O jacaré, quando eu trouxe, no começo, as crianças tinham medo, daí eu vi que eles tinham medo, eu já guardava. Sempre ia mostrando e falava: ‘Olha quem veio visitá-los hoje, é o jacaré’. Daí começamos a trabalhar em cima do jacaré (...) e vou mudar o jeito de contar história, diferente, não só o que está no livro, mas em ação, porque eu percebi que eles ficam mais atentos (...) porque a Solange e eu lemos histórias pra eles, mas tem esses dois lados, o jeito de contar dos livros e esse jeito que a gente faz. A partir daí, comecei a produzir meus próprios fantoches, personagens das histórias que conto...

Giselda, entrevista, 30 de outubro de 2007.

A professora Giselda relata a dinâmica da construção de seus saberes, resultado das relações com seus pares, durante sua formação. Quanto à confecção do jacaré, trata-se de um saber cuja função específica é produzir um fantoche, ou *navegar* no sistema informatizado. Para Tardif (2002: 266): *os saberes profissionais dos professores não são somente personalizados, eles também são situados (...), construídos e utilizados em função de uma situação particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido.*

Havia uma preocupação ao preparar o fantoche: disponibilizar, ao grupo de crianças, um material diferenciado para possibilitar novas aprendizagens, novas formas de exploração de conhecimentos.

Giselda e Solange revelam um investimento contínuo na revisão de seu repertório, ao contar a história, tendo como preocupação atingir as crianças, de uma maneira oportuna para sua aprendizagem. Percebemos disposição para compreenderem as crianças em suas particularidades e situações, criando uma plataforma para sua aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, organizaram o momento da história, não perdendo de vista o incentivo à busca da autonomia das crianças, interagindo e apoiando-as nesse processo.

Cena (12.05.2008). Após o lanche da tarde, estão todos na sala, Giselda coloca grandes óculos e uma peruca, enquanto Solange retira do armário uma cobra toda colorida, feita de pano, e convida as crianças para ouvirem uma história. Algumas, imediatamente, sentam-se nos colchonetes dispostos no chão, já magnetizadas pelos personagens que dialogam. Solange, à medida que a história acontece, vai retirando objetos do armário, para compor o episódio. Dialoga com as crianças, trazendo o calendário desenhado em um cartaz na parede. Giselda canta uma música, destacando o calendário, e o grupo de crianças aproxima-se ainda mais dela que está sentada num dos colchonetes, enquanto dois meninos aproximam-se de Solange para observar melhor os objetos que tem nas mãos. Estes são entregues a cada um dos meninos, que são chamados por Giselda, envolvendo-os na história. Duas meninas afastam-se do grupo, mexendo em alguns brinquedos na prateleira e Solange aproxima-se e acompanha a colega que continua contando a história.

Assim, Giselda recupera o momento vivido, explicando-nos que o saber contar histórias, combinado em parte com personagens conhecidos ou criados por ela origina-se de sua própria vivência pessoal e do que lhe despertou a paixão pela leitura.

Quando eu era adolescente, gostava muito de assistir ao Sítio do Pica-Pau Amarelo naquela primeira versão. E eu entrava na história, e o Castelo Rá Tim Bum, parecia que não estava em casa, parecia que eu estava lá. E parecia que, quando começava a história, tudo em volta acabava. Eu achei que, comecei a perceber isso, eu lia o livrinho para eles, não sentia uma devolutiva, eu não sentia que eles se envolviam tanto; daí eu falei assim: Vou começar a mudar o jeito de contar histórias para eles; comecei a fazer esta caracterização e

percebi que eles gostam muito, nossa, gostam demais. E, assim, como as meninas (as colegas professoras) utilizam livros, eu achei que foi mais um modo de contar. Tanto assim que, se for, por exemplo, a história do lobo mau, que eles gostam, eu mesma vou inventando, vou envolvendo eles. Assim, um dia, comecei a contar uma história para eles: havia um CEI, que tinha o minigrupo e comecei a falar o nome deles... Fui colocando-os como se fossem os personagens daquela história. Então, como vejo que tem um retorno maior, eu prefiro contar assim.

Giselda, entrevista, 23 de junho de 2008.

Solange mostra que o saber envolver com personagens criados e construídos por ela e o saber interagir com a colega da sala no momento de contar histórias, subsidiando-a com os objetos e, ao mesmo tempo, atendendo as crianças que não estão diretamente envolvidas com a atividade advêm de suas vivências em cursos de extensão, não necessariamente ligados à educação, mas que mobilizam e transpõem conhecimentos para a educação. Ela aponta uma preocupação:

Para eles terem uma noção, porque só falar... Eu queria que eles visualizassem... Eu, quando vejo algum material que dá para ser reaproveitado, ah, vai surgindo... Sempre gostei de mexer com coisas palpáveis, estudar não é muito meu forte, mas transformar, eu gosto de estar criando, de artesanato. No meu tempo, como sempre fui sozinha, então, para não ficar pensando besteira, eu ia atrás de coisas para me ocupar; então, foi isso e eu sempre gostei também. Já fiz curso de festa infantil, curso profissionalizante; como eu já trabalhava com crianças, queria fazer algo bonito, enfeitar; em casa, quando tivesse festa, eu queria enfeitar, então, não sabia mexer com isopor assim, daí eu fiz.

Solange, entrevista, 23 de junho de 2008.

Os saberes apontados pela professora estão ancorados, situados num tripé: situação real, relações humanas e suas capacidades pessoais. Nasceram de uma situação concreta de trabalho, de suas necessidades e esforços pessoais, utilizando como recursos os materiais de que dispunha. Depreende-se que há uma preocupação com a estética e com a ética, ao oferecer um trabalho significativo às crianças e um saber construir a plataforma de suas aprendizagens.

Tardif (2002) afirma que os saberes profissionais são variados e heterogêneos, porque os professores, em muitas situações de trabalho, procuram atingir vários objetivos ao mesmo tempo. Durante o jantar das crianças, Giselda e Solange mostram que isso ocorre, ou seja, objetivam desenvolver simultaneamente hábitos alimentares saudáveis, hábitos de higiene, valores (respeito aos colegas), dar atenção especial a uma criança e ao grupo todo. Além disso, é pela possibilidade de acrescentarmos mais um elemento ao conjunto de seus saberes.

Cena (04.11.2008). Depois de brincarem no parque, as crianças lavam as mãos (na pia coletiva do quiosque), acompanhadas pelas professoras e em seguida vão para o refeitório, para a última refeição do dia: o jantar. Sentam-se e, aos poucos, em grupos, dirigem-se para a mesa principal para servir-se.

Giselda abaixa-se junto a uma criança que sobe na cadeira, pula no chão, e repete ação novamente. Conversa com a criança por alguns minutos, orientando-a não repetir o gesto e a preparar-se para a refeição. O menino para por alguns momentos, levanta-se novamente, e faz uma brincadeira derrubando sua cadeira. Giselda aproxima-se novamente e conversa, pedindo-lhe que a olhe nos olhos, solicitando respeito no momento da refeição. A criança acomoda-se até chegar sua vez de servir-se, acompanhada pela professora, enquanto a outra circula entre as mesinhas, muito solicitada pelos pequenos.

Ao reverem a cena, as professoras informam que existe um protocolo de trabalho entre ambas; toda vez que percebem uma situação que pode alterar o clima da refeição, isto é, situações em que uma criança apresenta-se mais agitada, faz um barulho maior, uma delas acompanha mais de perto, enquanto a outra observa o grupo maior. Consideram que deve existir um clima favorável à refeição e tanto o barulho quanto a agitação não favorecem esse momento. Afirmam, ainda, que estão realizando um investimento maior com essa criança pela experiência prática:

Conversando, uma hora ele vai ter que parar, né? Ele tem que entender. Porque, se eu largo, vai aumentando, vai piorando.

Giselda, entrevista, 11 de novembro de 2008.

Solange concorda com a parceira, informando que, no diálogo com a família do pequeno, observou-se que, mesmo em casa, ele mudou, ainda que, segundo as professoras, foi um diálogo constante, um trabalho de *convencimento que surtiu efeito*.

Giselda atribui esse saber dialogar com a criança, para que aprenda a apreciar o momento da refeição à experiência vivida no passado, durante as formações com uma diretora que *insistia sobre a necessidade de diálogo constante com as crianças*. Achava impossível ter sucesso pelo diálogo, mas, com o tempo, começou a ter maior entendimento sobre a criança e percebeu que há uma compreensão por parte dela: a diferença é que a criança se expressa diferente do adulto e ainda não consegue avaliar as consequências de seus atos.

Eu achava que devia dar ordens e ele tinha que acatar; atualmente, ao conversar com eles, respondem que não farão mais o que fizeram.

Giselda, entrevista, 11 de novembro de 2008.

A professora diz ter começado a *ver com os olhos de criança*, porque, se observasse com olhos de adulto, iria pensar: *ela é ruim, ela arquitetou, ela é má*. O olhar diferente possibilita à criança perceber que é acolhida, que existe um vínculo com o adulto, podendo contar com ele, que está ali para ajudá-la:

(...).dali para cá eu comecei a ter outra visão; antes achava esgotante, pensava que não era pra mim; hoje, eu te digo: trabalhar com criança, pra mim, hoje, é uma satisfação.

Para Solange, o saber compreender a criança em suas necessidades foi construído ao longo da vida: inicialmente, o trabalho de sua mãe em casa de família, quando *ajudava a olhar a criança*. Sua mãe *nunca teve jeito com criança*, mas sempre gostou de criança, sempre relacionou-se melhor com crianças que com adultos. Lembra o trabalho na *creche do padre*:

Iniciei sem experiência nenhuma, curso nenhum, mas realizei um bom trabalho, avaliado pela responsável pela instituição.

Solange, entrevista, 11 de novembro de 2008.

Para sua colega, o saber compreender a criança é resultado da formação continuada, realizada na instituição em que trabalhou, combinado com o *olhar a criança com olhos de criança*. Sugere a construção de um saber pelo processo de reflexão. É a partir desse saber que o fazer lhe traz satisfação e não o considera *esgotante* nem tem o sentimento de um não saber o que fazer.

Solange ressalta o aspecto da antimaternagem⁴⁷ para compor um fazer diferente: a compreensão da criança nas suas necessidades e o estabelecimento de uma relação afetiva com ela foram construídos a partir daquilo que sua mãe não fazia.

Os saberes ilustrados pelas professoras partem de um protocolo estabelecido por elas e amparado por um patrimônio moral constituído por princípios, valores e crenças comuns. Esse saber-ser e saber-fazer pessoais e profissionais e validados pelo trabalho cotidiano, constituem-se em “macetes” ou no habitus que, segundo Tardif (2002), está relacionado a situações concretas, não passíveis de definições, exigindo certa dose de improvisação.

O gostar do trabalho e nele encontrar satisfação passa, necessariamente, pela compreensão e conhecimento da criança. Conforme Tardif (2002:68), *o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição, quanto aos seus momentos de construção*. Parte dos professores sabem que seu papel é oriundo da própria história de vida, principalmente de sua socialização.

⁴⁷ Neste estudo consideramos antimaternagem, ações, pela professora, diferentes daqueles vividos na infância.

Os momentos da brincadeira oferecem oportunidades para adultos de constituírem-se em pontes que interligam o que a criança já é capaz de fazer com o que poderá fazer com sua ajuda. As professoras, ainda que não encontrem uma fundamentação teórica mais precisa, conseguem realizar ações que colaboram para o desenvolvimento dos pequenos e fornecem outros elementos para a compreensão de seus saberes. Atentas, elas fornecem insumos às crianças para que superem suas dificuldades iniciais e pavimentem seu conhecimento, como pudemos observar em um dos momentos lúdicos do grupo.

Cena (26.05.2008). Após o lanche da tarde, Giselda e Solange saem do refeitório com as crianças e dirigem-se ao parque. Giselda fica próxima ao brinquedo Casa do Tarzan, observando três meninos que sobem e descem sem parar no escorregador, enquanto duas meninas brincam na balança. Um menino apresenta dificuldade para subir no brinquedo e a professora vai ao seu encontro, estimula-o, ampara-o, até que ele consegue seu objetivo. Solange acompanha as demais crianças que se distribuem entre o tanque de areia e a casinha. Meninos e meninas, com baldes e rastelos, forminhas de diferentes modelos, brincam na areia, transportam-na de um lugar para o outro. O grupo de crianças parece bastante atarefado e uma menina solicita a ajuda da professora.

No diálogo com as crianças as professoras atuam na zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1994), ou seja, colaboram para que os pequenos solucionem seus problemas: Giselda observa o que a criança é capaz de fazer sozinha e no que necessita de ajuda, estimulando-a, amparando-a.

Solange, ao dialogar, leva a criança a organizar sua brincadeira, situar suas necessidades e a desempenhar o que é capaz. Cria uma zona de desenvolvimento para que ela aprenda a contar com a ajuda da colega, construindo uma relação cooperativa entre pares, como se observa no diálogo:

- *O que vocês estão organizando?*
- *É a festa de aniversário da Júlia*
- *De que precisa?*
- *Não consigo tirar o bolo da forma*
- *É preciso descolar a sua volta, antes de desenformá-lo*
- *Pronto, já descolei, vou virar.*
- *E agora, o que fará? Onde vai colocar o bolo?*
- *Na mesa, professora, mas eu não consigo pegar sozinha.*
- *Por que não pede ajuda a Mariana?*

A menina dirige-se à colega, solicitando ajuda. Trazem uma mesinha e a colocam próxima ao bolo, com gravetos simulando velas e chamam os demais. Cantam “parabéns a você”, servem um pedaço à professora.

Notas de campo, 26 de maio de 2008.

As professoras avaliam que, deixar crianças brincar livremente lhes permite acompanhar seu desenvolvimento e conhecer melhor seus interesses. Giselda compara seu auxílio à criança que apresentou dificuldade ao subir ao que uma mãe faria com o próprio filho, o cuidado e atenção para que não se machuque e, ao mesmo tempo, desenvolva suas potencialidades. Argumenta que, ao longo do tempo, percebeu que acompanhar as crianças, estimular, quando apresentam dificuldades, permite a aquisição de confiança diante do desafio e é muito gratificante, segundo ela, verificar que acabam se desenvolvendo.

A professora também localiza seu saber sobre o brincar e os benefícios à criança como resultado da relação entre sua experiência como mãe e a prática no cotidiano do trabalho:

Eu percebo que, brincando, a criança fica mais ágil, realiza o que não conseguia realizar, se relaciona com os pares, aprende a negociar, quando disputa algum objeto.

Lembra-se das filhas, pequenas, e diz que aprenderam muito, enquanto brincavam:

Trocavam as bonecas, acredito que aprenderam a trocar-se a partir daí; dialogavam com a boneca, como eu falava com elas e, por isso, acredito que as crianças, ao brincar, compreendem muitas coisas.

Giselda, 23 de Junho de 2008.

Para Solange, trata-se de um saber construído a partir de experiências ocorridas muito antes de ser professora. Vem à tona as lembranças de sua própria infância; reconhece-se nas imagens das crianças e nas formas de brincar; as próprias situações vividas servem-lhe de insumo no trabalho.

Percebeu, ao longo do tempo, que participar dos episódios que as crianças constroem pode subsidiar seu trabalho, conhecer de que necessitam ou pelo que se interessam mais.

O que elas não conseguem ajudar.

Solange, entrevista, 23 de junho de 2008.

É um saber formado pela relação estabelecida entre a experiência pessoal (agrega valores e significados aos elementos que foram importantes, por exemplo, a presença do adulto, já que não dispunha de alguém mais próximo para partilhar suas brincadeiras) e as observações do cotidiano. Observa-se, entretanto, que há, na construção de saberes das professoras, um processo seletivo de experiências que orienta suas ações posteriores. Isso significa, por parte delas, um controle de sua ação e aquisição temporal de suas competências. Para controlar a situação sugere ter havido um processo de reflexão, não a transposição de uma situação da história de vida para a trajetória profissional, mas, sim, a apropriação de significado pelas professoras.

A preocupação em criar condições para as aprendizagens das crianças também está presente na prática da professora Fátima: a formação de crianças leitoras em todos os momentos do contar histórias. Esta atividade, para a professora, não significa mais uma entre tantas, mas sobretudo a formação da identidade cidadã. Sabe que, quanto menor a criança, mais freqüentes devem ser as atividades de exploração, capazes de fornecer informações acerca dos diversos elementos do seu cotidiano, possibilitando estruturar-se, organizar-se e construir conhecimento.

Para tanto, estabelece conexões entre seus conhecimentos de História e aqueles relacionados à educação da criança pequena. Esse processo lhe fornece o alicerce para dimensionar as experiências de uma nova história, obter informações, a percepção de diferenças e semelhanças, etc.

Cena (08.10.2007). A professora informou às crianças que iria contar uma história do livro, contendo muitos animais (junto com a parceira de sala, acomodou-as nos colchonetes dispostos em semicírculo e apoiados na parede), apresentou-o ao grupo e iniciou a leitura, mostrando cada um e o local onde vivem: *Olha a coruja, que coruja linda! Ela vive na árvore.* Mostra a figura, aproximando sua cadeira ainda mais do grupo, para observarem melhor. Antônio sai de seu lugar e aproxima-se ainda mais da professora, olhando a figura. Caio vai até o cavalinho de balanço, atento à professora. A professora diz: *Letícia, é um sapo. Olha o sapo: Onde vive o sapo?* Letícia diz: *rio* e a professora: *É mesmo! Ele vive no rio. O sapo está entrando junto com o coelho! O que tem mais aqui?* As crianças olham

para a professora. Leonardo responde que é o macaco e a professora diz que vão ouvir a música dos animais. A música tem início, a professora canta junto, incentivando as crianças para fazerem o mesmo.

Ao rever a cena, a professora deixou claro que sua proposta é a participação de todos, tendo em vista que, sendo professora de História, acredita que ela está presente no dia a dia dos pequenos:

Lá pra frente eles terão a história do dia a dia deles, da cidade, do país, como que foi feito, como que surgiu aquilo, então, qual é a forma? É o interesse pela leitura, no momento, claro, eles não vão ler, eles não são leitores, mas o interesse pelas figuras é uma forma de leitura, a imagem representa uma figura, o que está acontecendo, qual a ação daquela figura.

Fátima, entrevista, 16 de outubro de 2007.

O saber contar histórias, fazê-lo diariamente e valorizá-lo devem à sua formação em História. Fátima acredita que essa atividade poderá desenvolver o interesse e o hábito da leitura e, sendo muito pequenos, é preciso que participem de alguma forma. Ao ler, o adulto se percebe como parte da história e a importância que ela tem em sua relação com o presente, passado e futuro.

Como leitora, eu consigo me situar, saber o que aconteceu no passado, compreender o presente e o que poderá acontecer, e eles ainda não têm esta percepção de leitura; com a música, eles participam da história de alguma forma, através do movimento, através da dança, então, estão interagindo, entrando e se envolvendo com a história.

Porque, não tenho como contar uma coisa e não ter um momento em que ela não interaja com isso, dentro de qualquer um. Vamos falar no Absolutismo, o que interessa pro meu aluno saber o que aconteceu dentro da Inglaterra, da França, um lugar que ele nem sonha chegar? Dependendo da realidade desta criança, então, está ali no meu conteúdo, eu preciso transportá-la para esse momento, para que vivencie isso de certa forma. Como? Só com livro, só com lousa? Não, através de filmes, de participação de leitura de livros paradidáticos, fazer com que interaja com o tema, mesmo que seja longe da sua realidade. O que tem a ver o Absolutismo, o que temos aqui de absoluto? Aqui, no nosso país nós temos? Na

nossa cidade, temos? Na família, temos pessoas achando que têm o poder absoluto? Começam a transportar para a realidade deles, uma coisa que é de lá, muito longe. Aqui, também, às vezes, vou contar a história de um elefante e tenho crianças que não conhecem um elefante e, muitas vezes, vão crescer e não vão ver um elefante de verdade, mas como posso transportar o elefante para a realidade deles? Vou fazer o barulho que ele faz, vou saber se ele é pequeno, se tem uma tromba, qual é o movimento que ele faz, como que come (...) se não é possível ver um de verdade, conto, eu consigo, através de uma música, de uma história. A roda da conversa também é muito importante, conversar sobre o que eles viram e do que gostaram. Aí, nessa parte, no momento desta história, eles vão participando.

Fátima, entrevista, 16 de outubro de 2007.

Os conhecimentos universitários ganham sentido sem que, para isso, ocorra uma transferência literal, isto é, conhecendo como as crianças constroem o conhecimento, ela mobiliza seus saberes, contextualizando-os em sua situação de trabalho. O grupo de crianças com um universo vocabular em desenvolvimento, como é seu caso, exige um trabalho complexo de interações e um cabedal de saberes e habilidades mobilizados pela professora na consecução de seus objetivos. Para Tardif (2002), os saberes dos professores têm certa unidade, que é pragmática, isto é, os recursos concretos integrados aos processos de trabalho, assumem seu significado e utilidade na ação.

Giselda atribui à formação sua aprendizagem, enfatizando as parceiras, enquanto, para Fátima, os fundamentos de sua habilitação fizeram a diferença na sua ação.

Em outro momento, a professora Fátima, entendendo que desenvolver o comportamento leitor requer muitas formas de exploração e é fruto de experiência socialmente construída, prepara o grupo de crianças e organiza o espaço e os materiais.

Cena (05.05.2008). As crianças encontram-se no refeitório maior, que tem uma parede revestida com material que permite desenhar, outra parede com revestimento e apoio para pintar telas. A professora coloca à disposição material para que possam escolher desenhar ou pintar; elas demonstram entusiasmo, aproximando-se rapidamente. Leonardo demonstra muita alegria ao receber seu material. A professora fica junto a uma menina e desenha um sol. A criança olha por um tempo e tenta fazer movimentos, representando uma forma que poderia dizer ser um sol. A professora observa o grupo e espera por algum tempo que explorem o espaço e o material. Luís e José logo saem para um lado e manipulam alguns brinquedos. As professoras continuam observando o grupo, atendendo, quando solicitadas. Em seguida, Fátima propõe sentarem num canto da sala junto a

algumas revistas já dispostas no chão. As crianças vão para lá, algumas ainda continuam a exploração de cores, outras sentam-se próximas à professora, que olha uma figura na revista.

Fátima conta às crianças o que havia preparado, antecipando o que iriam encontrar. Ao desenhar um sol, é observada por uma menina que também produz seu desenho. A professora diz que a criança gosta muito de desenhar e *pintar do jeitinho dela* e o espaço é diferente, colorido e estimula a atividade, a exploração. A utilização das revistas é justificada como uma possibilidade para observação de figuras e objetos do cotidiano, os quais chamam a atenção das crianças que mostram às professoras, nomeando-os. A professora não perde a oportunidade e conversa com um menino que observa a figura de um aquário:

- *Que bichinho é esse?*

- *É peixe.*

- *Onde vive?*

- *Na água.*

- *O que ele está fazendo?*

- *Está com a mamãe...*

Notas de campo, 5 de maio de 2008

Fátima considera a proposta outra forma de contato com o livro, para aprender a cuidar do livro, a manuseá-lo, seus recursos e tipos (cita os sensoriais, para essa etapa de desenvolvimento). Aliar a exploração artística ao material escrito possibilita perceber as duas faces da criação: a das crianças e a dos livros. Recupera a importância das diversas propostas de contar histórias. Aqui, segundo ela, a proposta é os pequenos contarem histórias, ao observarem as figuras das revistas.

Aprendi essa estratégia na prática, observando outras colegas, pois não tive experiência anterior com proposta pedagógica “mais aberta”⁴⁸.

⁴⁸ Suas experiências anteriores estiveram associadas a um trabalho já delineado e direcionado e não era permitido alterá-lo

Fátima, entrevista, 19 de junho de 2008.

Por saber que os fenômenos da comunicação oral e escrita são objetos de conhecimento socialmente construídos, a professora utiliza práticas que permitem à criança ler, mesmo sem o saber, ou seja, é a leitura das imagens. O acesso a materiais é facilitado por encontrá-los no cotidiano e lhe permite estar atenta à curiosidade das crianças, reconhecendo que são ativas e compreendendo seus pensamentos.

Fátima sabe que as situações de exploração da expressão comunicativa oferecem às crianças oportunidades de desenvolvimento. Esses momentos, muitas vezes, são negligenciados por adultos, acreditando que ainda não são capazes de comunicar-se. Não é o que observamos com Fátima, que utiliza suas falas nas interações com seu grupo, estimulando a expressão infantil, com palavras, gestos e brincadeiras.

Cena (21.10.2008). A professora Fátima está com alguns fantoches no fraldário (separado da sua sala por um grande vidro), enquanto sua parceira está na sala com o grupo. Mantém-se escondida, deixando à vista somente os fantoches que interagem com as crianças, a professora, que é a “ponte”, faz a mediação da situação. A uma pergunta da parceira, ela começa a cantar, faz movimentos de dança com o fantoche, solicitando às crianças que a acompanhem. Estas repetem frases, palavras ou sílabas, movimentando-se e acompanhando o ritmo, dependendo da criança. Algumas crianças aproximam-se mais da parede e questionam, mediadas pela professora. Fátima aproveita o que dizem e integra ao episódio. Ao final da história, a professora vai para a sala e apresenta os fantoches às crianças, que os manipulam e interagem entre si.

Fátima, como Giselda e Solange, ressaltam a prática pedagógica que lhe tem fornecido elementos para criar, para utilizar diferenciados recursos para contar história, desde 2004, aprendendo e construindo sua autonomia pedagógica.

Fátima aponta também os recursos alavancados em outros contextos, pois trabalhou em escola particular, com criança dessa faixa etária, há muito tempo, quando a folha mimeografada era comum,

Porque a escola particular tinha aquela apostila de colocar dentro e fora, circular o que é maior, você tem muito disso até hoje e, aqui, eu cheguei e não tinha nada disso; então, você aprende na prática.

Fátima, entrevista, 28 de outubro de 2008.

Percebeu que algumas crianças não têm contato com a história, nem com o livro, e, no decorrer do tempo, começou a organizar seu trabalho em função dessa realidade, observando que as crianças gostam muito de histórias do lobo mau. Uma professora comprara um boneco representando o lobo e contara uma história de que elas gostaram muito. Ressalta que são as crianças que sempre apontam a presença de um lobo nas histórias contadas, não importando se representa um bom ou mau lobo. As histórias *que saem da folha e do livro* são as favoritas das crianças, que aprenderam a pedir, necessitando, muitas vezes, contar mais que uma história e, depois, conversar sobre elas, devido ao interesse, aos comentários e à interação observados. Aponta a importância dessa atividade para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, ressaltando que, inicialmente, a comunicação era realizada por gestos, sons e palavras e, hoje, já organizam frases completas.

Notas de campo, 21 de outubro de 2008

Fátima aponta um dado específico da professora de crianças pequenas: saber compreender a sua linguagem e necessidades, muitas vezes, não expressas por palavras.

O saber é construído por um processo intenso de planejamento e replanejamento, de observação, ainda que empírica, que revê os resultados do trabalho com as crianças, o interesse produzido, as necessidades e solicitações, tendo, muitas vezes, interrompido uma atividade para atender o que clama o grupo. É perceber a necessidade de flexibilidade no trabalho, é atender os anseios dos pequenos a base dessa reflexão. É um agir na urgência, no imprevisto, muitas vezes, justificado por aquilo que a criança sinaliza. Para Mizukami (1999:59), as aprendizagens do professor são de longa duração e ocorrem num continuum, muitas vezes, nas complicadas situações que constituem as aulas.

Trata-se de um saber protocolar porque é formado por um conjunto de elementos construídos a partir de uma prática, aliada a valores próprios e pessoais que, num processo

sistemático de reflexão e filtro crítico, torna-se uma técnica, e para além do que descreve Tardif (2000:52), quando afirma que os saberes experienciais *formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão cotidiana.*

O saber protocolar, construído no exercício profissional, exige a leitura e a compreensão para além das palavras, isto é, dos gestos, dos sons, das expressões faciais que vão sendo traduzidos em satisfações das necessidades e desejos dos pequenos.

A professora, ao relatar a origem de seu saber, considera a necessidade de aprender o significado da linguagem e necessidade infantil, mesmo quando não explícita, ou seja, não expressa por palavras (sons, gestos). Como um perito, atento a todos os elementos do cotidiano, consegue visualizá-los, significá-los e transformá-los em saber protocolar.

Para Giselda e Solange, a observação das crianças é a fonte de seus saberes. No entanto, Fátima, talvez por seu trabalho com crianças muito pequenas – 1 ano a 1 ano e 11 meses – necessita de compreensão ainda maior delas e é pelos sons, expressões, situação não mencionada por aquelas.

Fátima entende que o modo de agir com crianças (educação infantil) e jovens (ensino médio) é diferente, percebendo o importante papel da educação dos pequenos e do investimento nas suas potencialidades e desenvolvimento.

Eu procuro ler muito as partes de curiosidades. Em toda parte da História você tem as curiosidades; então, você vai falar da vinda da família real para o Brasil, você fala do Dom João, que não era muito chegado ao banho, então, da forma que você conta história, se começa a contar de uma forma engraçada, curiosa, os alunos começam a prestar mais atenção no que você fala. (...). Data, hoje não tem muito que decorar quando foi. Hoje você monta uma maquete, por exemplo, se você está falando de época medieval, olha os armamentos que eles têm. Se eles pesquisam o que eles usam hoje, então, você interage o que eles estão brincando com o que você está contando. Você tem que instigá-los a lerem mais sobre aquilo que estão aprendendo e, no caso de crianças pequenas, contar histórias e apresentar situações que favoreçam o interesse.

Fátima, entrevista, 28 de outubro de 2008.

Em outro dia, Fátima, preocupada com o desenvolvimento e a ampliação das diferentes formas de a criança expressar-se e aprender, organizou o momento da história usando como recurso um livro com figuras coloridas de animais.

Cena (03.11.2008). A professora, com um livro, conta uma história às crianças que estão a sua volta. É um material sensorial e elas tocam cada uma das figuras. Fátima mostra, além da figura da aranha, uma de brinquedo (de plástico) que trouxera pela manhã. Canta a música da aranha, faz gestos e solicita às crianças que a imitem. À medida que as crianças trazem elementos novos (movimentos, palavras), a professora as inclui na história, interagindo com elas, demonstrando buscar nelas o que estão vendo no livro. Continua a história, mostrando os diversos tipos de animais, chamando a atenção para o revestimento do corpo e os sons que produzem. Acrescenta algumas particularidades deles na história, acompanhada com muito interesse pelas crianças.

Realizada a leitura, ocupa-se em brincar com as palavras, imitando os sons dos animais da história, estimulando as crianças a fazerem o mesmo.

A professora integra os conteúdos ao contar a história, Avalia que a teoria representa uma das bases do tripé seu trabalho (habilitação em História propicia entender a importância do contar histórias às crianças). As outras duas bases são a prática oriunda da observação de outras colegas e o conhecimento/vivência como moradora da zona rural de um município vizinho a São Paulo. Lembra que não trabalhou anteriormente com criança pequena, com proposta semelhante a esta e, inicialmente, não sabia o que e como propor. Com o tempo e observação do que faziam suas colegas, já consegue saber o que fazer e como integrar diferentes atividades e temas, a fim de propiciar o desenvolvimento das crianças, concluindo:

A prática ajudou bastante, não só a teoria, mas a prática é fundamental e História, minha formação, o ato de contar história, a conversa em si, ajudou bastante sim, porque tenho que partir do princípio de que a criança gosta disso (...), então, eu preciso tornar lúdico, principalmente para esta faixa etária, então, tem que despertar a imaginação e fazer com que ela desperte esta vontade da leitura, de uma forma ou de outra, através da observação ou de ouvir a história. Além disso, aprendi que saber sobre a história da

humanidade nos permite compreender o presente e é com base nesses saberes que incentivo e pauto minha ação.

Fátima, entrevista, 10 de novembro de 2008.

A professora preocupa-se não só com a qualidade do material, mas também valoriza conhecimentos dos animais para as aprendizagens dos pequenos. Ressalta o contato com a natureza com alguns animais do campo e os explora para dar mais sentido ao texto lido. O caráter lúdico advém da valorização a essa etapa da vida da criança, para relacionar texto e imagem na construção de aprendizagens significativas. Assim, Fátima ancora-se em saberes de sua formação, de sua prática e experiências pessoais, para selecionar materiais, apresentar situações de exploração e de ludicidade para o desenvolvimento dos pequenos. Contudo, em sua prática profissional, não ocorre aplicação direta dos conhecimentos universitários, mas uma filtragem em função das exigências do trabalho.

O trabalho com a criança pequena mostra a necessidade da valorização de todos os saberes profissionais. A profissão docente, ao ter como objeto de trabalho a interação humana, apoia-se em saberes variados, entre eles, o saber da maternagem. Fátima cria condições para o desenvolvimento e a conquista da autonomia no ato das refeições e no cuidado com a saúde física.

Cena (08.10.2007):.As crianças lavam as mãos, com o auxílio da professora e de sua parceira de sala e em seguida vão para o pequeno refeitório localizado na parte superior da Unidade. Fátima para ao lado da mesa de um menino, André, e de uma menina, tentando convencê-los a experimentar a refeição do dia. Estimula o menino a pegar a colher, ressaltando cada um dos alimentos ali presentes. Ele reluta, ela volta-se à menina, pega sua mão, de modo a levar uma colherada à boca. A criança abre a boca e põe-se a mastigar o alimento. Volta-se novamente para ele, fazendo o mesmo que fizera com a menina. Ele aceita e a menina olha para ele e mexe o alimento com a colher. Como a parceira de Fátima ocupa-se de um outro grupo, o grupo todo recebe atenção das duas. Fátima auxilia as duas crianças, incentiva-as a agirem sozinhas. O menino aponta o teto, chamando a atenção para as bolas penduradas; a professora abaixa sua mão, chama a atenção para a refeição, segura a mão, levando uma colherada à boca, mostrando-lhe a coleguinha se alimentando sozinha. Ana, sentada em outra mesa, sobe na cadeira, distraíndo-se com os colegas. A professora levanta-se, vai até a mesa dela, conversa, mostrando-lhe o prato de comida, serve-lhe uma colherada e solicita que faça o mesmo sozinha. Volta para a mesa anterior, dando atenção novamente às duas crianças

A professora explica que seu processo de aprendizagem advém da experiência familiar, da educação da filha de seu marido que oferece muita resistência para comer; remete-se a lembranças da infância, ao falar da preocupação materna às voltas com uma

anemia persistente. Mesmo sem uma alimentação tão rica e variada como a que observa no cotidiano da escola, a mãe estava sempre presente, atenta a uma alimentação que superasse a anemia. Aprendeu, a partir daí, a dar importância à alimentação.

Reflete que, nas muitas horas de permanência da criança na escola, a alimentação é primordial, porque não se conhecem os recursos de que as famílias dispõem para a alimentação dos pequenos.

Observa que algumas crianças alimentam-se pouco, muitas vezes, recusam determinados alimentos, ficam inquietas na cadeira, olhando de um lado para outro, distraindo-se, daí a necessidade de estímulo para provar os alimentos, pois, muitas vezes, depois disso, passam a comer.

Avalia que, durante as refeições estão em jogo outras preocupações: a segurança da criança, observada pelo cuidado com aquela que se levantou e ela imediatamente foi ao seu encontro, orientando-a. É o momento de construção de hábitos saudáveis pelas crianças – alimentar-se com uma variedade de alimentos, utilizar os talheres, alimentar-se sozinha, sentar-se com postura adequada. Remete-se à própria experiência pessoal na convivência com a mãe aos saberes apropriados.

Primeiro, porque é o momento que a família toda está presente, (...) segundo, é o momento de você apreciar aquilo, aquela comida, ter esse prazer, o prazer de experimentar, de trocar experiências, de ver o mais velho comer, de você dar o exemplo, (...) e se você não dá este exemplo em casa, como que você vai fazer fora? E aqui no nosso CEI as crianças estão por um período muito grande, (...) às vezes tem a mãe que trabalha, fica com outra pessoa, então, aqui, a gente tem que estar colocando esta rotina para que eles sigam, (...) e possam dar exemplo lá (...).

Fátima, entrevista, 16 de outubro de 2007.

A professora refere-se a um saber da maternagem mobilizado a partir de conhecimentos construídos em sua vida pessoal alavancados e transferidos para a situação pedagógica. É um saber que possibilita à professora ser protagonista do seu fazer, pois demonstra ter a compreensão do seu significado. Ainda que não corresponda a um saber científico, o saber da maternagem está enraizado na experiência humana e, como tal, é validado pela professora. Nesse estudo, é compreendido como o saber construído a partir das experiências da vida pessoal, vividas pelo próprio sujeito em situações de cuidado com a

criança pequena. Assim, verificamos uma semelhança com o relato da professora Giselda, quando propicia às crianças momentos de ludicidade. O mesmo ocorre com Solange, embora tome como referência as experiências vividas com sua mãe, para fazer diferente.

Educar e cuidar requer dos profissionais o conhecimento do desenvolvimento infantil, para fazer parte de cada momento um potencial para a aprendizagem e desenvolvimento. Brincar, como mostram a Antropologia, a Psicologia, a Sociologia e outras áreas do conhecimento, é a principal forma de expressão infantil. Fátima aponta um outro ângulo de análise, no momento de alimentação de seu grupo, sobretudo porque percebemos que o saber se manifesta pelas relações complexas, no caso, quando ela relaciona a educação alimentar com a cultura familiar.

Cena (03.11.2008). As crianças fazem uma pequena higiene depois de brincarem no *solarium*. É hora do almoço. Vão para o refeitório, sentam-se segundo sua escolha e são servidas pelas professoras. Fátima recomenda às crianças que provem os alimentos. Brinca com o desenho estampado na camiseta de uma menina, enquanto lhe oferece uma colherada da refeição. Observa as outras crianças e, quando percebe que não estão se alimentando, aproxima-se, conversa, estimula para que a criança experimente o que lhe foi servido. Utiliza a brincadeira novamente com a menina, agora simulando um aviãozinho, mostrando-lhe as figuras de legumes e frutas presos na parede do refeitório, contando-lhe a importância do legume que está na parede e na colher. A criança resiste e finalmente aceita provar o alimento. Durante a sobremesa, uma banana, as crianças se servem, algumas necessitam de ajuda para descascá-la, sendo prontamente auxiliadas pelas professoras. À medida que terminam a refeição, realizam a higienização dos dentes, auxiliadas pela professora e sua parceira, enquanto uma funcionária permanece acompanhando até a última criança.

A professora refere-se a um saber cuidar e educar construído a partir dos exemplos da mãe, que brincava com ela durante a refeição, toda vez que resistia em alimentar-se bem e em provar alimentos diferentes. É assim que age em sua própria casa, com a “filha do amor”, a filha de seu marido. São saberes da maternagem colocados a serviço da educação e cuidado da criança.

Para Tardif (2002:11), *o saber é sempre um saber de alguém que trabalha alguma coisa com o intuito de realizar um objetivo qualquer*. Está presente também a personalidade do trabalhador, pois se trata de saberes *apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho*. (p. 265).

Relata que as crianças de seu grupo, no início, acostumadas apenas com a mamadeira, não se alimentavam sozinhas e resistiam aos alimentos sólidos, recusando, muitas vezes, a provar os alimentos. Brincar com a colher, com os desenhos em suas camisetas ou com as figuras da parede, foi a estratégia para obtenção de seus objetivos.

Pode ver que o ambiente também ajuda, tem vários desenhos ali de frutas, legumes, então, às vezes, a gente atrasa um pouquinho o almoço, a gente sempre mostrava:

- Olha as frutinhas, olha a maçã, a maçã, como é que ela é?

Então, a gente sempre interage antes com o alimento que será servido e fala: Hoje tem arroz, feijão, tem carne. Falar o tipo de alimento que será servido ajuda bastante. Mas a família não colabora para a constituição de hábitos alimentares saudáveis, fazendo sua vontade ao substituir por outro alimento que muitas vezes não é tão adequado.

Fátima, entrevista, 10 de novembro de 2008.

A educação alimentar, segundo Fátima, passa necessariamente pela da família, pois a criança enfrenta duas realidades distintas: uma que incentiva a alimentação com frutas, grãos e outra, da família, que oferece salgadinhos, mingau ou leite, como refeição principal, pois a família, diz: *Não precisa dar, porque ele não come carne.*

Os conceitos de educação alimentar estão alicerçados nos saberes teórico e prático, amparados em pesquisas sobre obesidade infantil, nutrição, problemas com alimentação, formação em serviço com especialistas na própria Unidade Educacional e reflexão sobre os efeitos de suas ações com os pequenos.

Para Formosinho (2002), à professora de crianças pequenas compete realizar, de forma mais intensa que os outros profissionais, diferentes tipos de interações, com as famílias e comunidade, representando uma profissão singular, complexa e abrangente, que requer a compreensão do contexto e decisão sobre sua ação.

Em outro momento, a professora Fátima aponta os avanços das crianças que já pedalam, conseguem subir sozinhas no cavalinho e a menina que solicita ajuda para limpar o nariz, ressaltando que é uma ação reveladora do trabalho realizado, cujo objetivo era o desenvolvimento da sua autonomia. Ao dizer que na brincadeira dirigida objetivava aprendizagens específicas, a professora assinala ser necessário aproveitar todos os momentos para elas se desenvolverem, porque o ser humano aprende a vida toda e é importante, nesse momento de suas vidas, um alto investimento.

Cena (25.11.2008). No *solarium*, as crianças brincam livremente com os triciclos, cavalinhos de balanço ou mesmo na casinha. A professora os observa, atende uma menina que necessita de ajuda para limpar a coriza (...). Abaixa-se, conversa com dois meninos que disputam o cavalinho. Permanece por mais ou menos vinte minutos, até que a professora convida o grupo para uma brincadeira cantada, que tem em sua letra a proposta de nomear as partes do corpo e realizar determinados movimentos. A professora canta na roda e algumas crianças observam-na sem realizar os movimentos. Algumas crianças batem o pé, batem a mão e vão realizando os movimentos, imitando seus gestos (...).

Fátima entende que sua vida tem sido assim: tem lembranças de muitas aprendizagens e fatos que marcaram sua infância

O relato da professora sugere que seu saber ser e saber fazer foram construídos por vários protagonistas: o grupo familiar, o grupo social, o grupo escolar e o grupo de parceiros profissionais.

As lembranças da minha infância e as aprendizagens construídas tanto com a minha mãe quanto no Pré, me fizeram perceber a importância dessa etapa na vida do sujeito e me deixa ainda mais comprometida como profissional; os momentos felizes compartilhados com os amigos ao longo de minha existência, as brincadeiras, as conversas possibilitaram valorizar a amizade e a alegria de viver e, sobretudo, essa etapa da vida – a infância – que é um tempo mágico em nossa vida e que aqui, com as crianças, reconheço a necessidade de contribuir para que elas construam a sua socialização e a aprendizagem da convivência baseada no respeito; reconheço também que em cada momento da minha vida estudantil construí conhecimentos importantes em todas as etapas e que foram sendo reelaborados e integrados, formando um repertório no qual, conjugado às situações de meu cotidiano

profissional, muitas vezes consigo encontrar respostas a muitos dilemas e conflitos do cotidiano da prática. Não dá para falar simplesmente que aprendi isto ou aquilo e qual é o mais importante. Na realidade, a gente é que vai dando a importância devida, dependendo do que vai marcando nossa vida.

Fátima, entrevista, 25 de novembro de 2008.

A professora sugere que seus saberes estão pavimentados sobre todos os momentos marcantes de sua vida. Cada etapa vivida oferece subsídios para construir os saberes e a infância é uma delas, situação que também foi observada por Solange.

Quando se remete à questão da prática, percebe a importância das reflexões com as parceiras para fazer seu *próprio construto*, que ocorre ao longo da vida, um processo único a cada um dos sujeitos. Saber integrar os momentos de cada etapa da vida com as informações e conhecimentos a eles inerentes depende das oportunidades e do meio em que está inserido cada sujeito.

Concordando com Vygotsky (1994) e com a professora, o meio é importante elemento no desenvolvimento do sujeito e *pode oportunizar e aprofundar os conhecimentos e ideias da criança sobre um tema ou um assunto* (SARTI, 2001: 37).

Mariana tem a preocupação de proporcionar experiências agradáveis e estimulantes de aprendizagem. O contar histórias, com o suporte de um teatro de fantoches, é um exemplo de como planeja o trabalho, aliando temas significativos – cuidar dos dentes - a contextos nos quais as crianças podem compreender o conteúdo, utilizar elementos da linguagem, participar e envolver-se.

Cena (06.05.2008). As crianças estão sentadas no chão, diante de um teatro de fantoches. O episódio trata de um personagem – dente - que não é escovado direito e está doente e um outro saudável. As crianças acompanham, atentamente, respondendo as perguntas e provocações e, depois de alguns minutos, levantam-se, entretêm-se com um brinquedo. Quatro crianças permanecem no lugar. Quando termina, a professora lhes entrega os fantoches que algumas crianças usam para a comunicação com seus pares.

Tal reflexão sugere que a professora, ao saber dizer o que faz, como faz e por que faz, realiza um trabalho com clareza de objetivos, percebendo não ser preciso que todas as crianças estejam direcionadas para a mesma atividade, que os conhecimentos apropriados passam por um aspecto até então pouco claro para ela, que é ouvi-los mais para perceber o sentido do que construíram. Ressalta que dá atenção à dinâmica do grupo, preocupa-se com o envolvimento e continuamente avalia o que pode não ter dado certo, o que percebeu de avanço, etc.

A professora contextualiza seu trabalho, dizendo que o tema (cuidados necessários aos dentes), iniciado em março/abril compreende exercícios diários de escovação e diálogos na roda de conversa. Trouxe a *bocona* (kit com dentadura e escova gigante) e o dente em forma de fantoche com o objetivo de tornar a atividade...

... um pouco mais lúdica para não ser carregada de informações e esta atividade não teve muito sucesso: repetitiva por ter trabalhado por muito tempo, porque a minha intenção era trabalhar de segunda a sexta o mesmo teatro. O dia que eu mais tive espaço foi o dia que o Mini da Solange e da Giselda subiram; todos eles, ficaram assim, ó, vidrados nas informações. Então, por trás disso está a questão de discutir o conhecimento da criança, dela saber que tinha um dentinho que estava saudável e um que não tinha sido cuidado e ele estava todo machucadinho, tinha o curativo e tudo mais. E colocava a pasta e a escova, como contornei a situação e ensinei-os a cuidar do dentinho. Então, a primeira questão era assim: da formação, deles perceberem a necessidade de estarem escovando os dentinhos e, depois, uma forma de diverti-los. Quando eles levaram o dente, ficaram em casa conversando com o dente e os pais falaram que o tempo todo eles ficavam falando do teatro em casa. Outra coisa em que mudei também: o tempo todo eu me preocupava com a atenção das crianças. Hoje não, hoje eu já percebo – e você já me deu um toque sobre isso (dirigindo-se à pesquisadora) - que o Daniel, o Guilherme, eles ficam rolando no chão, mas estão prestando atenção em tudo o que está acontecendo e depois eles pegam e, de alguma forma, fazem tudo o que fiz.

Para a professora, as crianças...

... compreendem tudo ao seu modo, da sua maneira hoje de entender as coisas, não entendem com a mesma visão do adulto, mas ela compreende do modo dela, tudo o que é passado pra ela. Então, observo aqui, por exemplo, que dentro da visão geral, dentro da educação infantil, muitas coisas têm que ser repensadas para atingir as crianças, então, quando repenso, eu fico pensando assim: antes de estipular o meu objetivo, eu preciso ver o grupo que tenho, se vai de fato atingir essas crianças, se vão se envolver, se não vai ficar cansativo, então, os pontos começam a ser repensados no planejamento.

Mariana, entrevista, 17 de junho de 2008

A professora construiu um saber próprio sobre o mundo infantil, necessário para a construção e a identificação profissional. Trata-se de um saber que reconhece as características das crianças pequenas, que, nessa etapa da vida, têm uma linguagem própria: de comunicação, de corpo, de expressão. É um saber que reconhece o pensamento da criança, compreende e sabe o que ela pensa, diferente do adulto. As devolutivas das famílias sobre o que dizem, em casa, suas crianças, e o olhar sensível da professora compõem esse complexo saber sobre o mundo infantil, um conjunto de elementos que tem como base fundante a formação, que lhe permite explicar o que faz e por que o faz. Formação universitária também enfatizada por Fátima.

Aliada à formação, a reflexão sobre o que dizem as famílias e o conhecimento mais aprofundado do grupo com o qual trabalha compõem o saber e fazer da professora Mariana, que utiliza a rotina de contar histórias para desenvolver as potencialidades das crianças. Em outra situação com o propósito de proporcionar experimentações do uso da escrita, a partir do cartaz colorido que trouxe para a sala, aliando-o à história.

Cena (13.10.2008). As crianças estão em volta da professora, que chama a atenção para um grande cartaz preso à parede, com seres que vivem no mar. Está contando sobre o polvo; as crianças fazem perguntas e ela vai falando de seus hábitos e forma de locomoção. Algumas estão sentadas em outro canto, envolvidas com um

jogo de construção. Ela chama a atenção das crianças para outros seres da figura, perguntando se sabem seus nomes. Arriscam respostas e uma menina vai até o canto da sala, apanha um livro e o traz para a professora. É um livro de Ciências com várias figuras de animais e textos explicativos. As crianças questionam o que veem, a professora lê o texto e lhes responde.

A professora relata: incluir o polvo na história foi resultado do interesse das crianças que sistematicamente faziam perguntas quando viam figuras em revistas. Trouxe o cartaz para explorar a questão da água e os cuidados para manter os seres que nela vivem⁴⁹.

Trabalhei muito este projeto da Água com muitas imagens. Hoje, foi a do polvo, eu tinha pesquisado sobre as características do polvo. Você vê: a criança vai saber definir isso pra você? Não. Mas você viu um livro de Ciências que eles pegaram. Tem vários animais, ontem mesmo eles estavam: “Olha o bicho-pau aqui.” Sabe aquele bichinho que parece um grilinho? “Olha o bicho-pau.”. Quando abri o livro, eu não sabia que o nome era bicho-pau mesmo. Sabia que existia, mas não sabia o que era bicho-pau e me perguntaram e dei uma lida rapidinha, lá na introdução, e falei: “Ah, esse bichinho aqui, ele se chama bicho-pau, gosta de ficar enganando os inimigos dele.” Daí comecei a contar tudo o que estava escrito ali em outra linguagem. Aquilo que eu falei ficou, tanto que hoje, sozinhos, eles interagem conhecimento. Entendeu? Tanto que animais que não são comuns no nosso dia a dia, se eles observam em gravura, eles sabem. Se eles veem em revista algo que não é certo, por exemplo, “não pode, olha o que está fazendo aqui.”. Então, você vê que a criança aprende. Isso me fez mudar a maneira de direcionar meu trabalho. Antes eu criava um momento: Agora eu vou fazer isso, depois eu vou fazer isso e depois vou fazer isso, não funciona. Então, teve atividade de artes, eles vão pintar, eles estão todos envolvidos ali. Um sempre termina antes do outro, e o que você vai fazer com esse outros? Então, dentro da educação infantil, você tem a oportunidade dos brinquedos, então, o que eu faço? Já deixo alguns brinquedos disponíveis, forro o tapete e coloco jogos. Quem vai nem me questiona, já deixa lá, larga por conta própria e já se direciona para o espaço. Tem criança que permanece tempos lá pintando, enquanto os outros estão lá brincando. Então, hoje, dentro desse grupo pequeno, não tem outra prioridade. Com o espaço que eu tenho, eu tenho possibilidade de criar outras

⁴⁹ Há uma proposta da equipe em abordar os cuidados com o meio ambiente, pois constantemente moradores e ambulantes lançam seus descartes no córrego que margeia a U.E..

oportunidades para eles (...). Outra coisa que percebi neles é em relação ao que já conseguiram construir: teve um dia desses, acho que foi na terça, que eu não escovei os dentes, daí perguntaram se eu não ia escovar os dentes, eu tinha acabado de trocar já e eles estavam perguntando se não ia escovar os dentes, entendeu? E eu não tinha escovado os dentes nesse dia. Isso eles já têm. Mas por quê? Porque de uma forma ou de outra foi construído um semestre inteiro. Já sabem: depois do jantar, vai escovar os dentes; eles já sabem que vão se trocar, eles já sabem que sobem e já sentam no colchão. São coisas assim. Ah, já sabem, quando voltam do lanche, já sabem que vão ouvir história: “Você não vai colocar música?” e eles começam a cobrar uma organização, entendeu? E aí você tem que se manter. “Você não vai contar história? Você não conta história? Hoje a Márcia não contou história!” Quer dizer, eu não contei, eles falam que é a Márcia. “A Márcia hoje não contou história, sabia?” Quem fala desse jeito é o Igor de Jesus, ele quer me lembrar que eu não contei. Eu já conheço o jogo deles, inteirinho. Lembro que, no ano passado, muitas vezes, ao invés de só jogar o brinquedo, as crianças colocavam, mas elas não tinham ainda uma organização, aí sempre, quando estavam dormindo, eu colocava no lugar das bonecas, dos ursos, colocava assim, a pia junto com as panelinhas, tudo organizado para, quando a professora do segundo período chegasse, já ter isso em mão, e isso parece que passou despercebido nas crianças. Mais ou menos em outubro, novembro, eles mesmos conseguiram achar uma organização mais ou menos parecida com aquela. Eu disse para a colega: isso aí é deles observarem, e é importante também construir na criança. Então, eu vi, aconteceu o ano todo e eles só mostraram o resultado no final, porque também têm o tempo deles.

Mariana, entrevista, 20 de outubro de 2008.

A professora explicita um saber que é oriundo de relações próprias do trabalho que realiza: conhecimentos sobre o meio ambiente, resultado de muita pesquisa e leitura, reflexão sobre seu trabalho com a criança pequena e que lhe permite afirmar que *é um pensar de maneira peculiar, diferente do adulto*. A criança está atenta a tudo que está ao seu redor e o adulto precisa perceber isso, se quiser realizar um trabalho que contribua para o seu desenvolvimento. Elas querem brincar e brincam sempre que o desejam; mas querem também encontrar respostas para suas questões e a professora percebe tais desejos e necessidades.

Podemos inferir a partir do que afirma a professora, a existência de um respeito muito grande pela criança, um elemento necessário ao saber da professora, que passa por questões éticas inerentes à profissionalidade: forte percepção de sua responsabilidade na construção da identidade da criança e de seus valores, como ocorre nos relatos de Giselda e Solange.

Para Mariana, é importante que todas as crianças sejam respeitadas em seu direito de construção da autonomia, o que requer construir seu sentido. É o que ela demonstra ao lembrar como percebe o momento da alimentação e a forma como tem contribuído para que as crianças sintam como são capazes de decidir e escolher. Para ela, os tempos e idéias dos adultos são diferentes:

Cena (01.102007). São onze horas, no refeitório encontram-se duas turmas de crianças de dois a três anos, acomodando-se nas mesas para o início do almoço. Há certa divergência entre as professoras quanto à disposição das mesas: duas delas juntam as mesas e Mariana e a parceira de sala argumentam que deveriam separá-las, porque facilitaria o trânsito das crianças no refeitório. Decidem por organizar as mesas, respeitando os princípios de cada dupla. Em seguida, com as crianças acomodadas às mesas, as professoras vão sistematicamente orientando o início da refeição e as crianças vão em pequenos grupos até uma mesa principal para servir-se, acompanhadas pelas professoras.

Explica por que razão é tão importante a organização das mesas na hora da alimentação:

Nesses três anos que estou aqui fui percebendo, pois antes eu achava melhor as mesas juntas umas com as outras; hoje fico super estressada, quando vejo as mesas juntas, porque eu pude compreender, e já discutimos algumas vezes em nossas reuniões mensais, que de fato eu estou juntando a mesa, eu estou tentando manipular um posicionamento da criança num canto sem movimento, porque aí elas não se agitam muito, você entendeu? É aí que eu percebo que é muito trabalhoso, porque a criança quer se movimentar, quer circular, quer pegar o próprio prato e, quando as mesas estão juntas, encontra dificuldade de ir. Agora, quando você separa as mesas, todas as crianças podem circular e aí, na última vez que as mesas estavam todas juntas, eu perguntei para a colega quem havia juntado e ela respondeu que foi a Albertina. Eu disse para a colega que isso não garantia aquilo que já discutimos no grupo, que faz parte da autonomia da criança e nós estamos podando. A gente tem uma visão superficial da nossa tarefa aqui dentro, nós mesmos, professores, em nossa formação. Tem

que entender que hoje isso acabou, que não é só cognitivo, nós ainda temos aquela visão muito impregnada do que seja o trabalho em CEI. Este ano mesmo ouvi colegas dizendo “eu não vou trabalhar com os menores, lá eu tenho que dar banho, comida e não fui formada para isso...” Só que hoje o professor de zero a quatro, cinco anos não pode trabalhar partes do ser humano. Você chega ao ensino médio com tantas outras questões que te invadem que você tem que ser formador global.

Mariana, entrevista, 10 de outubro de 2007.

Observa-se que há tempos e concepções diferentes permeando o cotidiano da unidade educacional. Na reflexão sobre a prática, Mariana percebe que, se, no primeiro momento, a organização não interferia no desenvolvimento da autonomia, rever sua prática possibilitou alterar a logística do momento da alimentação, facilitando a circulação das crianças, argumentando com as colegas e, sobretudo, explicando por que o fez. Analisar e interpretar a sua própria realidade reflete, implica o olhar retrospectivo e a reflexão sobre o que foi realizado, que, para Schön, é a reflexão sobre a ação. Ao fazer um balanço sobre sua prática, a professora ajusta-a em função das crianças, transforma-a de acordo com a situação concreta de seu trabalho. Longe de cumprir apenas um momento de alimentação, seu trabalho adquire um significado maior: propiciar a autonomia da criança. Para Tardif e Lessard (2005: 226), *isso se deve ao fato de o mandato de trabalho dos professores visar, antes de tudo, a produzir algo social, quer dizer, formar e instruir seres socializados para que possam corresponder aos papéis sociais esperados deles e atender funções e status sociais.*

A complexidade da tarefa da professora requer pensar que o “objeto” de seu trabalho são seres humanos e criar condições para oportunizar diversidades de experiências, desenvolvimento das linguagens, situações de interações, de cuidado com o corpo e a saúde etc.

A professora Mariana retoma a proposta vivenciada pelo grupo, justificando a preocupação em desenvolver um tema que ficasse muito próximo da realidade das crianças, pois o CEI se localiza ao lado de um córrego poluído pela comunidade e pequenos ambulantes que se instalam às suas margens. Segundo ela, é um assunto recorrente das crianças e o

projeto foi ganhando corpo de tal modo que foi preciso montar um aquário e um “terrário”. Avalia a professora que foi um projeto complexo, que precisava ser muito bem planejado para se tornar concreto. A música foi um “fechamento”.

Cena (24.11.2008). As crianças estão fantasiadas com roupas de papel e enfeites na cabeça, representando flores. Entra um grupo de crianças da outra sala, acompanhado pela professora, que organiza sua acomodação em colchonetes dispostos no chão. Mariana informa aos recém-chegados a programação, dizendo tratar-se de uma apresentação musical relacionada a um trabalho desenvolvido pelo grupo sobre meio ambiente. A professora aponta para o grupo um cartaz que, segundo ela, foi ganhando forma graças às ideias das crianças nas rodas de conversa, nas brincadeiras e outras atividades desenvolvidas. Trata-se de painel que apresenta o solo, o que é o solo, quem mora no solo, os vegetais que nascem, sua importância, de que precisam as plantinhas, ou seja, com uma série de conhecimentos que foram sendo construídos. As crianças cantam e representam uma música que “fala que as flores não crescem, o rio secou, o sapo mudou, então, se você for ver por que o peixinho morreu? Porque o ribeirão secou”.

A professora refere que uma mãe contava que o filho dizia que na sala tinha cobra e era preciso explicar-lhe que era uma minhoca. Neste caso, entre os saberes mobilizados, o de maior estatuto é o teórico:

Foi necessário muito estudo, pesquisa e planejamento, para apresentar situações de exploração que mantivessem o interesse do grupo e fosse passível de construção de conhecimentos, pois, com o peixe no aquário, as crianças rodeavam-no, ficavam vendo-o subir, descer, e as crianças permaneciam deitadas no chão, observando-o durante longo tempo.

Utilizei os registros das conversas das crianças para a confecção do cartaz. Minha intenção era a de que me percebessem como escriba de um texto e que este tem uma estrutura. Em minha experiência como professora do ensino fundamental, já tinha estudado a respeito, vivenciado com meus alunos e percebi a importância de seu uso também com os pequenos.

Mariana, entrevista, 26 de novembro de 2008.

Como Fátima, Mariana sugere a mobilização de saberes, em parte, transferidos de situações vividas com grupos de outra faixa etária e adequados a uma nova realidade.

Ao refletir sobre os desafios postos pelas indagações das crianças quanto aos fenômenos observados, Mariana encontrou dificuldades em obter respostas nas pesquisas realizadas, pois, como reconhece, as pesquisas voltadas ao estudo da criança de zero a três anos aumentaram consideravelmente. Entretanto, avalia que *estudos que discutem as realidades vividas podem oferecer mais contribuições ao seu trabalho*. Um dado a registrar é a necessidade de teorização da prática. Estamos diante de uma profissional que, mais do que valorizar uma prática, percebe-se como protagonista da fundamentação teórica dessa prática. É saber oferecer experiências em que se entrecruzam diferentes formas de significar e construir conhecimentos pelos pequenos, mediados pelo adulto. É a compreensão, pela professora, das potencialidades do espaço privilegiado da ludicidade na construção de significados pelos pequenos. É saber transformar-se em mediadora da integração de conhecimentos que os pequenos constroem.

Verificamos algumas semelhanças e diferenças em relação à oferta de situações que possibilitam as aprendizagens dos pequenos. Ao falar de seus saberes, as professoras mencionam mais que uma origem, configurando a mobilização de saberes oriundos de diferentes fontes.

Giselda e Solange encontram bases para a prática cotidiana em cursos realizados ou em programas infantis que, à primeira vista, não têm relação direta com a educação.

Fátima e Mariana têm em comum a docência com grupos de outra faixa etária. Na experiência e dificuldades neles observadas, projetam o trabalho, não com objetivos compensatórios ou de antecipação de escolarização, mas que contribua para a qualidade na educação infantil. Esse contexto de trabalho é revelador da mobilização de alguns elementos que compõem os seus saberes.

Fátima atribui valor equivalente à teoria e à prática, quando discute a relação do desenvolvimento da criança com sua alimentação.

Diferentemente das colegas, Mariana, ainda que atribua grande valor à prática, dá maior ênfase à teoria, às leituras e à pesquisa.

5.2 Saber estabelecer relações e interações afetivas e éticas no trabalho com as crianças

A seguir, apresentamos uma cena cuja análise pode deslocar-se para outras categorias, como o saber propiciar/desenvolver/criar condições para as aprendizagens das crianças, sob o ponto de vista das professoras, que prepararam o material da história, colocando-se no lugar da criança, isto é, mobilizando um saber olhar com os olhos de criança.

O relato das professoras sugere o cuidado e o respeito nas relações que estabelecem com as crianças. O preparo do material, a escolha da história e a forma como é contada dão oportunidade ao desenvolvimento infantil e favorecem interações positivas e enriquecedoras, só possíveis quando existe um saber olhar com os olhos de criança, como mostram as professoras Giselda e Solange.

Cena (12.05.2008). Giselda e Solange acomodam as crianças nos colchonetes, anunciando o momento da história. Solange diz que é a história de um rei e informa o nome da autora do texto. Ao iniciar a história, Giselda aproxima-se da colega com uma caixa de papelão nas mãos, fazendo gestos como se estivesse tirando do seu interior vários tecidos. As crianças observam com atenção, mexendo a cabeça, acompanhando os movimentos das mãos da professora que, em dado momento, pergunta: *O que está saindo da caixa?* Respondem que são panos (tecidos) e Giselda vai dando maior ênfase aos gestos, aos movimentos de seu corpo, à medida que a colega vai compondo o diálogo da história. Questionam as crianças, que vão levantando hipóteses sobre o desenvolvimento da história até que, ao perguntar a cor de um dos tecidos que “saem” da caixa, uma criança responde que é cor de rosa (não há tecido algum saindo da caixa, as professoras apenas estão representando a história).

Solange resgata o processo de construção e planejamento desse momento da história:

Eu contei a história do rei para as crianças, fui contando e a Giselda pegou uma caixa e fui fazendo a cena dos alfaiates, em que ele foi tirando o tecido, puxando-o e daí eu fui fazendo gestos com as mãos e as crianças ficavam olhando e eu falava: “Olha, vocês estão vendo este tecido? Que coisa linda!”. Daí falei assim: “Vocês estão vendo?”. A Yasmin disse: “Eu tô”; e perguntei: “De que cor que é?”. “Cor de rosa”. Parei, comecei a dar risada e falei pra Giselda: “Nossa, as crianças viajam”. E é tão legal, uma fantasia gostosa,

eu não tive isso na minha infância. Era eu e eu sozinha. E quando a gente vê isso, é tão gostoso...

Quando eu vou pra casa, ou venho, pego o livro, leio e, naqueles pontos, fico pensando o que eu poderia fazer pra deixar aquela coisa mais gostosa; daí, eu chego e converso com Giselda e digo "vamos fazer tal coisa", e daí a gente faz.

O livro que li é da Ruth Rocha e peguei essa história do rei, peguei uma caixa pra ir tirando o tecido, porque eu queria ver a reação deles também. Aí, pra mim, foi uma surpresa porque eu pensei: ah, eles não vão nem entender, eles são pequenininhos e não vão nem entender. Mas, assim, eu tirava e balançava como se eu tivesse mesmo vendo o tecido e a Giselda dava ênfase na voz. Então, foi muito legal, porque foi longe, eu até cogitei em trazer o tecido, mas continuei desse jeito. Eu pensei nessa hipótese do tecido mesmo. Se tivesse um tecido voando. Porque eu imaginei a história de como o alfaiate estava mostrando aquilo pro rei, e o rei, também viu aquele tecido, tanto que ele saiu nu pela cidade, ele achou que estivesse com o tecido e as pessoas não falaram nada pra ele de que ele estava nu; elas também viajaram naquela fantasia; daí eu pensei: vou contar desse jeito para as crianças, pra ver o que acontece, e elas também viajaram no tecido.

Solange, entrevista, 23 de junho de 2008.

Solange revela sensibilidade, no planejamento para o momento da história se transformar num acontecimento educativo, transformador e, sobretudo, de fantasia. Ao descrever sua própria imaginação ao "retirar os tecidos" da caixa, transporta-nos, também, para um mundo mágico, parecido com aqueles que já vivemos no circo, em que os acrobatas saltam e parecem voar sustentados por imensos panos coloridos. É olhar com o olhar de criança, é colocar-se em seu lugar, é imaginar o que pode ser melhor para ela.

É nas leituras dos livros, nos autores selecionados que ela e a parceira retiram elementos para seu fazer. Como diz Tardif (2002), os saberes dos professores provêm de diversas fontes, entre elas sua cultura pessoal.

Giselda revela competência e experiência ao avaliar o potencial pedagógico da entonação de voz, agregando valor às histórias, porque as tonalidades da voz dão vida, prendem mais a atenção e diz:

Sempre gostei de ouvir histórias, no curso que frequentei, tive oportunidade de ouvir as colegas e fui percebendo que os personagens ganham vida quando nos preocupamos com esse detalhe. Gostar de ouvir histórias tem a ver com a forma como elas acontecem, o tipo de história e se ouvimos sempre. Em minha experiência em creche fui percebendo que as crianças ficam interessadas e é contando todo dia que elas passam a se interessar. Toda vez que uma situação dá certo, penso: é desse jeito que é melhor...

Giselda, entrevista, 23 de junho de 2008.

As observações das professoras oportunizam perceber seu interesse em mobilizar seus saberes para provocar a abertura de janelas de exploração e participação; sobretudo, um saber interagir com as crianças.

Em outro momento é possível verificar a mobilização de saberes oriundos de outras fontes. O propósito das professoras é criar um ambiente bonito e propício à exploração das potencialidades das crianças. Com o recurso dos jogos dramáticos, utilizam cenários, num incansável exercício, também de experimentação, já que ainda não haviam proposto contar histórias dessa maneira.

Cena (13.10.2008). Giselda e Solange planejaram uma situação diferente para contar histórias: um cenário com mesas da sala e as cobriram com um cobertor para representar um teatro de fantoches. As professoras, cada uma com seus fantoches nas mãos, iniciam a história, apresentam os personagens, dialogando com as crianças sentadas nos colchonetes a sua frente. Uma criança levanta-se e aproxima-se, tocando um dos fantoches que lhe faz uma pergunta. A criança responde e mais duas aproximam-se, mostrando curiosidade e tentando segurar o fantoche, que as envolve no episódio, fazendo-lhes perguntas. Ao final, as professoras saem de trás do cenário e apresentam os personagens às crianças, permitindo que explorem o cenário, mexam, manuseiem e recontem, segundo a própria imaginação e criatividade.

As professoras argumentam que a proposta do cenário visava chamar a atenção das crianças, pois não estavam se interessando muito pelas histórias. Solange informa que nunca havia trabalhado com essa estratégia, proposta da colega, ainda que já tivesse confeccionado cenários.

Giselda relata que, a partir de sua observação no cotidiano do trabalho, há muito tempo, ao utilizar uma bonequinha ou outro personagem e conversar com as crianças, percebia que não só o interesse delas aumentava como a participação era mais intensa, dialogavam com o personagem, muito mais do que se a pergunta fosse feita pelo adulto com o intuito de interagir com a criança. Os pequenos ampliavam a atividade, usando o personagem para dialogar com os colegas ou mesmo criar um episódio. Eles gostavam de...

...ver a bonequinha falar; eu comecei a falar e eles traziam a bonequinha para mim, eu observava que eles gostavam que o bonequinho passeasse pelo corpo deles, que conversasse com eles. Daí, este ano, eu não ficava muito satisfeita de ver que contava histórias e eles não estavam muito interessados.

Giselda, entrevista, 28 de outubro de 2008.

O saber contar histórias, para a professora, é um saber específico, construído na ação, no contato direto com a prática, um conhecimento pessoal, espontâneo e intuitivo que se torna um saber da experiência e por ela é validado. (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991). Trata-se de um saber construído a partir de uma grande disponibilidade afetiva e ética da professora (TARDIF, 2002), ao questionar-se sobre as intenções pedagógicas e seu fazer. As relações humanas provocam na professora um conhecimento e desenvolvimento de si e das crianças com as quais interage.

Para Solange, o acompanhamento pela equipe técnica contribui para a reflexão sobre o trabalho e sua execução de maneira diferenciada, pois, em outra unidade, não tinha vivido a experiência de construir coletivamente uma proposta pedagógica e tido a oportunidade de

trocar ideias com os pares. Recupera uma experiência vivida com as crianças, a partir da história “João e o Pé de Feijão”, quando plantaram pés de feijão e acompanharam seu desenvolvimento, observando como as crianças reagem frente ao fenômeno e subsidiando-as em suas hipóteses. Giselda ressalta que, em seu tempo de estudante, teria vivido essa experiência (plantar pé de feijão), aliada a uma observação contínua das crianças na tentativa de compreendê-las melhor, acrescentando que a troca de experiências de práticas docentes resultaria em um saber específico para o trabalho com os pequenos.

Desvela-se, no relato da professora, seu apoio em conhecimentos objetivos para produzir concretamente as tecnologias operatórias para sua situação de trabalho. Além de seus recursos pessoais, contou também com os conhecimentos das ciências naturais.

Há um discurso de que professoras da primeira infância, principalmente as mais antigas de rede e oriundas da Assistência Social, agem tendo como referência a própria experiência como mães, preocupadas que ficam com o cuidar da criança.

Nesta pesquisa observamos que mesmo aquelas que têm esse perfil (oriundas de SAS) não apresentam o saber da maternagem como principal referência; não explicitam ser esse tipo de saber a sua principal base. A cena do momento da alimentação mostra que a utilizam como antirreferência, como se verá mais à frente.

Cena (18.10.2007). São 14h30, horário do lanche, as crianças vão para o refeitório, onde já se encontra um grupo de crianças de outra professora. Escolhem livremente seu lugar e sentam-se às mesas. A professora Giselda organiza as canecas em uma bandeja na mesa principal. A professora Solange, em outro canto do refeitório, observa o movimento das crianças, atendendo, quando solicitada, ou ao perceber a necessidade de melhorar a posição de uma cadeira, auxiliando a criança. As professoras avisam os pequenos que podem servir-se do lanche e eles saem das mesas, em grupos, de modo que possam servir-se à vontade. O cardápio do lanche é iogurte e biscoito. A professora Giselda permanece próxima à mesa, observa cada criança servir-se, auxilia aquelas que voltam para tomar mais uma caneca de iogurte, ou mesmo repetir mais uma porção de biscoito diz àquela que havia repetido “é só mais esse...”. Giselda e Solange permanecem no refeitório, movimentando-se entre as mesas, orientando uma criança, ajeitando a cadeira de outra ou mesmo antecipando a necessidade de um menino ou menina ao servir-se.

Giselda justifica que antecipa as necessidades das crianças, porque já as conhece, sabe que precisa orientá-las para não comerem em excesso e que, por serem ainda pequenas, não

conseguem realizar certas atividades, sozinhas, e que as orientações colaboram para o desenvolvimento da autonomia. Gosta de “ser atenciosa”, resgata seu tempo de infância para explicar que sua mãe era muito austera, não lhe dava oportunidade de fazer confidências nem de ouvir suas necessidades e procura fazer tudo diferente, na escola e com suas filhas. Aprendeu a ouvir, a prestar atenção e a observar os pequenos, a cuidar para que os menores gestos sejam de afeto. Até acordar uma criança ou suas filhas o faz com carinho, cuidado, ao contrário do vivenciado na infância:

Inverti as coisas, as minhas meninas mesmo, eu criei diferente do que a minha mãe me criou, porque, assim, a minha mãe, sempre teve uma distância entre nós. Quando eu era criança, eu nunca pude chegar assim, mãe está acontecendo tal coisa comigo. Com as minhas filhas, eu já dei liberdade para me perguntar, falar o que tivessem dúvida, o que estivesse preocupando, o que tivesse atormentando, tanto que a minha filha passou por fases e medos, quando era criança, que ela me contava, eu fui vendo: ‘nossa, parece eu quando criança’, só que eu não consegui contar para a minha mãe; então, tentei agir diferente do que eu fui tratada”. Além disso, presto muita atenção nos cursos, valorizei a minha formação, as mensagens que ouço nas reuniões pedagógicas ou em trocas com as colegas, me ajudam no trabalho e avalio que me encontro em uma fase muito boa. É devido a isso tudo que encontrei o caminho de como lidar com eles, sabe, então, pra mim, não é “sofrido” esse tipo de trabalho. Tem uma fórmula, um jeito de que, quando não dá por aqui, tenho que ir por ali.(...)

Giselda, entrevista, 30 de outubro de 2008.

Solange diz que a forma de atuar é fruto da aprendizagem do trabalho, reconhece que mudou muito, pois inicialmente não conseguia conversar com ninguém, mas, com o tempo, foi se ambientando, construindo laços com as colegas e consegue manifestar sentimentos e afetos que anteriormente não conseguia. O trabalho com a criança pequena a faz *crescer como pessoa, como ser humano*. Avalia que estudar, frequentar cursos permite perceber que é capaz de mudar a prática, fazer diferente, arriscar e sentir-se segura diante dos desafios. Concorda com a colega quanto à influência da educação recebida na infância, lembrando que “foi

criada num sistema rígido” e que ter sido pouco ouvida, cabendo ao adulto falar. Nesse sentido, a maneira como se comportava, sua timidez, foi, de certa forma, influência da experiência vivida na infância. No entanto, como a colega, com os filhos, procura fazer diferente. Em relação à sua forma de atuar no momento da alimentação, retoma uma experiência vivida no início de seu trabalho como educadora, afirmando que tinha uma postura *mais assistencialista*, isto é, ficava *olhando* a criança, não sabendo exatamente o que fazer com ela. Aprendeu muito com um diretor que, nas reuniões pedagógicas, dava *aulas de etiqueta*, chamando a atenção para a postura correta ao sentar e comer.

Eu transponho para criança, se não faz bem pra mim, não vai fazer bem pra criança também, então, se a gente cuidar da criança hoje, ela não vai ter problemas no futuro. Ela aprende, se a gente fica corrigindo, tem uma hora que ela absorve, vai saber que o que você acha certo é o correto.

Solange, entrevista, 30 de outubro de 2008.

Retoma o exemplo familiar, ao citar a questão dos cuidados com a alimentação, a postura, a saúde, reafirmando que faz diferente consigo e com as crianças. Esse saber lhe rende bons frutos no trabalho, exemplificando com uma criança que já foi para a EMEI chega ao CEI e lhe diz: *Oi, eu vim aqui te ver, eu estava com saudades*. No trajeto para o trabalho, encontra as mães que a cumprimentam, expressam afetividade, questionam se está bem, contando-lhe que os filhos falam muito da escola e da professora.

Observamos nos relatos de Giselda e Solange um saber que não pode ser denominado saber da maternagem, tendo em vista que para as professoras pesquisadas, foi usado como “antissaber”, isto é, o conceito de educação da infância, no passado, foi um elemento negativo, usado como referência para um agir diferente. A falta de oportunidade de expressão de sentimentos e pensamentos, a tensão que isso causou na vida pessoal foram elementos que atuaram contra o próprio crescimento pessoal, considerado por Solange, como a origem de sua timidez.

Outras fontes são reveladoras dos saberes de Giselda e Solange, a partir das experiências da própria infância para compreenderem o sentido e a importância da ludicidade. Haviam planejado um banho de piscina para o grupo e, diante do imprevisto (vazamento na piscina), resolveram alterar a proposta para banho das bonecas e limpeza dos brinquedos.

Cena (19.10.2007). Com a ajuda das crianças, as professoras levam para o pátio externo banheiras, bonecas, pequenas toalhas, sabonete, sabão, mesa com cadeiras, uma pia e alguns objetos de cozinha que irão compor o cenário de faz de conta. As crianças ajudam na organização do ambiente e um menino pega uma boneca no colo, enrola um pano, senta-se e fica por um tempo com o “bebê” no colo, ninando-o. As outras crianças envolvem-se com o banho das bonecas e a lavagem dos objetos na pia, permanecendo por muito tempo na atividade de passar o sabonete/sabão, lavar para em seguida tirar da água, secar e voltar para a mesma atividade. Os adultos permanecem observando as crianças; Giselda atende a uma menina que lhe pediu para segurar a boneca, enquanto ela a penteia. Em determinado momento, Solange conversa com um menino que tirou a boneca da banheira e, entrou dentro dela, molhando-se todo. As crianças à sua volta passam sabonete em seus braços. Sai da banheira, outro entra seguido de mais outro, disputando o espaço pequeno no qual mal cabe um.

As professoras relatam que a atividade não tinha um propósito definido:

A gente não sabia o que ia acontecer, foi a primeira vez que usamos água, tendo em vista que o banho de piscina, programado para as crianças, não dera certo por problemas na estrutura da piscina. Partimos da ideia de que as crianças, de maneira geral, gostam muito de brincar com água.

Solange, entrevista, 30 de outubro de 2007.

Nós achamos que iriam aproveitar bastante brincando com água, lavando os copinhos, dando banho nas bonecas, fazendo comidinha.

Giselda, entrevista, 30 de outubro de 2007.

Eles brincam de faz de conta, mesmo. A boneca é como se fosse o filho mesmo, tem o cuidar.

Solange, entrevista, 30 de outubro de 2007.

Giselda esclarece que sua experiência como mãe lhe possibilita saber que a atividade provoca muito interesse, propiciava às filhas, quando pequenas, momentos lúdicos dessa natureza, e observava que as mantinha ocupadas por muito tempo, o que ocorre também com as crianças de seu grupo.

Solange, cuja infância foi muito solitária, tinha como companhia de brincadeira uma boneca, quando a mãe saía para trabalhar;

Era a única diversão e gostava muito; eu sempre brinquei muito de casinha, de dar banho, de trocar, de pôr roupinha e também teve um congresso no qual nós fomos quando foi falado que as crianças precisam ter este contato com a água, então, partiu daí também

Ainda que se encontre hesitante para explicar, a professora, ao observar a cena gravada de uma criança que lava a cabeça da boneca, reflete:

A gente vê também que eles imitam bastante os adultos, então, talvez, essa criança, por exemplo, que ficou um tempão jogando água em cima da cabeça da boneca, talvez tenha passado por isso em casa, não sei.

Solange, entrevista, 30 de outubro de 2007.

A prática, a vivência pessoal, o retomar à sua infância dão-lhe subsídios para propor atividades lúdicas às crianças. Acrescenta que os cursos realizados mostram a importância da atividade.

Giselda concorda com a teoria, complementando que, apesar de não ter vivenciado brincadeiras de faz de conta (brincou muito na rua de correr, de pega-pega, jogar bola), percebeu, através das próprias filhas, a importância da atividade. Ressalta o papel do adulto tanto na organização do espaço, quanto no auxílio à criança, toda vez que solicitado.

As professoras procuram construir uma ponte entre seus saberes: estabelecem redes conectivas com a própria infância (relação de empatia com a criança - *eu brincava e gostava muito*), com a formação, na busca do significado da brincadeira de faz de conta (*eles imitam os adultos*), sugerindo que mesmo o improvisado está fundamentado em valores de respeito e cuidado com os pequenos.

Fátima preocupa-se bastante com a educação dos pequenos voltada aos hábitos alimentares saudáveis. Saber realizar esse tipo de trabalho com os pequenos foi construído a partir do que eles vão sinalizando no dia a dia, isto é, aprendeu a saber a hora de encerrar o momento da alimentação em função do cardápio e o que eles consomem, exemplificando com o cardápio do dia – iogurte e pão com queijo – precisando observar quantas canecas serão repetidas, pois, sendo de grande aceitação, se não forem dosadas, a próxima refeição fica prejudicada.

Cena (22.10.2008). Hora do café da manhã, oito horas. Depois de acomodados às mesas, as professoras iniciam a pequena refeição matinal que será composta por pão com queijo e iogurte. Fátima passa entre as mesas servindo o pão com queijo, de modo que cada criança possa retirar sua porção. Passa por uma criança cuja cadeira está bem afastada da mesa e que está fazendo menção de pôr o pé na mesa: conversa com ela, orientando-a a tirar os pés, dizendo por que não deve colocá-los e sentar-se mais próxima à mesa, auxiliando-a. Permanece alguns instantes num canto do refeitório observando o grupo; uma menina deixou casca de pão na mesa e a professora solicita que a leve até a lixeira, indicando o local, auxiliando-a, em seguida, a sentar-se à mesa. Kauan leva a sobra de seu pão no lixo e a professora indica a lixeira, mostrando-lhe a existência de tipos diferentes para a coleta seletiva. Ela e a companheira a todo instante aproximam-se das crianças, estimulando a ingestão do pão e do queijo, não somente do recheio. Em seguida, serve o iogurte e logo é solicitada a repetir o alimento, pela maioria das crianças presentes. A professora e sua parceira observam atentamente o grupo e, ao verificar que todos estão alimentados, dão por encerrado esse momento, levando-os para a sala, de modo que uma delas permanece com o grupo e a outra acompanha algumas crianças ao banheiro.

Acrescenta que deve ser alvo de atenção tanto a criança que recusa alimento, quanto a que procura comer em excesso. Comunica-se com os pares do período da tarde, toda vez que percebe algum fator de preocupação em relação ao grupo: se comeu um pouco a mais em alguma refeição, se não comeu, etc., solicitando atenção maior das colegas. Essa questão também será alvo de discussão com as famílias, no momento da entrada ou saída da criança, para que juntas – equipe e famílias – possam encaminhá-la da melhor forma. Um menino que não se alimentava bem, a partir da comunicação com a família, obteve informações a respeito de uma anemia que não era do conhecimento da equipe e um acompanhamento maior possibilitou a melhora da criança. .

Avalia a necessidade de acompanhar de perto a ingestão do lanche, dialogando continuamente com as crianças, porque, sendo o queijo um alimento muito bem aceito, as crianças rejeitam o pão, servindo-se apenas do recheio.

Educação alimentar requer a construção não só de hábitos saudáveis, mas também de conhecimentos (“colocar os pés na mesa pode sujá-la com bichinhos”) e da construção de valores, princípios (não colocar os pés na mesa).

Fátima, entrevista, 29 de outubro de 2008.

Na ação de cuidar e educar a professora refere-se a saberes oriundos das ciências da educação, quando demonstra compreensão do pensamento infantil segundo ela, construído na confluência de elementos extraídos da observação da criança e de seus modos de reagir frente às situações; está presente, também, o saber prático baseado em sua experiência cotidiana com as crianças. Correndo o risco da repetição, afirmo a presença de um saber construído a partir das relações estabelecidas. É o saber relacional elaborado a partir das interações estabelecidas entre o profissional e a criança e o profissional com as famílias, que possibilita a ampliação de seus conhecimentos acerca da criança, e que, num processo em espiral, vai sendo transformado e validado no contexto do trabalho.

Os saberes são construídos ao longo da vida pessoal e profissional e são produzidos no processo de socialização, na interação com os outros.

Fátima estabelece essa relação na organização de seu trabalho, entendendo que as crianças aprenderão em interação com os outros, explorando situações do cotidiano, durante as brincadeiras.

Cena (08.05.2008). As crianças estão no *solarium*, com algumas banheiras do tipo usado para bebês, dando banho nos ursos. A professora pergunta para elas qual parte do corpo estão lavando e duas meninas respondem: *é o pé*. Ela permanece próxima ao grupo, observando, estimulando a higiene das demais partes do corpo do urso. As crianças utilizam a água, sabonete, toalha, etc. A professora e sua parceira contam com a ajuda de uma ATE (auxiliar técnica de educação) para a realização da atividade. A professora nomeia cada parte do corpo, observando se a ação da criança corresponde à parte nomeada. Meninos e meninas usam luvas, estão muito envolvidos, disputam a posse dos objetos, querendo lavar, usar o sabonete, enxugar os ursos e colocar a fralda neles. Reproduzem a própria rotina de higienização. Além disso, servem a refeição e os preparam para o descanso. Essa atividade se estende até o momento da alimentação dos pequenos.

A professora relata que tinha como objetivo que as crianças, pela brincadeira, compreendessem a rotina da higiene e os demais momentos vividos no CEI. No começo do ano muitas crianças tinham medo do chuveiro, da água, do banho. Era preciso pensar em uma situação que lhes possibilitasse vivenciar e compreender o sentimento do medo e, ao mesmo tempo, aprender sobre a higiene do dia a dia. Por saber que os conhecimentos são integrados, procurou organizar a atividade considerando esse princípio. Era importante que eles soubessem que é preciso enxugar bem o corpo e colocar a fralda, que vivenciassem o que acontece consigo. Chama a atenção da pesquisadora para um menino muito envolvido com a atividade, contando que, um dia, seu pai o vira com uma boneca no colo e dissera à professora que não concordava com a brincadeira: o filho *não é mulherzinha*. Ela precisou explicar-lhe que, para a criança, é a reprodução vivida por ele, pai, quando cuida do filho, demonstrando conhecimento sobre as possibilidades que o brincar oferece.

Expressa a complexidade do trabalho no dia a dia, ao relacionar-se com as diferentes culturas e crenças das famílias.

Saber organizar os espaços de brincadeira é resultado do trabalho e troca realizados com a minha parceira de sala. Entretanto, o sucesso nas relações com as famílias foi conquistado ao longo do exercício de minha profissão, como professora de História.

Fátima, entrevista, 19 de junho de 2008.

Atribui saber relacionar-se com equilíbrio e com diálogo aos muitos anos de experiência com os alunos dos outros níveis de ensino.

Ao colocar-se no lugar dos pequenos, percebendo seu desconforto no momento do banho, a professora planejou sua ação com sensibilidade, adequando-a de acordo com as possibilidades deles. Percebeu que pela ludicidade a própria criança pode vivenciar uma situação, para compreensão de sua realidade. É o saber proveniente de sua formação (pela brincadeira a criança apreende o que ocorre ao seu redor), um saber empático, colocar-se no lugar do outro.

Giselda, Solange e Fátima mobilizam saberes oriundos da prática com os pares, a partir da observação sensível da criança, percebendo suas necessidades e interesses, e dos cursos. Saber colocar-se no lugar da criança é outro elemento importante, base da prática cotidiana dessas profissionais. Novamente, para Fátima, a habilitação em História lhe forneceu elementos para a compreensão das situações vividas.

Para a professora Mariana, o momento da alimentação é uma oportunidade para a reunião de seu grupo com outros grupos. É um momento importante para as crianças se alimentarem, conversarem alegremente e experimentarem situações de cooperação. É o que aconteceu na manhã, durante o café.

Acolhidas as crianças, a professora anuncia a hora do café. As crianças vão lavar as mãos. Há um burburinho muito grande e o grupo se dirige para o refeitório. Cada criança escolhe seu lugar à mesa e senta. Sobre a mesa principal, encontram-se os alimentos. Ao observar que todos estão acomodados, a professora dá início à primeira refeição do dia. Dirigem-se à mesa, servem-se. Marcos tenta servir-se antes de dois colegas, passando à frente deles. A professora conversa com ele:

- *Quem estava na frente?*
- *O Leonardo e a Gisele*
- *Muito bem e quem deve servir-se antes?*
- *O Leonardo*
- *Quem, depois do Leonardo?*
- *A Gisele.*

Notas de campo, 10 de outubro de 2007.

Marcos termina a refeição e deixa o prato na mesa para buscar a sobremesa. A professora indaga:

- *Marcos, terminou sua refeição?*

- *Terminei.*

- *É ai que o prato vai ficar?*

- *Não.*

- *Quem deve retirá-lo?*

- *Eu*

Marcos volta para seu lugar, retira o prato e talher e coloca-os em recipiente próprio. Dirige-se à mesa, serve-se de sobremesa.

Mariana caminha pelo refeitório, observando as crianças. Ao ver que todas estão satisfeitas, diz:

- *Se todos terminaram, vamos para a sala.*

As crianças se levantam, algumas colocam a cadeira junto à mesa. Mariana, Emily e Marcos estão saindo e a professora, com voz firme, chama a atenção para que cooperem com as funcionárias da limpeza. Eles voltam e arrumam seus lugares.

Notas de campo, 10 de outubro de 2007

Mariana, ao falar com firmeza com as crianças, demonstra preocupação com valores que preza. Pela reflexão sobre as relações e observações que realiza de crianças maiores e mesmo adultos, percebe a importância de aproveitar todas as situações para desenvolver a cooperação e o respeito, contra o individualismo e o pensar apenas em si, entendendo que é na primeira infância que se deve investir, acreditar e formar.

Com minha família, aprendi a respeitar e cooperar, valores pouco percebidos hoje na sociedade.

Notas de campo, 10 de outubro de 2007.

A professora assume uma posição e opção político pedagógica (FREIRE, 1997), ao conceber sua prática sob valores políticos-éticos, num contexto de prática reflexiva crítica. A reflexão sistemática sobre a prática pedagógica articulada aos valores *de família*, contribui para a constituição desse saber docente.

Mariana desenvolveu um projeto com muitas brincadeiras, exploração de diversas linguagens, oferecendo possibilidades para o desenvolvimento do afeto, aproximação e auto-estima.

Cena (19.05.2008). As crianças cantam uma música e em seguida a professora senta-se em uma cadeira e informa-lhes que vai desenhar nos dedos de seus pés. Uma a uma, as crianças vão para o colo da professora que, depois de acomodá-las, desenha carinhas em seus dedos dos pés. Uma menina, deitada no colo, espera pacientemente o término do trabalho da professora, demonstra satisfação, admira seus dedos e, assim que sai do colo, junta-se aos outros que estão à espera e mostra-lhes o resultado. Uma após outra, segue esse ritual, ou seja, enquanto esperam, brincam com brinquedos dispostos no chão ou ficam observando a professora em seu desenho. Ao final, a professora propõe cantarem a mesma música e que o dedinho de uma criança toque no da outra. Riem, cantam, participam.

A professora não perde de vista que os diversos momentos vividos são pavimentados por uma plataforma teórica pautada na pesquisa.

Ao rever a cena, conta-nos sua proposta inicial e as vivências propiciadas às crianças. Suas concepções vão mudando à medida que seu trabalho se desenvolve, após refletir sobre os resultados e sobre o que lhe demonstram as crianças. Situa a preocupação com o caráter lúdico da proposta que foi uma sequência de atividades relacionadas à música, com muitas experiências de aprendizagem: contar os dedinhos do pé, perceber a forma do pé, experimentar sensações no pé (cócegas), desenhar uma carinha no pé. Havia confeccionado

um cartaz com a letra e o desenho da carinha no pé, visando criar situações de exploração do afeto e aproximação, deitando a criança no colo, a entrega da criança, deixando-se pegar, fazer cócegas e desenhar. Refletiu e avaliou que, nessa etapa, não existe distanciamento entre professor/criança, diferentemente do observado nos outros níveis de ensino; é preciso investir nessa etapa da infância, em suas interrelações. Retoma um momento de formação, no qual outra professora teria relatado que, durante uma brincadeira, que finalizava com beijo e abraço, as crianças recusaram-se a fazê-lo, o que a levou a refletir que os pequenos precisam ter oportunidades de experiências para aprender a relacionar-se, a desenvolver a afetividade, pois os adultos têm apresentado distanciamento, frieza. (...).

Um dedinho conversando com o dedinho do outro. Daí o que é que gera? Desinibição, imaginação, a fantasia, o diálogo. Em minha opinião, é você colocar, por exemplo, a linguagem do criar, do teatro mesmo, da criança simular uma situação.

Mariana, entrevista, 17 de junho de 2008.

É um saber cuja fonte é o conjunto formado pela reflexão do próprio trabalho, diálogos, prática dos colegas, uma visão de mundo, um propósito de formação. A professora tem clareza de que sujeito deseja formar. Organiza um currículo, sem perder de vista seus objetivos, realiza um trabalho comprometido com a formação dos pequenos, assegurando-lhes, sobretudo, a ludicidade. Ao comentar sobre os textos que, muitas vezes, servem de base para as discussões de formação em serviço, avalia:

Há uma lacuna de discussão nas produções científicas sobre a criança de zero a cinco, principalmente quanto ao distanciamento das discussões da realidade da prática, diferentemente do observado em relação às produções voltadas ao estudo das crianças maiores. Para esta etapa, acima de cinco anos, há material abundante que me permite recriar minha própria prática. Penso que temos que começar a teorizar nossa própria prática, nós que vivemos a realidade, observamos o processo e analisamos os resultados. Temos que tomar coragem e agir.

Mariana, entrevista, 17 de junho de 2008.

Entende que a base de seu fazer está em um planejamento pautado no desenvolvimento da afetividade e em situações de exploração das diferentes linguagens, oral, escrita (como a vivida, pela confecção do cartaz), estética (desenho do pé, a pintura feita por eles) e musical. A afetividade precisa ocupar um lugar central nas propostas de trabalho

Porque penso que ela é a base da formação do sujeito e se o adulto hoje não é respeitoso, se é individualista, talvez não tenha tido a oportunidade, quando pequeno, de desenvolver esse lado (sic).

idem.

A professora esclarece que as raízes de sua afetividade estão na infância, no seio familiar e nas boas lembranças das primeiras experiências escolares. Em sua prática, os saberes oriundos da teoria, da reflexão e pesquisa ocupam lugar central. As discussões em equipe a instigam a um aprofundamento teórico na tentativa de melhor compreender os fenômenos apresentados pelas colegas.

Entretanto, ser protagonista da própria prática requer observação, pesquisa, aprofundamento teórico e reflexão crítica da prática. Os relatos da professora Mariana, realizados em outro momento, são prova disso, quando procura compreender os fenômenos vividos com seu grupo para ajustar sua ação, oportunizando o protagonismo dos pequenos. Ao retomar a discussão sobre o momento de brincadeira vivido pelo grupo, explicita seu protagonismo e o dos pequenos na relação.

Cena (17.11.2008). Os brinquedos estão à disposição do grupo, mas não estão organizados em cantos. As crianças terminaram o lanche, entram na sala e envolvem-se com os objetos. Um menino dialoga com seu colega, vai para o outro canto da sala e continua a brincadeira sozinho. Uma menina disputa um brinquedo com sucesso, vai para o outro lado da sala, aproxima-se de um pequeno grupo, integrando-se. A professora observa. Alguns brinquedos, como uma geladeira, permanecem num canto sem ser utilizados por ninguém. Um pequeno grupo ocupa-se com um jogo de construção, produzindo avião, castelo, etc. Há um burburinho na sala, as crianças permanecem ocupadas, às vezes, mudando de grupo, brincando sozinhas.

Interpretando a cena, a professora sugere que um dos elementos importantes de seu trabalho é a observação do grupo em suas interações com os colegas e objetos. Perceber que, em situações em que organiza os objetos em cantos semânticos, coloca seus próprios valores, conhecimentos e costumes. Quando é a criança que organiza os cantos, ela é a protagonista da construção mental e espacial, representando seus valores, costumes, hábitos e vivências. Pela observação, a professora percebe a importância de pequenos objetos usados pelas crianças, em substituição aos reais, como é o caso do menino que usa um frasco de lenço umedecido.

Comenta as discussões com a parceira de sala, que trabalha no outro período, sobre a importância de organizar espaços seguindo um modelo de casa, enriquecido com todos os objetos à disposição (pia, pratos, liquidificador, geladeira, etc.), que podem favorecer a imaginação dos pequenos. Ao delimitar alguns espaços, começou a questioná-los:

A pia, vocês colocaram no quarto? Na casa de vocês a pia fica no quarto? Olha as perguntas, às vezes, não têm nada a ver. Hoje, uma agente escolar estava falando que na casa dela tem dois cômodos, então um deve ser quarto – sala. Você entendeu? Então, na casa da criança também deve haver essa vivência e de repente eu trago um modelo pronto do que eu vejo e tenho. Você entendeu? Então, pra mim, é o cúmulo colocar o fogão lá no quarto e, de repente, deve ter, eles estão construindo a representação de sua realidade.

Mariana, entrevista, 18 de novembro de 2008.

A professora comenta:

Quando as crianças são protagonistas da organização, isso favorece a abstração, porque, muitas vezes, ela substitui os objetos por outros, constrói o próprio episódio, e consigo perceber o que ela conhece, como conhece, além do que, favorece a minha projeção de outras situações para ampliação desse conhecimento

idem.

Aponta a cena e diz:

Aqui, por exemplo, a banheira deixa de ser banheira e lá, quando você monta, é a banheira, a banheira serve pra isso, você vai estabelecendo conceitos pra criança.

idem.

Ao expor suas reflexões, Mariana retoma situações vividas e a forma como foi compreendendo melhor essa etapa de desenvolvimento das crianças. Uma menina rasgou um livro de histórias e, ao chamar sua atenção, percebeu que não ocorria destruição do objeto, mas a criança *estava preparando a comidinha*. Dialogando com a criança sobre o significado daquele objeto, compreendeu a complexidade da construção mental, pois, para a pequena, o livrinho não era livrinho, era comidinha.

Eles usam o telefone para cantar, o que pegam serve de recurso para virar mil coisas ao mesmo tempo, né? Não tem aquela coisa: pronto, isto é a função de, isto é pra isso, não tem tanto isso, quando a própria criança se envolve no brinquedo. Você pode olhar lá que elas estão com brinquedos diversos na mão, não têm um canto semântico de brinquedos, se você monta a cozinha, você coloca ali objetos relacionados à cozinha, ou o quarto, objetos relacionados ao quarto. Quando ela monta, é uma bagunça de coisas, né? Outro dia, até falei: Gente, nunca vi isso, tem colherzinha no quarto, tentando forçar um modelo e, para criança, o importante é estar ali, vivenciando.

Mariana, entrevista, 18 de novembro de 2008.

Importante assinalar que o ECA contribuiu com a construção de uma nova visão de criança, considerada como sujeito de direitos: ao afeto, de brincar, de querer, de não querer, de conhecer, de sonhar e de opinar, como também afirmado por Leite Filho (2001) ao analisar o ordenamento legal que assegura a educação infantil como um direito da criança brasileira.

Recupera discussões realizadas sobre a qualidade da educação infantil percebendo que as concepções relacionam-se com referências. Ao referir-se à *bagunça de coisas* coloca a sua referência e ignora a da criança e a questão da diversidade cultural presentes no espaço do CEI. Sua formação apontava que a professora devia sempre dar atividade, manter a sala ocupada e o brincar era uma das instâncias menores. Outras referências apontavam para o respeito ao tempo da criança e de suas referências.

Nessa fase, elas são capazes de muita construção, por exemplo: a necessidade de escovar os dentes: é um hábito que se cria e eles cobram, entendeu? Eles cobram, porque já está fazendo parte. Constrói-se, por exemplo, a capacidade de pedir desculpas, a necessidade de abraçar. Isto se constrói agora. Depois não constrói mais. Hoje, eu penso que não constrói mais.

Mariana, entrevista, 18 de novembro de 2008.

A professora questiona-se porque, nos outros níveis de ensino, o tempo do aluno não é respeitado. Como acumula outro cargo, percebe que o tempo e espaço da criança são pouco respeitados e que há necessidade de mudança na visão que banaliza a criança. Na EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental, exige-se da criança que esteja pronta, sem considerar as características de sua faixa etária.

A observação possibilita perceber que as preferências pelos objetos têm mudado bastante: bonecas e ursos não despertam interesse em seu grupo, diferentemente do passado. As relações são estabelecidas entre eles mesmos: *eu sou a mãe, você é o filho*. A geração atual mostra...

... rapidez no desenvolvimento, no saber o que quer, no modelo que aprecia no dado momento.

Mariana, entrevista, 18 de novembro de 2008.

Busca-se um modelo adulto para a infância sem clareza do que se pretende.

Trata-se de um saber construído a partir de um processo reflexivo da prática, com ajustes constantes de sua ação. Com um olhar sensível a professora teoriza sua prática ancorada na pesquisa, na formação continuada e no estudo, o que lhe permite afirmar que a criança em sua construção mental não precisa do objeto real mas de qualquer objeto, como a criança que brinca de cavalinho com um pedaço de pau, como representação mental do real. Sua prática é objeto de reflexão e avaliação, como nos mostra, por exemplo, o episódio do fogão no quarto, ao superar uma visão *alienada* ou de falta de informação sobre a realidade brasileira.

A professora mostra a alternância de protagonismo: em alguns momentos, ela é a protagonista, em outros, são os pequenos. Protagonismo, é a possibilidade de o sujeito determinar os rumos da situação vivida. Durante a brincadeira, os pequenos decidem os rumos da ação; no entanto, a professora deixa claro que, em outros, ela é que decide o que fazer para contribuir com seu desenvolvimento.

Mariana, ao longo do ano, observou como as crianças interagem com o jogo de construção, sua potencialidade, interesse, desenvolvimento e comunicação.

Cena (24.11.2008). As crianças estão ocupadas com blocos de construção. Inicialmente, dá a impressão que encaixam as peças aleatoriamente, mas, após alguns minutos, vão procurando peças específicas entre eles, levantando-se como para procurar determinada cor, forma ou tamanho. Aos poucos, a forma inicial – uma torre - modifica-se e transforma-se em um avião, carro ou casa.

Nesse período, verificou que as crianças arquitetam o que vão construir, percebendo o potencial do jogo. Levanta hipóteses em relação à ocorrência de bloqueios ou dificuldades enfrentadas pelo adulto.

Revendo a cena, observa:

As crianças, na construção, fazem a classificação, a seriação do tamanho, da forma, da cor das peças do brinquedo. Penso que isso se deve à experiência que vão tendo com esses objetos e levanto a hipótese de que eles, inicialmente, manipulavam as peças sem uma intenção específica ou eu não conseguia distinguir a intenção infantil. No decorrer do

processo, foi possível perceber a verdadeira intencionalidade deles: fazer um avião, um prédio, uma casa, um carro. Ter oferecido sistematicamente os momentos de exploração dos objetos contribuiu para o desenvolvimento intencional dessa brincadeira pelas crianças.

Mariana, entrevista, 26 de novembro de 2008.

Com base na observação, afirma que agora já pegam a peça com a intenção de construir algo. No início era exploração e construção de torres. Considera o jogo proporciona espaços de interação entre eles e autonomia em relação ao adulto, solicitando-o, muitas vezes, apenas para apreciar suas criações.

Mudou seu olhar sobre o jogo no transcorrer do período, pois inicialmente usava-o para...

... acalmar a sala durante a troca de roupa ... excelente brinquedo, que prendia a atenção das crianças; enquanto atendia uma delas, as outras estavam concentradas no brinquedo.

Mariana, entrevista, 26 de novembro de 2008.

Ao ficar perto deles, na hora do brinquedo, passou a prestar atenção nos diálogos e entender o que ocorria com eles.

Um menino passava grande parte do tempo deitado nas diferentes situações propostas ao grupo. Segundo ela, ficava observando e tentando fazer o mesmo que seus colegas no jogo de construção, nos últimos meses, já falava *carr* (carro), *onbu* (ônibus), *minhão* (caminhão). A professora comenta:

É como, por exemplo, uma história, você vai conhecendo castelos sem ter ido a locais que tenham castelos. Percebo que diferentes conhecimentos estão sendo construídos, por exemplo, o matemático, pois calculam, levantam hipóteses, analisam a peça, que é equivalente a outra, se é do mesmo tamanho, da mesma dimensão; conhecimentos que vão sendo sistematizados de forma diferente daquela que a escola formal proporciona ao aluno. Veja, o envolvimento é tão grande que não se importam com a filmagem.

Notas de campo, 24 de novembro de 2008.

A professora senta-se, observa a criança e só intervém, quando necessário. No projeto sobre meio ambiente uma menina deu água para as minhocas do *terrário* construído por eles e as minhocas começaram a fugir. A professora questiona essa atitude, explicando que a menina entendeu que todos os seres vivos precisam de água. Se o cachorrinho e o gatinho precisam, a minhoca também.

O caso evidencia a criança como fonte desse saber da professora, construído no processo de observação, mostrando a potencialidade do lúdico para o desenvolvimento dos pequenos, não o entendendo mais como um mero passatempo (SARTI, 2001), mas como situação que permite a exploração de diferentes linguagens.

É um saber educar, enquanto cuida. É saber teorizar a educação e o cuidado de forma integrada. É um saber específico, porque requer um aprofundamento no conhecimento de como ocorre o desenvolvimento, a brincadeira e seu reflexo na complexa construção mental dos pequenos.

É importante notar que o trabalho com crianças pequenas requer a integração de saberes e um aprofundamento nos diferentes conhecimentos e o respeito às diferentes culturas existentes no espaço da educação infantil. Campos (2002:20) citando Oliveira-Formosinho, afirma que o desenvolvimento profissional deve *basear-se em uma concepção de profissionalidade que requer integração de saberes, integração de funções, interações e interfaces com pais, comunidade e outros protagonistas que atuam nesse campo.*

Outro momento completa o conjunto de saberes de Mariana. Observara, no início do ano, que muitas famílias, ao buscarem suas crianças na unidade, não a cumprimentavam e

evitavam um contato maior. Aos poucos, foi programando encontros individuais, com o propósito de maior aproximação.

Cena (27.05.2008). A professora realiza uma oficina com as famílias e todo o material está disposto numa mesa auxiliar. As famílias organizaram e prepararam um lanche, combinado anteriormente com Mariana. Ela discute com os presentes a importância da brincadeira no desenvolvimento das crianças, apresenta um brinquedo feito de material reutilizável e discute sobre a sua utilização e a preservação do ambiente. Chama um dos presentes para brincar com ela, ensina a sua construção com o objetivo de levarem para casa e brincarem com suas crianças. Entre os presentes, encontra-se um pai que, na entrada ou no horário da saída, muitas vezes apresenta um comportamento alterado. Ele participa ativamente da atividade, ajuda outro pai que encontra dificuldade e, quando os brinquedos estão prontos, ele brinca com sua criança. A professora observa cada um dos presentes e auxilia, quando necessário. Há um burburinho na sala, alguns riem, brincam com certa timidez, abraçam o filho, conversam entre si. Ao final, confraternizam e tomam o lanche juntos.

A oficina, segundo ela, objetivava a aproximação entre as famílias e para que encontrassem um tempo para seus filhos e percebessem que brincar deve fazer parte da rotina das crianças. Passados alguns dias, observou que os adultos ficavam mais tempo conversando sobre os filhos e recebeu convite de alguns para uma refeição em casa, tomar um lanche juntos etc. Percebe que a valorização das relações tem fundamento em seus valores e vida pessoal e que ocorre uma transposição para a relação profissional.

A vivência e o conhecimento das diretrizes do CEI são fundamentais para o trabalho que realiza, valorizando a parceria escola/família. Retoma a discussão dos pais, para lembrar o que dizem seus filhos das atividades vividas com o aquário, com o *terrário*, etc.:

Como na sala elas ajudam na organização, em casa também querem arrumar seus objetos, é um trabalho que transcende o pedagógico, mas a criança percebeu estes valores: jogar papel higiênico no lixo, arrumar canetinha na embalagem; levaram para a própria vida, não é uma formação que está no curriculum da escola, mas é uma formação que a gente acaba...

Mariana, entrevista, 17 de junho de 2008.

Citando o comentário de um pai: *Foi com a brincadeira que ensinaram aqui que meu filho é o que ele é hoje.* Comenta:

Quando a gente não faz ainda uma leitura clara das brincadeiras, pensa que não se aprende também brincando, mas acreditei e comecei a observar. Tem que tomar cuidado, porque este momento é da descoberta, das ousadias. Fico questionando: por que eu não subo em árvore? Por que não desenho? É aquela história do monta monta, tudo está aqui, daqui pode sair um mega-engenheiro, um artista, por quê? Porque as possibilidades de abertura das estruturas cerebrais foram oferecidas. Hoje, nós, adultos, somos aquilo que nos foi oferecido.

idem.

Segundo a professora, para atingir a criança, é preciso atingir sua família. A escola participa da formação da criança, principalmente com exemplo dos pais, atitudes e visões, como mostra uma criança na roda de conversa:

Minha mãe joga o lixo no chão. Com isso, ela está denunciando a família. Então, o objetivo do encontro era garantir a continuidade da formação, estabelecer objetivos comuns.

Mariana, entrevista, 17 de junho de 2008.

Para a professora, acrescentam muito a sua aprendizagem os erros da prática, reavaliar o trabalho e perceber as lacunas, nem sempre encontrando respostas na teoria.

Muitas vezes, os teóricos apresentam muitas abstrações, ficam muito distantes da realidade prática e discutem sobre uma criança abstrata.

idem.

A professora alerta para a importância das relações entre a família e a escola e o estabelecimento de objetivos comuns, a importância da reflexão para a avaliação e realização do trabalho, denunciando as lacunas teóricas.

Muitas vezes, faço por ensaio e erro; faço, avalio, percebo que não deu certo, observo as crianças, procuro as leituras, mas muito do que acontece no dia a dia, não está escrito, não é discutido pelos teóricos, então, temos que teorizar nossa prática, a partir de nossas próprias conclusões.

Mariana, entrevista, 17 de junho de 2008.

Mariana fundamenta sua ação na observação sensível, na prática refletida com os pares. Como Giselda e Solange, a infância é sua referência e o sucesso das primeiras experiências escolares ocupa um lugar importante e é sinalizador para a prática cotidiana.

Como Fátima, Mariana utiliza os valores familiares para orientar seu caminho.

Para Giselda, a aprendizagem a partir de filmes é um elemento importante; para Solange, as histórias infantis a transportam para um mundo mágico e são insumo para seu trabalho.

Mariana e Fátima alavancam saberes de sua formação universitária, enquanto Giselda e Solange referem-se a outros cursos.

5.3 Saber construído no trabalho em equipe, na formação e relações entre os adultos

A construção de saberes ocorre ao longo da trajetória profissional e de vida do sujeito. Muitas vezes, realizamos uma ação, sem consciência da abrangência de seu significado, como mostram Giselda e Solange:

Cena (15.05.2008). As crianças acomodam-se nas mesinhas, de acordo com sua escolha e as professoras colocam-se em posições estratégicas no refeitório. Convidam as crianças para o início do lanche, solicitando que se dirijam à mesa principal (as canecas de leite estão em uma bandeja e o pão com queijo está em outra, à espera das crianças), um grupo de cada vez, e acompanham com o olhar sua movimentação. Depois que todos pegam suas canecas e o pão, aos poucos, alguns retornam à mesa para repetir o lanche. Giselda agora está junto à mesa principal com uma jarra na mão, servindo aqueles que se aproximam. Alguns solicitam o leite, mas não todos: uma criança coloca-se a sua frente, mas não pede, fica olhando a professora, sem nada dizer. A professora pergunta-lhe se deseja mais, a criança faz um movimento afirmativo com a cabeça e é servida. Solange abaixa-se ao lado de uma menina que nada come. Estimula-a a provar o leite; como nada acontece, coloca a caneca em sua boca, dizendo-lhe para tomar. Permanece a seu lado, até a pequena ingerir essa parte da refeição.

Solange explica que algumas crianças agem dessa forma por timidez, e as entende, porque, quando pequena, não pedia e ficava à espera da autorização do adulto (mãe ou outro adulto, dependendo da situação). Conhece muito bem as crianças, sabe quando elas querem mais, mesmo que não peçam e fiquem paradas, esperando que o adulto pergunte. Giselda comenta:

A gente conhece as crianças que se alimentam bem e aquelas que não, e àquelas que não se alimentam bem, eu dou uma atenção maior, pois sei o valor de cada refeição e, desse modo, estímulo-as para que ao menos provem o que lhes é servido.

Giselda, entrevista, 26 de junho de 2008.

Afirmam que este é um saber construído a partir da observação das necessidades e demandas da criança, ressaltando, que foi uma construção ao longo do tempo.

Aquilo que, no passado, para nós, era um fazer “mecânico”, cumprir uma atividade de rotina, hoje sabemos que não é, porque foi necessário um longo processo de reflexão, de discussão com as colegas. No início, eu não conseguia perceber isso. Foi com o tempo, também de escuta da criança e das famílias para relacionarmos o que víamos/observávamos (que no passado era um “observar” superficial) e essa “observação” transformou-se em instrumento de trabalho, um fazer significativo.

Solange, entrevista, 26 de junho de 2008.

Cabe observar, concordando com Oliveira-Formosinho (2002: 44): *a criança pequena tem características específicas devido ao seu estágio de desenvolvimento, ao seu processo de crescimento e a sua vulnerabilidade*, o que permite compreender as diferenças culturais e individuais das crianças e as diferenças das crianças entre si – extrovertidas/introvertidas.

Para Tardif (2002: 262), os saberes adquiridos através do tempo – temporais - têm três sentidos. Um deles provém *de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional (...)*. O saber observar, a capacidade de observação de Giselda e Solange é específico e diferente do exigido para outras modalidades de ensino. Observar um gesto, uma expressão facial ou corporal ou escutar dão *pistas* à compreensão das necessidades da criança. Esse saber é construído em um processo que exige mudança de postura e construção de uma identidade própria de profissional que lida com criança pequena.

Giselda e Solange mostram outras fontes de seus saberes: utilizar a área externa possibilita às crianças maior liberdade de movimentos. Entretanto, nem sempre é possível, principalmente quando o dia está chuvoso. Propor brincadeira de roda às crianças pode significar um importante momento de transmissão da herança cultural e, ao mesmo tempo, pode assegurar um conhecimento comum e o sentimento de pertencimento de grupo.

Cena (09.10.2008). Giselda e Solange conversam com as crianças, justificando a permanência na sala, já que chove. Propõem uma brincadeira de roda. Quase que imediatamente as crianças dão as mãos, esperando o início da brincadeira. Dois meninos e uma menina permanecem fora, eles em cima de cavalinhos e ela mexendo na prateleira onde estão alguns brinquedos. São convidados a entrar na roda, mas continuam com seus próprios interesses. A cantiga de roda é escolhida pelas crianças que se movimentam em roda. Algumas crianças cantam, outras prestam atenção ao movimento labial das professoras, na tentativa de acompanhá-las. Giselda percebe o interesse de duas meninas e estimula-as, soletrando mais pausadamente a letra, olhando para elas. Solange canta, movimentando-se e, ao mesmo tempo, observando as crianças que ficaram de fora da roda e ocupam-se com os jogos de construção.

As professoras relatam que, nos dias chuvosos, quando as crianças não podem sair para brincar na área externa, gostam de propor cantigas de roda e poucas ainda não acompanham a letra.

Giselda justifica a importância dada a esses momentos relatando que, nos contatos com as colegas, aprendeu e ensinou muitas brincadeiras, percebendo, durante o trajeto profissional, que músicas e cantigas de roda *ajuda a ampliar o vocabulário da criança*.

Anteriormente, entendia que todas deviam participar da mesma atividade, mas as discussões em equipe ajudaram-na a refletir que a criança pode e tem direito a ter outro interesse, sem que com isso seu trabalho fique comprometido.

Trata-se de um saber construído no exercício de seu ofício e transformado a partir das relações dos diversos contextos de aprendizagem.

Giselda, entrevista, 16 de Outubro de 2008.

Em sua experiência profissional, observando as ações e reações das crianças, Solange aprendeu a valorizar esses momentos. Com as colegas, em cursos e nas creches, realiza trocas com as parceiras, aprendendo e ensinando muitas brincadeiras e respeitando o tempo e espaço da criança:

Não foi de uma hora para outra que isso aconteceu: nas reuniões pedagógicas, momentos de formação continuada, as discussões propiciaram a reflexão e a segurança para “permitir” que a criança tivesse outro interesse.

Solange, entrevista, 16 de outubro de 2008.

As trocas no cotidiano do trabalho propiciaram a ampliação do repertório lúdico, amparadas por observações das manifestações das crianças.

Eu não tinha noção da importância de ensinar certas brincadeiras às crianças. Achava que bastava deixá-las à vontade e pronto. Não é bem assim, tem hora que é preciso ensiná-las. Observando, percebi que elas falam mais, brincam de outras formas.

Solange, entrevista, 16 de outubro de 2008.

E explica:

Brincar de outra forma, ter o repertório ampliado ocorre, se houver um adulto que ensina; não sendo inata, a brincadeira precisa ser ensinada e é essa a conclusão a que eu cheguei.

idem.

Notamos que a sensibilidade parece superar, muitas vezes, as lacunas teóricas. A professora sugere que sua prática pedagógica ampara-se na observação, talvez na intuição, para compreender a importância da atividade lúdica e criadora da criança.

As professoras apresentam um ponto em comum sobre a construção de seus saberes: a formação em serviço propiciou-lhes as reflexões para compreender o respeito ao tempo da criança e a valorização da herança cultural pelas brincadeiras.

Tardif (2002) afirma que o objeto do trabalho docente são seres humanos e o saber e fazer do professor trazem marcas próprias, o que exige conhecer e compreender cada aluno em suas particularidades individuais e situacionais.

No caso da professora Fátima, ela precisa não só conhecer o grupo de crianças mas também a parceira de sala, interações, integrar seu saber e fazer ao dela, a fim de garantir o interesse e as aprendizagens das crianças.

Uma especificidade da educação infantil, em CEIs, é o trabalho em parcerias, que exige saber em dupla, sentir a dinâmica do momento e improvisar.

Cena (14.10.2008). A professora Fátima colocou na sala três casinhas (para representar a história do Lobo e os 3 Porquinhos, produzidas manualmente pela professora Solange e que são levadas em todas as salas). Antecipa às crianças a proposta, solicitando que se sentem diante das casinhas. Iria buscar o CD de música, enquanto sua colega de sala interagia com elas, escondendo-se debaixo de mesinhas da sala. Não se trata da história conhecida na literatura infantil, mas de outra improvisada por sua colega, para atrair a atenção do grupo. Ao chegar com o CD, a professora integra-se, dando continuidade à história cujos personagens misturam-se aos das duas histórias. Em dado momento, colocou o CD por alguns minutos, retirando-o em seguida. Durante todo o tempo, integram as crianças no episódio, ora entregando-lhes fantoches para que representem, ora escondendo-se atrás das casinhas, ora questionando-as.

Formosinho (2007) aponta o trabalho em equipe como forma eficiente de articulação. Entretanto, o trabalho em CEI é mais complexo porque a especificidade de organização e estruturação dos agrupamentos exige, muitas vezes, *juntar* dois profissionais num mesmo ambiente, com o mesmo grupo de crianças. Isso requer sintonia, para não prejudicar o desenvolvimento das crianças.

É no cotidiano – particularmente no caso estudado – que esse saber trabalhar em dupla ocorre a partir de uma atitude dialógica entre os profissionais.

Fátima relata que sua proposta era contar a história com a utilização do CD, o que motivou sua saída da sala por alguns instantes. Não havia combinado nada com a colega, mas, na volta, ao vê-la em ação, percebeu a necessidade de dar continuidade ao trabalho, integrou-se e inventaram a história, trazendo elementos da história dos 3 Porquinhos, recorrendo a fantoches que já estavam à mão.

Outros elementos concorrem para formar o conjunto de aparatos que dão significado à sua ação: a leitura de um livro, um filme e a reflexão sobre os seus recursos com a construção de estratégias que são transpostas na prática cotidiana, a formação universitária e os recursos da instituição – CDs, casinhas, fantoches, etc. Diante do desinteresse do grupo, é preciso justificar o porquê da interrupção do CD durante a história.

Notas de campo, 14 de outubro de 2008

O trabalho com crianças pequenas é dinâmico e poucos são os momentos para o planejamento; daí a importância da parceria que favorece certa *simbiose*, empatia e cumplicidade, entre os profissionais, que trazem recursos para a representação.

É, nós interagimos, quando a gente monta, vamos fazer isso? Vamos fazer? Então, é engraçado, é uma coisa muito mágica, porque a gente não ensaia uma história dessa, não temos tempo. Vamos contar? Vamos. Então, vamos pegar isso, vamos pegar aquilo e isso, vai surgindo várias coisas no meio do caminho e vamos interagindo uma com a outra e as crianças vão participando. E o que era pra durar 5 minutos, vai durando mais, vai durando menos e nós vamos interagindo de tal forma, nós vamos combinando, eu vou pegar isso, você aquilo, mas a gente não ensaia, nada é ensaiado. A gente vai aprendendo a conhecer a

colega, até a antecipar o que ela necessita. Mas é preciso haver certa disponibilidade das partes...

Fátima, entrevista, 20 de outubro de 2008

Outras situações mostram que a integração e a preocupação com a educação das crianças estão presentes todo o tempo:

Isso de trabalhar integrado ocorre também na nossa relação com elas. Trocar as crianças, tenho crianças que não podem ver a fraldinha no chão, a fraldinha enroladinha suja que elas já vão colocando direto no lixo. Eu não tenho fralda nenhuma, porque vou trocando, vou enrolando e vou pondo ali, vou para outro lado, porque tem criança quase dormindo, tenho que realizar essa tarefa meio rápido e penso: depois volto para pôr a fralda no lixo, mas já não tem fralda mais, eles já colocaram no lixo. Você vai vendo que aquilo que a gente, adulto, faz, as crianças também aprendem. São valores que a gente traz de casa e acaba acontecendo aqui.

idem.

A professora cita outras ações em que as crianças estão envolvidas: organização da sala e dos brinquedos, do lixo, atividades com papel, brincadeiras etc. A construção de saberes pedagógicos, ao longo de seu trajeto profissional, ocorreu a partir do uso de conhecimentos disciplinares, metodológicos, pessoais e culturais, aliados aos desafios cotidianos; lança mão de conhecimentos oriundos de sua formação acadêmica, da prática, do seio familiar e dos resultantes de suas crenças e de seus valores.

À capacidade de articulação e mobilização desse conjunto filtrado por uma reflexão crítica Tardif (2002) denomina saberes pedagógicos.

Para Formosinho e Formosinho (2002), (...) *essencial a avaliação (...) em termos da resolução de problemas identificados, (...) das lições aprendidas com a intervenção* (p.7). Fátima atribui mudança, operada em seu olhar sobre a criança à influência de sua parceira de sala, ressaltando um saber específico, construído no contexto do CEI, que pode ser percebida através de uma cena ocorrida durante o café da manhã.

Cena 2 (05.05.2008). São oito horas e termina o momento principal do acolhimento das crianças, seguido da higiene das mãos. As professoras levam o grupo para o pequeno refeitório para o café da manhã. As crianças escolhem o lugar para sentar-se sob a observação da professora que as auxilia na acomodação, quando necessário. Passa pelas mesas com uma bandeja com bolachas e as crianças vão se servindo, sendo lembradas que podem pegar duas, três e, se quiserem, podem repetir. Ao término, fica observando o grupo e levando novamente a bandeja sempre que necessário. Incentiva uma menina que fica algum tempo com a bolacha na mão sem comê-la. Finda essa primeira etapa, passa com a bandeja de canecas de leite, sendo aceitas com mais facilidade que o momento anterior. Logo é solicitada por algumas crianças, que querem repetir. Após a repetição, a professora conversa com uma criança e depois outra, explicando que já repetiram o alimento e que mais tarde voltarão para o almoço.

A professora explica a dinâmica do café da manhã e que o alvo de seu trabalho e da parceira é também o desenvolvimento da autonomia dos pequenos, mas que é preciso perceber a ordem em que são servidos os alimentos: primeiro, a bolacha, depois, o leite.

Justifica que, por gostarem muito de leite, não há rejeição a esse alimento e, se for servido primeiro, quaisquer outro alimento nem será provado – pão, bolacha etc. Observa que se os alimentos forem servidos juntos, acontecerá o mesmo, isto é, solicitarão repetição do leite e o outro alimento não será provado.

Aprendeu com a parceira (que já está na rede municipal desde o tempo de SAS), pois no ano anterior trabalhou com um grupo de crianças maiores que tinham à disposição os dois alimentos servidos ao mesmo tempo e os aceitavam sem discriminação; com crianças menores, como é o caso atual, não ocorre assim. No início do ano, a colega pediu que observasse a reação das crianças, quando os alimentos eram colocados à disposição ao mesmo tempo:

Eles são muito bebês e o ato do aleitamento está muito presente na vida deles, mais do que comer, então, vamos trocar, deixar eles saborearem primeiro o alimento sólido, a bolacha, no caso, pra depois o leite. E foi isso. E deu certo, porque minha turma come muito bem. Mas foi fundamental esse conhecimento da colega, nossas discussões...

Fátima, entrevista, 19 de junho de 2008.

Observa que o leite é alimento importante para o bebê; entretanto, os conhecimentos maternos, as orientações médicas e as leituras têm demonstrado a necessidade da ingestão de

outros nutrientes, de outras fontes e que a criança precisa ter o hábito de mastigar, saborear um alimento mais sólido, pois se encontra em processo de desenvolvimento:

Nós temos também as nutricionistas que nos auxiliam, várias vezes, nós já tivemos aqui orientações, elas falaram da importância desses alimentos, como deveriam ser preparados esses alimentos, qual o processo, a temperatura, então, a gente tem vários conhecimentos aqui importantes.

idem.

Para a professora, o saber educar para a alimentação é construído não só no ambiente familiar, pelo saber da maternagem, mas no ambiente escolar, sobretudo com a colega de trabalho e por leituras e orientações de especialistas, que a professora relaciona e transforma no exercício de sua profissão. É um saber que, conforme Formosinho (2002), requer da profissional uma ampliação de suas responsabilidades e saberes que atendam às necessidades próprias da criança pequena para seu desenvolvimento nos diferentes âmbitos.

Fátima, em outra cena, observa a ação das crianças e descreve seus avanços, demonstrando conhecê-las bem e as suas necessidades. É aí que reside seu saber: percebe o que a criança é capaz de realizar e procura organizar situações desafiadoras para provocar novos avanços.

Cena (11.11.2008). A professora dispõe os colchonetes no chão para que as crianças brinquem à vontade. Alguns andam em cima do colchonete, outros pulam, caem sentados, fazendo um movimento semelhante a uma cambalhota. A professora fica observando, aproxima-se deles e ajuda-os a completar o movimento da cambalhota. Alguns observam, à margem, sem se envolver completamente com essa proposta, enquanto outros continuam pulando. Alguns minutos depois, colocam-se ao lado da professora para receber o necessário apoio para a cambalhota. Há um burburinho na sala, as crianças riem e conversam com a professora, repetem várias vezes o movimento. Permanecem envolvidos, alguns já realizando o movimento sozinhos, outros ainda com o apoio da professora.

Fátima comenta a cena:

Neste momento da cambalhota, ele vai, coloca a mão, levanta o bumbum, ele já está pronto para virar. Ele já está pronto para aquilo, está pedindo aquilo. Então, eles estão ali querendo aquilo e eu percebo, observando e compreendendo suas necessidades. Na realidade, o que está por trás é meu conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, e o que fazer e em que momento, isso eu capto, observando-os.

Fátima, entrevista, 18 de novembro de 2008.

A professora explica seu fazer a partir das próprias situações do cotidiano e observação do grupo. Trata-se de um saber o que fazer, mobilizado em situações imprevistas e que não puderam ser planejadas.

Relata que muitas vezes realiza ações que não foram aprendidas com os colegas, mas as discute com elas. Seu fazer é decorrente de suas observações, *inspiração, e improviso*.

Quando eu digo que meu fazer é fruto de minhas observações, quero dizer que a minha formação, as leituras servem de suporte que me permitem pensar a minha prática e antecipar ações de acordo com as necessidades das crianças. Não é fácil, venho aprendendo muito. Fico refletindo, procurando relacionar o que faço com os avanços observados. Trocar com as colegas completa muitas vezes minhas reflexões.

Fátima, entrevista, 18 de novembro de 2008.

A professora sugere que sua prática pedagógica está amparada por uma reflexão crítica, que não ocorre solitariamente, mas com seus pares, quando informa discutir com os colegas as ações realizadas.

Tardif (2002) menciona que os saberes experienciais não se sobrepõem, mas se integram à prática, formando um conjunto de representações. No confronto com as situações com que se depara no cotidiano e nas relações estabelecidas, a professora toma consciência de seus próprios saberes: disciplinares, curriculares, e da formação profissional.

Há uma íntima relação entre a vida pessoal e a trajetória da construção de saberes utilizados na prática profissional. Conhecer as fontes de aquisição desse saber permite conhecer melhor o profissional, compreender sua prática e, sobretudo, pensar sua formação.

Os saberes pessoais são colocados em evidência pela professora Fátima, quando explica sua mobilização no momento da brincadeira com as crianças.

Cena (05.10.2007). As professoras saíram da sala e levaram o grupo para o pequeno refeitório, deixando à disposição, jogos de montar. As crianças escolhem as peças e começam suas tentativas. Júlia está com algumas peças tentando pôr uma peça sobre a outra, que desmorona: tenta novamente, mais algumas vezes, até conseguir deixar algumas peças umas sobre as outras. João tira uma peça azul de Caio (que chora) e coloca sobre a torre que está montando; tira mais uma. A professora permanece observando. Caio pede ajuda e a professora sugere a João que utilize suas peças. Caio retira a peça do colega e a pequena construção cai. João retoma sua construção, agora com mais peças retiradas de um canto da sala. Ao final da brincadeira, convida-os a guardar os objetos, no que é prontamente atendida. Duas meninas e um menino vão para a sala, sem participar da proposta. A professora dirige-se até eles, conversa e mostra os colegas guardando os objetos.

Fátima relata que as crianças nessa idade gostam muito de montar, construir, o que só foi perceber após assistir a um filme.

Apareciam crianças com esse tipo de peças e depois a discussão no grupo girou em torno disso; cada um de nós ia contando as experiências e fui percebendo as possibilidades de descoberta pela criança. Percebi que observando as crianças e também deixando-as resolverem suas questões, estou permitindo que aprendam a resolver seus problemas.

Fátima, entrevista, 16 de outubro de 2007.

Se o conflito entre as crianças é mais sério, intervém mais diretamente. Em situações, como recusa em ajudar a recolher o brinquedo, conversa, porque

a criança não vai aprender a organizar, se não tiver alguém que a ensine, a gente dialoga e diz que a sala não é minha e da outra professora; é nossa.

Segundo a professora, esta é uma forma de agir construída no dia a dia especialmente com as crianças menores:

A maioria das vezes, eles jogam as coisas no lixo, isso não só na sala: quando a gente desce pro bolo (no dia da comemoração do aniversariante do mês), terminam de comer e a sobra, eles vão lá jogar, acontece no lactário no momento das refeições. Então, eles já sabem, eles já criaram este hábito, e isto foi através de muita conversa e de fazer com que eles percebam a sala fazendo parte daquele ambiente e que tem que estar organizado, tem que estar limpo.

Ser também mãe e dentro da minha própria casa eu procuro mostrar a minha filha que tem direitos e deveres, direito de brincar com tudo, mas depois ela tem que guardar (...). Então, isso vem lá de casa, você traz isso de casa e da própria vida e isso vai da responsabilidade; se eu não tiver essa responsabilidade, como que eu vou auxiliá-los, como que eu vou passar isso pras minhas crianças? Além disso, penso que é uma questão de valores, entende?

Fátima, entrevista, 16 de outubro de 2007.

A professora refere-se a uma educação pautada em valores, respeito ao bem estar e cuidado com os objetos para que todos os tenham à disposição, questionando: *O que ela está aprendendo? Ela está aprendendo limites? Ela está aprendendo valores? O que ela está aprendendo? Onde eu estou chegando e onde eu não estou chegando? O que está acontecendo ali? Qual é o meu papel com aquela criança?*, pauta-se em um saber construído em sua vida pessoal, demonstrando conhecimento de sua atribuição: é responsável pela aprendizagem dos pequenos. Relaciona ao filme assistido sobre as crianças brincando, o seu despertar para a importância dos brinquedos para os pequenos.

Neste caso, citado pela professora, há uma interrelação e integração de saberes de diversas fontes: a vida pessoal, o ambiente familiar, outros contextos e formação escolar. Na construção dos saberes, utiliza referenciais espaciais, temporais, que considera mais significativos.

Os cursos, discussões com os pares, as observações das crianças são fontes comuns aos saberes de Giselda, Solange e Fátima. Contudo, nas situações apresentadas, emergiram

saberes muito específicos na prática cotidiana de Fátima: sua capacidade de improvisar e trabalhar em dupla, diálogo e disponibilidade para atuar junto, gerando um conhecimento mútuo, com possibilidades de antecipar o que a parceira necessita.

Há momentos em que organizar experiências de exploração para aprendizagens significativas podem também ocorrer com o adulto. Mariana demonstra essa situação, ao planejar o momento da história, na biblioteca municipal do bairro, revelando outra fonte que contribui para a construção de seus saberes.

Cena (03.11.2008). As crianças encontram-se na biblioteca municipal, próxima à unidade educacional, levadas pela professora com a ajuda de algumas mães. Estão todas sentadas em mesas (próprias para crianças pequenas) e a bibliotecária conta uma história. Ao final, distribui muitos livros de histórias ao grupo, informando que podem olhar à vontade e trocar entre si. Professora e mães revezam-se, dando atenção a cada criança que as chama. Alguns querem apenas mostrar o que vêem, outras, que lhes explique algo.

A professora relembra que a ida à biblioteca, a primeira experiência do gênero, provocou a reflexão da importância do contato da criança com as obras, com a intimidade dos contos e com o espaço da biblioteca.

Eu acho que uma atividade como essa começou no momento que nós saímos desse portão. São tantas coisas que a gente ensina até chegar à biblioteca, olha para lá, olha pra cá, dá a mão para o amigo, e a mudança do ambiente, aprender a esperar o carro passar, atravessar a rua, a intimidade com os contos, quando eles chegam lá, os olhinhos brilham, como se fosse um brinquedo, você vê que eles não veem a hora de pegar o livro, levamos a eles algo extremamente cultural, eu acho que para se chegar até aqui teve que ter um trabalho anterior (...) o despertar que ocorreu na vida deles, e é importante que nós vamos garantir um local apropriado de leitura para a criança; depois que algumas mães, elas retornaram lá com os filhos, além de ser um prazer, olha só as crianças grandes olhando, prestando atenção no que a mulher está falando, o foco deles está ali na prateleira, é uma experiência... é experimentação mesmo. É a oportunidade de a criança sair do lugarzinho dela, ir para outro espaço, sair com os amigos. É despertar o prazer pela leitura mesmo (...) foi na prática, observando-os nessa experiência e nos dias seguintes, a curiosidade

despertada nas crianças, o gosto pela leitura, que percebi que contar histórias não pode estar restrito à sala. Os conhecimentos estão em toda parte, essa é a experiência que minha própria vida tem mostrado e este conhecimento é muito mais rico do que uma roda de conversa.

Mariana, entrevista, 10 de novembro de 2008.

Trata-se de um saber diretamente integrado à prática profissional: pela programação de uma atividade, combinada com uma profunda reflexão sobre a experiência vivida antes, durante e após, um conhecimento *muito mais rico que uma roda de conversa*. Ao afirmar que acompanhou o processo do grupo, o interesse despertado, as devolutivas das famílias, a professora foi construindo um saber, fruto não só de conhecimentos acumulados, mas da reflexão crítica sobre sua própria experiência, um saber que vai para além da atividade em si, envolvendo a construção da epistemologia da prática profissional, um saber construído na situação de trabalho.

A brincadeira, para a professora Mariana, é uma atividade muito importante e, por isso, organiza seu tempo e o de seu grupo em torno dela, nos diferentes espaços do Centro de Educação Infantil. Reconhece que essa valorização foi sendo construída principalmente a partir de seu trabalho com as crianças pequenas. Quando de seu ingresso no CEI, sua preocupação principal consistia em desenvolver projetos que se aproximassem mais de uma proposta escolarizante, mas, durante o processo, foi percebendo que o tempo da criança deve privilegiar, sobretudo, a brincadeira.

Ao propor a brincadeira de bolinha de sabão, analisa a participação das crianças e o que aprendem com suas famílias.

Cena (05.10.2007). A professora conduz as crianças ao pátio externo, um espaço que fica logo na entrada da Unidade, um espaço com uma parte cimentada e uma parte ajardinada. As crianças mostram-se alegres, barulhentas e a professora oferece-lhes frascos de bolinhas de sabão. Um grupo de crianças ocupa-se em abrir os frascos e começa a soprar as bolinhas, enviando-as para o alto. Pulam para alcançar as bolinhas, riem e conversam com os colegas e com a professora,

chamando-lhe a atenção para as bolinhas que se desmancham no ar. Um pouco mais adiante, cinco crianças correm de um lado para outro, sobem num banco de cimento, descem e repetem a ação diversas vezes. Yuri não está brincando com o grupo e não aceitou o frasco de bolinha de sabão. A professora observa-o, ao mesmo tempo que continua atendendo o grupo como um todo. Aproxima-se do menino, mostra as bolinhas que saem de seu brinquedo, convidando o menino a fazê-lo. Ele se recusa, a professora permanece a seu lado por um tempo. Atende duas crianças que esgotaram o líquido do brinquedo. prontamente os auxilia na reposição.

Agir dessa forma é respeitar a criança que não quer brincar e ao mesmo tempo interagir com os demais:

Ele não participou, mas é uma criança que o tempo todo não participou da roda da brincadeira, não correu com os outros, mas ele sabe tudo, tudo ele fala, tanto que a mãe dele na porta – quando ela o traz de manhã – sabe tudo o que ele faz aqui porque ele sabe relatar o que acontece; então, este retorno de avaliação nós temos. A criança está atenta ao que acontece a sua volta, prova disso é o depoimento da mãe. Mas não é só dessa. É comum as mães contarem coisas sobre os filhos e fatos acontecidos aqui.

Mariana, entrevista, 10 de outubro de 2007.

Mariana percebe que, por trás da ludicidade, emergem princípios e valores que são aprendidos integradamente, tendo o adulto como modelo.

Se não nos damos conta disso, sabe o que perdemos? Duas possibilidades em relação ao brincar: a oportunidade de perceber que, na hora de brincar, por exemplo, um lado, que é muito rico, onde a criança mesma vai achar sua maneira de brincar com os amigos, com os objetos que estão ao seu redor e ela mesma vai criar o seu momento. Mas existe outro momento, que temos que oferecer para poder garantir o enriquecimento da educação infantil, como, por exemplo: ela vai para o parque, mas lá ela não tem como montar a brincadeira da dança das cadeiras, não tem como brincar de amarelinha, ela não tem como brincar de roda... Agora, quando você disponibiliza vários brinquedos, ela tem como criar a brincadeira

dela e aí pode acontecer, naturalmente, dela mesma construir a maneira como quer brincar. Assim, eu aprendi no decorrer deste ano porque, antes, brincar era deixar a criança sozinha lá no parque brincando e só. Não era construído um momento para a brincadeira. Lembra-se, tivemos momentos que nós debatemos aqui, não foi? Assim, a formação da criança está muito ligada à responsabilidade. A criança vai se formando, por isso, quando chega a sua casa, exige que ela mesma possa colocar sua comida no prato ou quando, automaticamente, guarda seu brinquedo, porque essas coisas foram se “impregnando” como valores, na vida dela, tão naturalmente, que ela não consegue mais sair de uma sala e deixar uma boneca espalhada no chão. São situações criadas e que vão sendo construídas e apropriadas pela criança.

Mariana, entrevista, 10 de outubro de 2007.

A professora sugere que princípios e atitudes norteiam sua prática e saberes relacionados ao desenvolvimento infantil e à ludicidade.

Muitos dos nossos princípios, valores, são reflexos “do berço”, ou seja, algumas atitudes, maneiras de ver o mundo são fruto da educação familiar recebida e que não separamos, quando estamos trabalhando; nossas ações também em função deles...

Mariana, entrevista, 10 de outubro de 2007.

Quanto aos saberes, advêm de observações/reflexões da prática, mas também de discussões com as colegas da equipe escolar. Em relação aos valores, diz:

Eu também me questionava sobre isso, ao ouvir, outro dia, o relato de uma professora que passa o tempo todo sem conversar com as crianças. Aí, você vai ver, hoje, os vários depoimentos que nós temos na formação do professor, quando ele vai para o magistério, carrega essa bagagem pessoal de princípios, de valores e, aí, ele vai “casando” com os

conhecimentos que vai adquirindo e leva isto para a prática, (...). O professor ocupa posição de destaque, só que não está sendo percebido ainda, principalmente com este trabalho com crianças pequenas, porque nós nos tornamos referência, referência, então, é assim, muitas coisas do meu próprio eu, que vou moldando dia a dia. A linguagem, o comportamento das crianças são referências para o trabalho, para a reflexão (...). Observando, outro dia, três crianças, uma delas propondo a brincadeira de roda, pegou as coleguinhas, e disse: “Senta aqui, meu amor, senta aqui, meu amor...”. Na realidade, ela estava tirando uma cópia do que eu, sem querer, uso direto esta expressão “meu amor, senta aqui”, assim, de uma forma irritada, mas eu sempre falo, “meu amor, senta aqui”, você entendeu? Elas, copiando o modelo (...). Então, o afeto, a forma afetiva da relação precisa ser demonstrada de outra maneira. Ela tem que ser tão importante quanto a educação, o cuidado...

Mariana, entrevista, 10 de outubro de 2007.

As explicações de Mariana sugerem que os saberes e princípios, são construídos no âmbito familiar, no *berço* e também ao longo da vida nas relações com as parceiras de trabalho com os pequenos pelos quais é responsável. Na relação, o afeto é um aspecto importante, que é possível construir, quando vê seu *espelho* refletido no fazer e no brincar da criança. A ação da criança mostrou-lhe *formas* de manifestação de afeto e escolha, ou seja, quando a criança tem um modelo. É preciso ter bases teóricas para compreender o que fazem as crianças, rever o fazer e refletir, regular e ajustar suas ações e que construiu um saber analisar criticamente, pautada na teoria, nas reflexões com as parceiras e princípios pessoais.

Mariana, como as outras, tem como referências a leitura, a formação, as discussões e as crianças para pensar o próprio trabalho e aprimorá-lo, com um diferencial: a observação dos pequenos, atentos ao que acontece ao seu redor, usando-a como modelo. O *olhar para o espelho* convida-a à reflexão e aprimoramento de sua prática.

A visita cultural (biblioteca) constituiu-se em oportunidade para estabelecer conexões com os conhecimentos de sua formação, valores e princípios familiares.

5.4 Saber estabelecer parcerias entre as famílias

A troca de conhecimentos entre as famílias e as professoras aumenta as possibilidades de uma educação infantil de qualidade. A presença das famílias no espaço do CEI contribui para o estabelecimento de parcerias e pode fortalecer os laços de respeito e amizade entre as partes.

Em uma oficina de contar histórias, realizada para as famílias, as professoras relatam que sentiram muita insegurança, pois temiam não agradar os adultos ao mostrar que a falta de recursos não é impedimento para realizar tal atividade. Giselda e Solange, sentadas no chão, no meio da roda com os pais também sentados, explicam:

Além de você pegar um livro e ler, pode formar os personagens para a história. Um garfo pode ser um cavalo, um prato, um barco, tudo... É só você começar, é mais uma opção de contar histórias, daí você fica pensando: Não tenho nenhum livro bom, não tenho história, aquelas coisas que fascinam a criança. Se você pega uma garrafinha, coloca os olhinhos, o cabelinho, pra eles já é um personagem, é uma forma diferente de contar histórias...

(Cena 9.10.2008). Giselda e sua colega contam uma história às famílias, lançando mão de objetos que colocaram no centro da roda. Pegam um pedaço de pano, dão forma enrolando-o na mão e dialogam com o personagem da colega. Criam situações em que os personagens, muito grandes, precisam passar por uma ponte muito baixa. Questionam: *E agora? Os presentes, vendo a situação de impasse, sugerem que se abaixem para que possam passar... (...)*. Em seguida, surge uma almofada azul para representar um lago. Giselda narra a segunda história, enquanto Solange, com uma grande caixa, vai retirando panos coloridos, jogando-os para o alto, criando uma atmosfera de fantasia, colocando um deles nas mãos, criando um personagem que interage com as famílias. (...)

Giselda relata que, em sua infância e adolescência, assistia, na televisão, um programa cultural que apreciava muito. Prestava atenção em como contavam histórias, *mergulhava* naquele mundo encantado dos personagens, e, ao longo do tempo, arriscou produzir personagens para suas próprias histórias, com panos enrolados nas mãos. Cria-se um momento mágico à medida que lhes dá formas. Aprendeu nas oficinas realizadas nos cursos

PEC- Formação Universitária e no ADI Magistério. Alerta para o talento da colega, que produz personagens mais elaborados. Sentar-se no chão para contar histórias é fruto de suas observações ao longo da prática, isto é, verificava que o interesse das crianças era ainda maior, toda vez que se sentavam no chão, próximas a elas.

Notas de campo, 16 de outubro de 2008.

Solange relata que nas oficinas dos cursos de formação utilizaram materiais mais sofisticados e, sem eles, usa a criatividade: *visualiza* o personagem e projeta o que irá criar. Nesse encontro com as famílias, o objetivo era mostrar que os materiais de que dispunham poderia ser usado para compor personagens e contar histórias às crianças. Objetivava, sobretudo, formá-las para um saber que construiu, ao rever sua própria infância solitária, mostrar o importante papel da estimulação e do diálogo, considerando que podem provocar o desenvolvimento das linguagens, principalmente oral. Construiu esse saber nas situações cotidianas, o que poderá ser útil às famílias na educação dos filhos.

Notas de campo, 16 de outubro de 2008.

Giselda aponta os conhecimentos oriundos da própria formação integrados a outros de sua experiência pessoal e doméstica, como os programas infantis da infância e adolescência. Solange encontra na criatividade o elemento essencial para criar personagens e estabelecer parcerias com as famílias.

Estabelecer parcerias com as famílias possibilita tornar o CEI em um espaço de convivência. O encontro realizado por Giselda e Solange tem esse propósito, além de prestar contas do trabalho desenvolvido e discutir os avanços dos pequenos. As professoras colocam-se em posições estratégicas na sala, trocando olhares, como se avaliassem os rumos da reunião.

Notas de campo, 19 de outubro de 2007.

Cena (19.10.2007). Outro encontro ocorre com as famílias com o objetivo de entregar o relatório de acompanhamento e discutir sobre os avanços obtidos pelas crianças. Giselda e Solange recebem os participantes, informam as razões do encontro, apresentam um vídeo das crianças em diferentes situações do cotidiano, explicam a importância desses momentos e, em seguida, distribuem os relatórios. A participação das professoras nas discussões alterna-se e observamos que Solange, em alguns momentos, parece estar ansiosa e sua colega retoma a fala e assim continuam, questionam os pais, respondendo aos questionamentos sempre de maneira alegre, gentil e, ao final, ouvem uma avaliação positiva por parte dos pais.

Ao rever a cena, Solange refere-se à ansiedade que sentia no momento da reunião:

Eu estava muito nervosa com a reunião, pois trabalhar com crianças, falar com elas, é fácil, mas enfrentar uma reunião e coordená-la, me faz temer, pensando se tudo correria bem. Penso que esse sentimento é devido à minha inexperiência em situações dessa natureza. Mas procurei agir da mesma forma que observo na condução das reuniões de equipe, que ocorrem no CEI, pois percebo que, nessas ocasiões, sempre há uma pauta, um ritual em que os objetivos são postos, há o momento para a coordenação da reunião, o tempo para ouvir, o tempo para responder. Procurei seguir o modelo.

Solange, entrevista, 30 de outubro de 2007.

Giselda acrescenta:

Ah, você coordena tão bem uma reunião pra gente (referindo-se à diretora), você tem uma facilidade tão grande de coordenar, de dirigir. Estou sempre observando, você tem uma facilidade tão grande em lidar com as famílias que, se, um dia, eu chegar lá, ficarei feliz. Então, a gente tenta observar e fazer; você consegue fazer isso tão natural, então, a gente tenta fazer.

Solange assinala também um sentimento de empatia com as famílias, procurando fazer aos outros o que quer para si:

Gosto de ser respeitada, então eu trato as pessoas como gosto de ser tratada, com respeito, com humildade (...). Não é porque a gente fez curso, tem curso superior que a gente tem que tratar as pessoas com indiferença, (...) eu sempre fui assim, tenho muita satisfação em ver as crianças felizes e ver que os pais também estão felizes por aquilo que a gente oferece para eles. Nossa, quando eu vi esta quantidade de mães e pais na reunião, eu fiquei tão feliz, tão contente, mas tão...

Questionada sobre sua posição estratégica na reunião, Giselda justifica que observa atentamente a dinâmica das reuniões das filhas e outras, percebendo a necessidade de postar-se em local acessível para ver e ser vista por todos.

Solange observa as reuniões de equipe e combina: *Se eu não souber falar alguma coisa, você fala.*

São fazeres amparados pela confiança, sensibilidade e, sobretudo, referências obtidas nas situações de trabalho. O saber fazer passa pelo saber ser, que se ampara em sentimentos de respeito, humildade e confiança. O modelo construído com diferentes referências transforma os saberes em fazeres significativos.

As professoras levantam um aspecto importante: é preciso um tempo próprio a cada sujeito para a reflexão. A discussão teórica só é apropriada se houver assimilação e conexão com a realidade vivida.

O processo de aprender é de duração variada, os significados são muito específicos a cada sujeito, não existe um espaço único para a aprendizagem.

Conhecer a cultura familiar possibilita realizar um trabalho que contempla as necessidades e interesses das crianças.

Cena (05.10.2007). Caio chega com seus pais (está no colo da mãe) e encontram a professora Fátima na porta da sala. Cumprimentam-se, a mãe coloca a criança no chão, que se põe a chorar, recusando-se a entrar. A professora conversa alguns instantes com os pais perguntando-lhes se houve alguma ocorrência com a criança durante a noite, se ela está bem de saúde, se há alguma recomendação específica e, de posse das informações, abaixa-se, conversa com a criança apontando para os coleguinhas que já se encontram brincando na sala, mas ela recusa-se a ouvi-la. A mãe mostra-lhe um dos meninos que mora próximo a sua casa, pega-o no colo, mas não o convence. O pai permanece em pé, no corredor, com a mochila da criança a tiracolo. Os pais resolvem entregar a criança à professora, que a pega no colo, levando-a ao *solarium*. Aos poucos, a criança se acalma e aceita subir no cavalinho de balanço que ali se encontra.

Demonstrando conhecer muito bem a criança, Fátima apresenta algumas razões para justificar o choro: não entrou no mesmo período que os demais, alimenta-se com leite materno, é o primeiro filho do casal, a mãe passou a estudar no período matutino (anteriormente ficava em casa com a criança), o pai fica em casa durante o dia, porque trabalha à noite. De posse desses dados, a professora planeja uma atenção específica à criança para que se sinta acolhida. Pela observação diária, percebeu que, se a mãe permanece, a criança mantém o choro por tempo maior, mas se o pega no colo e vai brincar em outro espaço com muitas bolas, ele se envolve com o brinquedo, fica mais tranquilo e volta para a sala interagindo com os demais. Segundo ela, a mãe sente-se mais segura ao vê-la controlar a situação.

Aprendeu com a colega da sala essa estratégia, ao vê-la agir com outra criança que chorava na entrada da sala. Se a criança permanecesse na sala, ocorria um choro em cadeia, isto é, os demais acabavam chorando também. Reconhece que o momento de ruptura dos laços familiares para a criança é muito difícil, sensibiliza-se com o sentimento dela, planejando estratégias para a sua superação.

Não tendo experiência anterior com crianças pequenas, seu aprendizado e a forma de abordagem ocorreram observando e dialogando com a colega de sala. Considera este momento complexo, principalmente quando as famílias não informam algumas características da criança ou as ocorrências do dia anterior, o que exige um tempo maior para compreendê-la. A complexidade aumenta, quando se relaciona com a saúde, dificultando a percepção de sua gravidade.

Questionando as famílias e contando-lhes o que fazem na escola, aproxima-os mais e, gradativamente aumenta a confiança mútua. Ao estabelecer estratégias de abordagens, verificou que, muitas vezes, não há, por parte das famílias, uma percepção da gravidade da

doença das crianças. É a oportunidade de dialogar sobre possibilidades de parceria para melhor desenvolvimento delas.

No cotidiano do trabalho, Fátima percebeu a relação entre a saúde da criança (sentir-se bem fisicamente), a permanência tranquila no CEI e o aproveitamento das oportunidades de exploração:

Se algo não vai bem com a criança, pouco se envolve com o que lhe é oferecido.

Fátima, entrevista, 16 de outubro de 2007.

A professora sinaliza que a construção de um saber extrapola os limites do planejamento de trabalho. Para aprender, a criança precisa estar motivada; no caso dos pequenos, a professora, no cotidiano de seu fazer, aprendeu que há uma relação direta entre as condições físicas da criança e o interesse para as situações de exploração.

São saberes construídos na ação, na observação da criança e diálogo com suas famílias. São saberes complexos porque não se limitam ao conhecimento de teorias e processos pedagógicos, mas exigem, sobretudo, perceber a criança na sua complexidade e na sua realidade de ser único e singular, o que não é abordado durante a formação acadêmica:

Veja, por mais que durante a formação acadêmica a gente discuta, muitas vezes, nossos professores não possuem o conhecimento da criança real. Não adianta abordar o desenvolvimento da criança apenas, porque estamos tratando de um sujeito “abstrato” e não daquela criança com a qual nos deparamos no dia a dia. Hoje, eu consigo perceber no choro da criança a sua necessidade. Foi um longo processo de aprendizagem, comparando, observando, discutindo, analisando. Penso que a gente precisa querer compreender e analisar para perceber o real significado do trabalho com a criança.

Fátima, entrevista, 16 de outubro de 2007.

Após um longo processo para a tomada de consciência a professora conseguiu estabelecer a ponte entre a teoria e a situação real. É um saber que exige um querer analisar,

disposição e coragem. Os conhecimentos acadêmicos, as discussões teóricas durante a formação em serviço, os diálogos com a parceira de trabalho tiveram significado para a professora no momento em que estabeleceu conexão com as próprias análises, ideias e situações, transpondo-as para a prática.

A parceria resulta em uma relação de confiança e possibilita à professora e às famílias contribuir para o desenvolvimento e, muitas vezes, investigar situações que contribuem para a inclusão. É o caso da criança que se comunica muito pouco, como mostra a professora:

Cena (08.05.2008). Conversa com a mãe de um menino, questionando-a sobre sua marcha, a interação em casa com a família e a comunicação oral. A mãe permanece um tempo conversando com a professora, contando-lhe particularidades sobre a criança, Esta conta como a criança interage com os colegas, suas preferências e o foco de seu trabalho com ela.

A professora justifica que precisava conhecer um pouco mais o que a mãe tinha a dizer sobre seu filho:

Eu precisava conhecer como a mãe age com o pequeno em casa, quem cuida dele na sua ausência e como dialogam com ele. Preocupo-me com ele, porque observo que, se chora, ela lhe dá a chupeta e comunica-se com ele como se fosse um bebezinho, usando palavras pouco compreensíveis.

Fátima, entrevista, 19 de junho de 2008.

A aproximação família/escola é o momento propício para obter o insumo necessário para seu trabalho.

Por menores que sejam as informações fornecidas pelas famílias, são fundamentais para compor o mosaico de elementos para a compreensão da criança.

A família não pode ser coadjuvante neste papel, muito pelo contrário, é a protagonista, então, temos muito a aprender com as informações (...), porque é em casa que eles têm o modelo que irão seguir, (...). As famílias apresentam uma diversidade de hábitos, são oriundas de diferentes lugares do país, então, temos que ter na rotina um momento em que essa vivência deles será posta. Por outro lado, temos que aprender também como lidar com esses momentos da criança. Aprendi que não lidamos com uma criança ideal, nem que são todas iguais. Tem um momento na vida que a gente quer lidar de uma mesma maneira, em qualquer situação. Captar as diferenças e saber lidar com elas não é fácil.

Notas de campo, 8 de maio de 2008.

A professora atribui à formação em História as bases para um olhar diferenciado às famílias, mostrando que, na prática, foi construindo uma maneira própria de abordagem.

Quando discuto com vocês (referindo-se à equipe técnica), fico pensando também nos meus alunos do ensino fundamental, só que, lá, o contato com as famílias é bem menor, porque vão sozinhos para a escola. Aqui, as famílias estão diariamente e têm oportunidade de observar, muitas vezes, entrar em conflito com nossos próprios valores, mas precisamos superar nossos modos de ver...

Fátima, entrevista, 19 de junho de 2008.

É um saber respeitar as diferenças que ocorre a partir do entrelaçamento da formação universitária com os diálogos com as famílias e equipe técnica, tecendo uma rede de fazeres que se aproxima da realidade da criança e lhe oferece situações de exploração respeitadoras de sua identidade. Requer muito cuidado, respeito, habilidade, superação de preconceitos e saber lidar objetivamente com suas emoções.

A interação entre famílias e professora propicia o respeito às diferenças e projetar o futuro a partir do presente. Fátima programou a orientação às famílias em relação às etapas de desenvolvimento das crianças, seu significado e possibilidades de comunicação dos pequenos.

Cena (22.10.2008). A professora, em reunião com as famílias, discute as interações das crianças no grupo e as ocorrências surgidas na disputa de brinquedos ou outros objetos. Procura ouvir o que pensam os presentes sobre a forma como as crianças *conseguem* seus objetivos, muitas vezes, com empurrões, mordidas etc. Ouve atentamente cada um que se manifesta e vai informando, orientando de modo a dirimir dúvidas. Há uma preocupação por parte da professora em deixar como mensagem a importância da parceria escola/família na condução das orientações às crianças para a passagem desse momento de agressividade e a não alimentação da violência.

A orientação pode levar as famílias a mudar sua atitude com os filhos, com repercussões positivas no grupo. Por sua experiência com o ensino fundamental, a professora percebeu que orientá-los desde cedo pode atenuar os casos de agressividade/violência, quando conta com a parceria das famílias, cultivando valores como o respeito ao outro, convivência pacífica etc.

A professora acredita que, em uma sociedade com tantos problemas, as parcerias desde a educação infantil podem ajudar as famílias na educação dos pequenos. Situações vividas com os maiores, relatos de violência em família e a maneira como reagem, mostram seu efeito na escola. Assim, a professora planejou a orientação para sensibilizar as famílias em relação ao desenvolvimento da criança, cuidados, afeto e respeito.

Quando você pega uma criança que já tem de 12 a 13 anos e reflete que, se tivesse trabalhado temas na educação infantil, contribuído para a reflexão das famílias para que olhassem para esta criança de forma diferente, como ser humano, como pessoa também, e a criança está ali como observadora, pode não falar nada, mas está observando e os atos de agora podem estourar lá na frente, e o futuro pode ser a imagem do que você deu hoje para esta criança; então, a educação infantil faz com que você olhe lá na ponta e olhe, depois, o trabalho aqui, e tente mudar através da fala, através da ação, como no momento em que nós demos banho no boneco; tem uma hora em que eles estão fazendo carinho no boneco, por que não “um tapa”? Carinho, não um tapa, não chacoalhar, porque a gente cansa de ver

isso no dia a dia. Então, diante do que eu vejo lá na frente, com o privilégio que tenho do que “enxergo” com os maiores, o pouco trabalho que eu posso fazer é aqui. O que eu posso fazer? Um bom trabalho com a família e com a criança. Principalmente com a família.

Fátima, entrevista, 28 de outubro de 2008.

A professora refere-se a um saber construído a partir da análise da sociedade plena de conflitos, seus reflexos na família e na escola e nas relações com os maiores. Diante das situações de violência, maus tratos, conflitos dos jovens entre si e as famílias e as dificuldades em contornar situações tão complexas, avalia que o investimento nos sujeitos deve iniciar na tenra idade, na educação infantil, como enfatizam muitos autores. Valorizar a infância, percebê-la na sua importância e tomar consciência de seu papel foi um longo processo, que só teve significado, quando começou a comparar as duas situações de trabalho e as etapas de desenvolvimento dos grupos: crianças e adolescentes.

Como suas colegas, para Fátima, a formação subsidia sua ação, ressaltando a necessidade de a formação fornecer fundamentos para a prática docente.

No momento da história a professora Mariana cria suspense, para despertar o interesse dos pequenos. O ambiente é acolhedor, com um tapete, no qual se sentam as crianças.

Cena (01.10.2007). A professora Mariana solicita às crianças que se sentem ao seu redor, pois irá lhes contar uma história. Aos poucos, as crianças (cerca de 15) aproximam-se, ela as ajuda na organização em círculo, mostra a capa do livro, dizendo tratar-se da história *A Bela e a Fera* e acrescenta o nome do autor. À medida que vai contando, tenta chamar a atenção de outras crianças (quatro crianças que não se aproximaram e estão envolvidas com alguns brinquedos em outro canto da sala). Um menino não está brincando, continua deitado no chão, mexendo-se, ora ficando de costas, ora virando-se para os lados.

A parceira de sala de Mariana¹ procura fazer com que as crianças se envolvam com a história. Não obtém sucesso e permanece ao lado delas, assistindo-as. Mariana pergunta o nome de cada personagem, encorajando as respostas. Preocupa-se com o menino deitado, estimulando-o a aproximar-se, sem sucesso. À medida que continua a história, dirige-se à criança, chama sua atenção para o episódio, mas a criança permanece deitada.

Questionada sobre a postura em relação à criança que permanecia deitada, a professora diz:

O Yuri é uma criança que sempre está “ausente” nas histórias, mas conta todas para sua mãe. Discutindo o fato com minha parceira de sala, ela questionou: Como isso pode ocorrer? Você (dirigindo-se à pesquisadora), pelo que ficou observando, todas as crianças são iguais, como ser humano, mas precisa de muita atenção para compreender; o outro poderia estar alheio aparentemente, mas o Yuri está sempre atento ao que acontece ao nosso redor. Aprendi a conhecê-lo através de sua mãe. Você sabe de minha preocupação com ele, com sua comunicação, pois, sempre que tentava um diálogo, ele respondia o que eu perguntava, isto é, sua resposta era a minha pergunta. Não conseguia entender isso, acreditava que ele pudesse ter algum problema. Comecei a conversar mais com sua mãe, aprendi a me aproximar mais dela, perguntar como ele era em casa, como era a relação/comunicação dos dois e a cada dia ela me trazia novos elementos e contava com detalhes o que ele havia feito em sala, no dia anterior. Fui percebendo, através do diálogo com a mãe, que ele estava acompanhando o processo das atividades a seu modo, em seu tempo. Ele aprendia, contava à mãe o nome da história e alguns detalhes dela. Estava atento, apenas não estava espacialmente junto, na roda da história (sic).

Mariana, entrevista, 10 de outubro de 2007

Saber conhecer o menino tem sua gênese no contato com a mãe. A professora mostra que, para saber contar história, é preciso respeitar o tempo e o espaço da criança, seu jeito de ser. Saber construído no dia a dia, sobretudo no diálogo com a mãe, aprendendo um pouco da sua cultura, da sua história, pois, como ela mesma disse, Yuri era filho único e a mãe ocupava grande parte do tempo assistindo-o e *adivinhand*o o que ele queria. Observando o comportamento da criança, não se contentando com sua aparente indiferença, construiu um saber especial de contar história, compreendendo que existem necessidades e modos diferentes de ouvir histórias. Reconhece que, neste caso, foi fundamental a partilha com a mãe da criança para buscar a compreensão do fenômeno.

Sempre gostei muito de histórias, ouvia muito, quando criança, na escola. Já fiz cursos de “contação de histórias”, mas na escola em que trabalhei (em outro município – era professora da 4ª série e, no início de 2008, da 1ª. série) havia um programa de formação de professores muito bom, oferecido pela Administração. Semanalmente tínhamos a discussão com a coordenadora e eram oferecidos cursos para subsidiar nosso trabalho. Apreendi muito...sempre que posso, leio, compro livros de histórias, leio-os antes e preparo uma estratégia para usá-los.

Mariana, entrevista, 10 de outubro de 2007

Observamos que a professora realiza uma transposição de saberes adquiridos em outras situações de trabalho, adequando-os conforme o grupo. Não se restringe a participar de cursos, mas adquire obras, reflete e organiza o material, conforme seus objetivos. São saberes oriundos de cursos, integrados à reflexão *do como fazer, para que fazer, para quem fazer e o que fazer*.

A professora preocupa-se com sua formação continuada e aproveita as oportunidades oferecidas pela própria unidade e outras, para obter maior qualificação, o que Shulman (1985) denomina conhecimentos pedagógico e acadêmico. Não são saberes teóricos, mas saberes em ação, reflexões teórico-práticos sobre o que fazer, relacionadas à formação teórico epistemológica da professora. Fiorentini (2003: 319) afirma:

Entendemos que o referencial da prática, além de fundamental para a significação dos conhecimentos teóricos, contribui para mostrar que os conhecimentos em ação são impregnados de elementos sociais, ético-políticos, culturais, afetivos e emocionais.

A professora levanta uma questão importante: o acompanhamento realizado pela coordenadora em outro trabalho, como formação continuada, contribuiu para a construção de uma identidade forte de si mesma em sua atividade docente. Tendo com quem compartilhar a reflexão sobre a experiência e receber subsídios, a professora nos mostra que constrói saberes que contribuem para sua maturidade intelectual e emocional.

Mariana afirma que as crianças são as fontes para aprender a trabalhar e as famílias tem sido a bússola de seu planejamento, pois lhe contam o que seus filhos dizem aprendem na escola. Por essa devolutiva e observações do grupo, avalia a aprendizagem das crianças e reflete sobre o próprio trabalho, percebendo sua importância e a contribuição para a formação dos pequenos.

Cena (06.10.2007). A professora está reunida com os pais, são oito horas da manhã, as crianças estão em outra sala com outra professora. Conversa com eles (dois do sexo masculino e 16 do feminino) sobre o trabalho realizado com as crianças. Distribui um envelope com o material produzido pelas crianças e explica o propósito da atividade. Aponta a parede, chamando a atenção para as fotos tiradas dos momentos realizados pelas crianças. A mãe, vendo a foto de sua filha escovando os dentes ao lado de outras crianças, diz que está muito feliz com o seu progresso, pois, no início, ela chorava muito e recusava-se a entrar na escola. Outra mãe olha a foto do filho e diz que acreditava que a melhor forma de cuidá-lo era “dar-lhe tudo na mão”, mas se assustou, quando, um dia, em casa, ao servi-lo, ele recusou dizendo que ele mesmo o faria. A professora explica, através das fotos, que um de seus objetivos é o desenvolvimento da autonomia e um dos aspectos é o cuidar de si.

Mariana, entrevista, 7 de outubro de 2007.

Ratifica que o encontro diário com as famílias favorece o diálogo, o conhecimento sobre a criança e as ocorrências na família e na escola. Nas informações sobre o que dizem seus filhos em casa, percebe a linha tênue, a fronteira que delimita sua função pedagógica de cuidar e educar. Percebe no relato da mãe o papel de cada uma – da mãe e da professora - isto é, há uma continuidade entre o trabalho realizado na escola e aquele da mãe, de tal forma que muito do percebido pela mãe relaciona-se com o trabalho realizado pela professora e reforçado em casa. O desenvolvimento da criança ocorre de forma holística e, tendo necessidades e potencialidades, não é possível afirmar o que tem início na escola ou na família.

Em casa, meus pais sempre conversaram comigo e com meus irmãos, sempre tiveram contato com a escola onde estudamos. Lembro-me que, muitas vezes, contaram o que nossa professora dizia a eles. Davam-nos muitos conselhos. Penso que a relação com os pais nos

permite uma maior aproximação com a criança. Aquilo que a criança não consegue ainda nos dizer podemos saber pelos pais. Isso a gente lembra, porque já vivemos como pessoa, entende?

Mariana, entrevista, 10 de outubro de 2007.

A professora, no contato com os pais, alavanca saberes a partir de sua vivência como filha, nas lembranças de sua infância e dos diálogos com seus pais. É um saber transferido para situações da prática, objetivando maior aproximação e conhecimento da criança, a fim de obter mais subsídios para seu trabalho. Avalia que foi no trabalho no CEI que ocorreu o seu processo de mudança de concepções e visão de criança, considerando tratar-se de um processo difícil e de resistência consigo mesma:

Elas agem, falam, sentem, e é preciso oferecer-lhes algo mais que somente passar esse tempo.

idem.

O processo reflexivo foi o ponto de partida para outro olhar sobre a criança, ou seja, não poderia exigir dela algo que não tivesse significado no momento. No início, acreditava que as crianças deveriam corresponder exatamente ao que projetava de atividades e realizá-las com eficiência, não considerando suas necessidades ou, mesmo, se estavam aptas a realizá-las.

O que mudou mais foi entender esse lado, ter mais paciência e respeitar, baixar a ansiedade, (...), por exemplo, quando você dá um desenho para ela fazer, desenvolver alguma coisa, você quer ver um desenho, quer transformar alguma coisa para demonstrar o conhecimento que ela adquiriu e, de repente, ela faz e dá aqueles riscos para você, feliz da

vida e fez o que ela achou que deveria ser feito: (...). Às vezes, você conta uma história e você quer que a criança desenhe a história, só que neste momento não é possível, você entendeu? Pegam o papel com o maior prazer, pegam o giz e desenharam de tudo, menos aquilo que você propôs. Você projetou, mas o projeto delas é outro.

Notas de campo, 6 de outubro de 2007.

Reconhece que o processo de construção desse saber, de saber fazer passa por diálogos sobre desenvolvimento físico e psicomotor da criança com outros parceiros do CEI. Uma auxiliar técnica de educação, cursando a graduação em Educação Física teria lhe contado que o andador não é recomendável, se a criança não estiver *pronta* para usá-lo. Apoiar suas reflexões em outras áreas de conhecimento possibilita à professora analisar sob outros ângulos uma mesma questão. Avalia que a EMEI é uma realidade totalmente diferente, com um planejamento menos flexível, com menos tempo para as brincadeiras, com um número maior de crianças por grupo que no CEI. É preciso aproveitar essa flexibilidade a fim de proporcionar todas as situações possíveis de exploração, mostrando que existem vários espaços. Exemplificando: a criança vai se apropriar-se do espaço externo, gramando, plantando, porque pode germinar alimento ou pode plantar porque vai gerar uma decoração, um paisagismo. Já tem experiências acumuladas com seu grupo, recentemente desenvolveu um projeto e, num dado momento as crianças, levaram o que plantaram para casa e uma mãe contou à professora, que seu filho cuidava da planta diariamente. A professora considera que são conhecimentos construídos pela criança e, citando Piaget, afirma:

A criança constrói conhecimento em contato com o objeto, mediado por nós, adultos.

Mariana, entrevista, 10 de outubro de 2007.

O processo reflexivo da professora pode ser representado por um mosaico em que, a cada movimento, novas figuras vão se formando e oferecendo outros subsídios à prática

cotidiana. Atribui grande valor ao contato com as famílias e obtém aí elementos para o trabalho com os pequenos, formando novas figuras ou saberes necessários à prática pedagógica. Discutindo o trabalho cotidiano, outras transposições ocorrem, novas figuras se formam, compondo saberes que iluminam e dirigem seu cotidiano. A professora atribui valores equivalentes a cada uma das peças do mosaico, porque acredita que tais peças são organizadas sobre base teórica consistente com reflexão sistemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esta investigação, levantamos algumas questões sobre os saberes docentes, entre elas, os fundamentos da prática cotidiana de professoras de crianças de zero a três anos.

Compreender como as professoras mobilizam seus saberes no Centro de Educação Infantil Municipal nos levou a aprofundar a reflexão sobre os conceitos de saberes e formação docente, considerando a contribuição de diferentes pesquisadores que discutem a temática.

A partir dessas contribuições, nem sempre convergentes, defendemos que a construção do saber docente, de natureza social, está relacionada à íntima relação dos professores, em sua situação de trabalho, (o que são, o que fazem, pensam, dizem) com os outros (alunos, colegas, familiares etc.). Isso significa que o saber está relacionado à pessoa do professor e ao seu trabalho, traz as marcas do trabalho docente, pois é produzido e modelado no e pelo trabalho. Como afirma Tardif (2002), *o saber é social, embora sua existência dependa dos professores (mas não somente deles) enquanto atores individuais empenhados numa prática.*

Discutimos os saberes das professoras de crianças pequenas, participantes da pesquisa, a partir dos relatos de sua prática, tendo presente que tais saberes são oriundos de um processo de desenvolvimento individual, construído a partir de esquemas de pensamento, isto é, de uma elaboração subjetiva que se explicita por atitudes, representações e ações, e social, porque adquirido e partilhado por um coletivo no contexto da ação profissional.

A epistemologia da prática profissional, percebida nesta pesquisa, é formada por um conjunto de conhecimentos, atitudes, aplicações de fazeres, ações que, muitas vezes, nascem do improviso e ao cabo de um processo diferente em cada profissional, que se torna significativo e passível de explicação. Ressaltamos que a metodologia utilizada na pesquisa foi nossa grande aliada na percepção dos saberes das professoras, propiciando-lhes rever as cenas registradas e aprofundarem as explicações sobre as fontes daqueles saberes.

O professor que improvisa, para Tardif (2002), é um perito que domina as técnicas do trabalho, como o músico ou ator, que criam coisas novas a partir do domínio tanto das bases de sua arte, quanto das técnicas próprias do ofício.

Estudar os saberes das professoras implica considerá-los a partir de uma situação pedagógica, uma situação real, na ação, como afirma Tardif (2002). Os saberes profissionais estão assentados no trabalho docente e nos saberes mobilizados. A partir dessa premissa, compreende-se por que as professoras “queixam-se de” que em cursos de formação não adquirem os saberes necessários à prática, não se sentindo habilitadas para a ação. A seleção do que devem aprender já vem pronta e determinada, não tendo elas participado do processo de definição e seleção dos saberes curriculares e disciplinares e suas relações com a prática, encontram dificuldades no trabalho.

É uma relação de exterioridade, expressão cunhada por Tardif (2002), ao referir-se à divisão social do trabalho intelectual, pois, tanto a seleção dos saberes curriculares e disciplinares quanto pedagógicos dependem das instituições formadoras e das instâncias de decisão do Estado, não havendo geralmente participação dos professores em nenhum desses momentos. Não são eles que legitimam esses saberes, contudo lhes compete apropriar-se deles para sua competência profissional.

A professora consegue explicar sua prática, quando estabelece a relação entre ação e pensamento, justificando-os. O distanciamento entre teoria e prática diminui, quando a professora reflete e estabelece as conexões entre sua ação e os reflexos nas aprendizagens das crianças. É quando determinados conhecimentos *ganham* significado e forma.

Nesse contexto, as professoras percebem a complexidade de seu trabalho, reconhecem que os conhecimentos universitários compõem sua formação profissional, mas não se pode falar de seus saberes, sem conhecer sua atividade e a realidade de cada contexto. Durante a formação em serviço, discutem a prática pedagógica, refletem sobre a teoria, muitas vezes, a criticam, julgando não retratar a realidade e teorizam, elas mesmas, a própria prática a partir das consequências de seu trabalho.

Esta pesquisa, assentada na perspectiva dos sujeitos, possibilitou compreender como as professoras constroem saberes e fazeres em seu trabalho, ao longo do tempo e estruturados em grande parte na própria história (de vida, escolar e profissional). Os saberes, para usar a metáfora da história do alfaiate e do rei, contada pelas professoras, são como uma caixa aberta, da qual se retiram lembranças da infância, experiências individuais e coletivas, valores familiares, troca familiares e sociais nos diferentes círculos vividos ao longo da vida, - conhecimentos disciplinares (adquiridos nos diversos âmbitos de formação), representações,

crenças e vivências familiares, profissionais e sociais. São elaborados e reelaborados, adquirem significado próprio para cada professora.

A construção do saber engloba o conhecimento dos temas referentes à educação da infância, planejamento das atividades e sua organização, diretrizes e recursos da educação, apreciações e comentários sobre o material recebido e aqueles que as professoras produzem. É um saber que integra diferentes habilidades e atitudes: gostar do trabalho com crianças; desempenhar seu papel de forma profissional, dar provas de criatividade, imaginação; compreender as necessidades dos pequenos, partindo de seus interesses ou interrompendo a atividade, ao perceber a falta de interesse. Como afirma Tardif (2002), os saberes que servem de base para o ensino, na perspectiva dos professores, abrangem uma diversidade de objetos, questões, problemas relacionados ao seu trabalho e não se limitam a conteúdos especializados. Muitas vezes avaliam os conhecimentos teóricos obtidos na universidade e demais cursos como insuficientes ou lhes atribuem pouca importância.

Assim, não podemos falar em saberes massificados, homogêneos, mas em saberes característicos da individualidade pessoal e social de cada um. Para o trabalho com os pequenos, as professoras utilizam fontes diferentes, com o propósito de solucionar problemas, lidar com os condicionantes e as situações do momento, que são transitórios e variáveis. A heterogeneidade se deve às diferentes instituições de formação, aos currículos e à prática cotidiana. As entrevistadas explicitaram sobre os quatro momentos estudados (histórias, alimentação, brincadeiras e contato com as famílias), que mobilizam saberes com o propósito de propiciar/desenvolver/criar condições para as aprendizagens das crianças; estabelecer relações e interações afetivas e éticas no trabalho com elas - trabalhar em equipe, na formação e nas relações com os adultos e estabelecer parcerias com as famílias.

O repertório de saberes não é composto de uma única teoria ou concepção, mas de várias e diferentes fontes, de acordo com a emergência ou situação, ou seja, há uma preocupação muito mais com os objetivos do trabalho do que com a coerência e convergência de teorias ou concepções.

As profissionais utilizam diversas fontes para o seu trabalho: de sua história de vida, formação universitária e profissional, experiência de trabalho, de outros profissionais (muitas vezes, de um ex-professor). Nesse sentido, também integra o complexo e caleidoscópico processo de construção de saberes a participação nas entrevistas da pesquisa e o processo constante, permanente, de transformação em que se encontram. Nesse sentido, o estudo

também constituiu uma intervenção, que se combina com os processos de formação em serviço proporcionado na unidade.

O conflito cognitivo provocado pelas discussões e reflexões da prática pedagógica implica a aquisição de novos significados para a constituição de saberes referendando a oposição à aprendizagem mecânica e sem sentido. A emoção tem papel fundamental nessa atividade cognitiva, impulsionando o saber docente. É um processo de desenvolvimento cuja apropriação é individual e dinâmica. Falar de saberes é falar de construção social, de múltiplas realidades e representações subjetivas. A mobilização de saberes é um processo dialético, vivo e dinâmico, contextualizado. As professoras lançam mão de vários elementos com o propósito de resolver a problemática de sua atividade cotidiana.

Estudar os saberes dos professores implica considerar associadamente as situações, a prática de ensino e o próprio profissional; significando dizer que os saberes profissionais não podem ser confundidos totalmente com os conhecimentos advindos da formação universitária. Essa questão está explicitada em nossa investigação, nos diferentes relatos das entrevistadas, quando afirmam que adaptaram, transformaram ou estabeleceram associações no momento da prática, a partir de um filtro, de acordo com as exigências das situações concretas do trabalho. O filtro reflexivo, a que as professoras se referem, sugere a aproximação das atividades de ensino e pesquisa - esta, ainda de modo empírico, pode e deve estar presente na prática docente cotidiana, não com o rigor da pesquisa acadêmica, mas com uma natureza mais aplicada.

As reflexões empreendidas ao longo deste estudo nos permitiram compreender os saberes dos professores como um processo que ocorre ao longo do tempo e em confluência aos processos autobiográficos e relacionais permeados pela construção de sentidos e significados. Tal processo é atravessado, ainda, pela complexidade e emergência das situações com que se deparam, implicando a mobilização de saberes para fazer frente às necessidades de organização do trabalho docente, ao mesmo tempo em que vão constituindo seus percursos formativos. A construção de saberes não é linear, nem imutável, mas dinâmica, marcada por constantes revisões e transformações.

Em relação aos saberes experienciais (conjunto de representações orientadoras da prática), nosso estudo revela um saber desenvolvido na prática cotidiana do trabalho com crianças pequenas, denominado saber protocolar, porque é formado por um conjunto de elementos construídos a partir da prática, aliado a valores pessoais que, num processo

sistemático de reflexão e filtro crítico, torna-se uma técnica, uma arte. Esse saber é diferente do habitus, de Tardif (2002), por caracterizar-se pela reflexão, pelo filtro, porque o trabalho com crianças pequenas exige, além das palavras, a compreensão de gestos, sons, balbucios, expressões corporais, para atender as necessidades e desejos dos pequenos. Esse é um dos modos pelos quais ocorre a *alfabetização* das professoras nas linguagens dos pequenos.

Saber trabalhar em dupla é outra característica do trabalho com crianças pequenas, decorrente da organização dos agrupamentos nas instituições infantis. Dada a natureza e dinâmica do trabalho e diante da necessidade de sua realização, uma atitude dialógica e respeitosa entre os profissionais se faz necessária, sob pena de colocar em risco o desenvolvimento dos pequenos. Essa “simbiose” é explicada pela professora:

O trabalho em dupla também é muito específico do grupo de profissionais que trabalham com crianças de zero a três anos, onde entram em xeque determinadas habilidades e atitudes que contribuem para a qualidade da educação infantil.

Os saberes da maternagem mobilizados pelas professoras indicam que não se trata de adoção literal de um modelo, mas um processo de filtragem, reflexão e avaliação da medida e do momento em que tais conhecimentos são necessários para a sua prática. Nesse aspecto, foram encontradas diferenças entre as professoras com formação superior e as demais. Gisele e Solange, cujo perfil profissional é diferente de Fátima e Mariana, no sentido de formação escolar e história de percurso no trabalho com crianças pequenas, realizam também um processo de reflexão. No entanto, os saberes da maternagem são alavancados como antimodelo, como revelou a investigação.

Buscamos romper com a ideia de professores como sujeitos passivos em sua relação com o saber, consumidores de conhecimentos, - *copiadores de modelos, considerando-os* como profissionais que observam, refletem e organizam um saber próprio. Para utilizar a metáfora da pirâmide social e reconhecendo-se a importância desse grupo profissional, é urgente guindá-los para o andar superior, contrariamente ao que historicamente assistimos: desvalorização da educação infantil e de seus profissionais. Tentamos, nessa pesquisa, atribuir o devido valor aos seus saberes e fazeres diante da *vulnerabilidade* dos pequenos e, ao mesmo tempo, frente às suas competências socio psicológicas.

O tempo é aspecto importante, quando focalizamos a questão da transformação realizada pelo professor. Nosso estudo aponta que há um tempo próprio de interiorização para

cada professora, isto é, a apropriação de saberes ocorre a partir de um processo próprio, individual e específico.

Nosso estudo revela uma hierarquização na mobilização de saberes. As professoras Fátima e Mariana atribuem um valor maior à formação profissional na legitimação de suas ações. Fátima afirma a importância da formação para seu trabalho relacionado à saúde dos pequenos. Mariana lança mão dos conhecimentos advindos de sua formação, embora ressalte algumas lacunas e aponte a importância das teorias sobre a infância nas situações concretas da prática cotidiana.

Mariana revela a importância do protagonismo na produção de saberes, ao relatar que é resultado de um processo reflexivo da prática, com ajustes sistemáticos de sua ação. Teoriza, não com rigor acadêmico, mas observando os processos e os resultados de sua ação junto aos pequenos.

Já Giselda e Solange *retiram de tudo um pouco*, isto é, encontram fundamento nas diferentes articulações que estabelecem entre os saberes, ressaltando a aprendizagem com as colegas dos cursos, valorização maior dos saberes experienciais e, mesmo, uma equivalência no estatuto dos saberes mobilizados. A formação e a observação da prática foi o modelo, a referência das professoras ao longo de suas trajetórias profissionais e, com o tempo, tiveram que buscar na teoria, uma outra proposta de formação. Seu percurso representa um momento histórico específico, no qual as educadoras de creche buscaram complementar uma formação prévia agora considerada insuficiente.

As professoras Fátima e Mariana revelam que as novas demandas do momento global pelo qual vivemos exigem uma comprovação científica, o que não deve significar desvalorização da formação de suas colegas Solange e Giselda, pois são histórias de vida diferentes e as exigências de formação pautam-se de acordo com o contexto. Como exigir algo se ao longo da história as diretrizes mudam e as exigências são outras?

É preciso haver a valorização das duas instâncias de formação – prática/teórica de modo a associar/relacionar esse processo, levando a uma relação mais profissional, mais íntima com a prática, para que o professor avance a partir dessa referência. .

Assim, este estudo pretende oferecer subsídios aos projetos de formação e aos responsáveis por eles, o que pode ter repercussões sobre a complexa e difícil tarefa de elaboração de propostas curriculares. Contudo, não pretendemos e nem desejamos dar conta

de todas as questões relacionadas aos saberes de professoras de crianças de zero a três anos, apenas ressaltar a importância de se levar em conta como elas transformam em práticas os diferentes componentes de sua história de formação, enquanto profissionais e enquanto pessoas.

Nessa direção, propõe-se uma política de formação que considere o protagonismo dos profissionais, rompendo com a ideia de passividade dos sujeitos.

O que fazer para fortalecer o trabalho dos profissionais da educação infantil rumo à tão sonhada qualidade e construção de seus saberes? É preciso então romper com a ideia de passividade desses profissionais, lembrando com Tardif, que os saberes são construídos ao longo da vida do profissional e vivências e experiências são aspectos importantes na construção de valores, representações, habilidades e atitudes.

As políticas públicas de formação e diretrizes para a formação docente necessitam ser revistas, a fim de resgatar as necessidades básicas de aprendizagem dos docentes, não se restringindo apenas a uma formação que contemple informações, conhecimentos, técnicas e habilidades instrumentais, mas que considere a complexidade, necessidades e diversidade de saberes presentes na prática docente.

Raramente, os resultados de avaliação que mostram as deficiências na formação são usados para a (re) formulação de políticas públicas episódicas, que minimizam os problemas, sem viabilizar avanços e mudanças na educação. Ao lado da formação, estão as condições de trabalho, de vida e outros aspectos importantes para pensar a complexidade da educação e suas interrelações.

Propomos uma política de formação baseada no conhecimento do espaço, tempo, pensamentos e discurso dos profissionais, percebendo os modos como transformam seus conhecimentos em prática, nas relações com as crianças, com seus pares e famílias. Para tanto, é preciso estabelecer parcerias entre professores, universidade e sistema educacional, subsidiando sistematicamente as equipes técnicas para que tenham competência para a gestão da formação em serviço e para acompanhar a prática cotidiana.

Propomos, ainda, considerar os professores de educação infantil como profissionais possuidores de saberes e fazeres, que demonstram sua competência (ainda que com alguma dificuldade), por seus atos e ações, procurando tirar o maior proveito para atingir seus

objetivos. Tais saberes podem pavimentar o repertório de conhecimentos na constituição de sua formação.

A proposta não deve estabelecer o que o professor deve ser, saber e fazer mas situar-se no conhecimento do que o professor é, sabe e faz. A consideração do pensamento, dos modos de construção de conhecimentos e da transformação em saberes e sua mobilização nas situações concretas da prática cotidiana pode contribuir para uma proposta de formação fundamentada, realista, abrangente e dinâmica, que auxilie e satisfaça o professor e possibilite um trabalho de qualidade com as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M.; LÜDKE, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

ANDRÉ, M. et al. . *Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil*. IN: *Formação de Profissionais da Educação: Políticas e Tendências*. Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade n. 68 – Campinas: Cedes, 1999.

_____. *Formação de Professores no Brasil (1990 – 1998)*. Brasília-DF. MEC/INEP/Comped. Série Estado do Conhecimento n^o 6, 2002.

ANGOTTI, M. *Aprendizagem profissional: os primeiros passos no magistério pré-escolar*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, Tese de Doutorado, 1998.

_____. (Org.). *Educação Infantil: Para que, Para quem e Por quê?* Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2006.

ÀRIES, P. *História Social da criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ASSMANN, Hugo. *Paixão pela educação com os pés no chão*. IN: Revista de Educação AEC, n. 110/1, 2002.

BAIRRÃO, J. *O que é qualidade em educação pré-escolar?* IN: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Lisboa, 1998.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Conteúdos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRONFENBRENNER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAMPOS, M. M. *Educação Infantil no Primeiro Mundo: uma visão daqui debaixo do Equador*. IN: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (orgs.). *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez Editora/ Fundação Carlos Chagas, 1994.

_____. *A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate*. IN: Educação & Sociedade (Cedes) n. 68, Campinas: Cedes, 1999.

_____. *Educar Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil*. IN: BRASIL. MEC. *Por uma Política de Formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. *A formação de profissionais de Educação Infantil no Contexto das Reformas Educacionais Brasileiras*. IN: Formação em Contexto: uma estratégia de integração. Oliveira-Formosinho; Kishimoto (Orgs.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. FÜLLGRAF, J., WIGGERS, V. *A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: Alguns Resultados de Pesquisa*. Cadernos de Pesquisa; v. 36, n° 127, jan./abr., 87-128, 2006.

_____ et. alli. *Creches e Pré-Escolas no Brasil*. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.

_____; ROSEMBERG, Fulvia. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC, 1995.

_____. *A regulamentação da Educação Infantil*. IN: *Credenciamento de Instituições de Educação Infantil*. Volume II. Brasília: MEC, 1998.

CARNEIRO, Maria Angela B. *Brinquedos e Brincadeiras: formando ludoeducadores*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola Ltda, 2003.

CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo, Tese de Doutorado: Faculdade de Educação, USP, 1996.

_____. *Educar e Cuidar: por anda a Educação Infantil?* IN: *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: Editora UFSC, (dez 1999).

CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber: Elementos para uma Teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHIZZOTTI, A.. *Epistemologia e Ciências Humanas*, xerox, PUCSP, 2005.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DATA CAPES. *Base de dados de dissertações e teses (de 1997 a 2005)*, 2007.

DELORS, Jacques. *Educação: Um Tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

DIAS, Maria Celia M. *Saberes essenciais ao educador da primeira infância: uma reflexão na perspectiva dos protagonistas*. Tese de doutoramento, FEUSP, São Paulo, 1997.

FANTINATO, M. C. C. B. *A construção de saberes matemáticos entre jovens do Morro São Carlos*. Revista Brasileira de Educação, set/out/nov/dez, n. 27, pp.109-124, 2004.

FARIA, Sonimar C. *História e política da educação infantil*. IN: FAZOLO, E.; CARVALHO, M. C. M. P. ; LEITE, M. I. F. P. ; KRAMER, S. (Orgs) [et.al.]. *Educação Infantil em curso*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FELDMANN, Marina. *Escola Pública: representações, desafios e perspectivas*. Estrutura de Ensino de 1º. Grau. A proposta e a realidade. São Paulo: Vozes, 1983.

FONSECA, J. P. et. ali. *A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394) e a Educação Infantil*, 1997.

FORMOSINHO, Julia. O. *Desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: entre os Saberes e Afectos, entre a Sala e o Mundo*. IN: Machado, M. L. de A . (Org.) *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. IN: FORMOSINHO O., Júlia; KISHIMOTO, M., Tizuko; APPEZZATO P., Mônica. (Org.) *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FRANCISCO, M. A S. *Saberes Pedagógicos e Prática Docente*. IN: *Educação Formal e não Formal, Processos Formativos, Saberes Pedagógicos: Desafios para a Inclusão Social*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. (Org) Aida Maria Monteiro... (et. Al). Recife: ENDIPE, 2006.

FRANCO, Maria Amélia. *Saberes Pedagógicos e Prática Docente*. IN: *Educação Formal e não formal processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Orgs: Aida Maria Monteiro e Silva et al. Recife: ENDIPE, 2006.

GARCIA, Regina L.; LEITE FILHO, A (ORGs). *Em defesa da Educação Infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GARANHANI, Marynelma Camargo. *Concepções e Práticas Pedagógicas de Educadoras da Pequena Infância: os Saberes sobre o Movimento Corporal da Criança*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, Tese de Doutorado, 2004.

GERALDI, Corinta M. G. Et. Al. *Cartografias do trabalho docente: professor pesquisador*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2000.

GIMENO SACRISTÀN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOMES, Maria Q. A. *Participação no Curso de Pedagogia da UFRGS: os diferentes olhares*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

HENNING, Leoni Maria P. *Lipman Filósofo*. Marília: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Tese de Doutorado, 2003.

KATZ, Lilian; CHARD, Sylvia. *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 1997.

KISHIMOTO. Tizuko. M. (Org.) *Formação de Profissionais de Creche no Estado de São Paulo 1997-1998*. São Paulo: Fundação Orsa, 2000.

KRAMER, Sonia. *Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões*. IN: Machado, Maria. L. de A. (Org.) (2001). *Encontros e Desencontros em Educação Saberes dos Docentes e sua Formação*. Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral da Ciência da Educação/Centro de estudos Educação e Sociedade CEDES, n^o 74, 2002.

KRAMER, Sonia. et. Al. *Educação infantil em curso*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

_____. Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa curricular para a educação infantil. Editora ABDR: São Paulo, 1997.

LARA, Selma M. S. R. *Educação Infantil ao Ensino Fundamental: do Lúdico aos Saberes Escolares*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Tese de Doutorado, 2003.

LEAL, Leila L. L. *O Brincar da Criança Pré-Escolar: Estudo de Caso de Uma Escola Municipal de Educação Infantil*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, Tese de Doutorado, 2003.

LEITE, Adriana Regina I. P. *O Lugar da Imaginação na Prática Pedagógica da Educação Infantil*. Piracicaba: Universidade Metodista, Tese de Doutorado, 2004.

LEITE FILHO, A. *Proposições para uma educação cidadã*. IN: Em defesa da educação infantil. Leite Garcia; Leite Filho (Orgs). Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOIOLA, Laura Jeane S. L. *Contribuições da Abordagem Colaborativa e do Saber prático Contextualizada de Professores de Educação Infantil*. Fortaleza/CE: Universidade Federal do Ceará, Tese de Doutorado, 2004.

LUCKESI, C. *Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude*. Idéias n. 8, p. 133-144, 1990.

MIZUKAMI, M. DA G. N. *Formação continuada de professores e mudanças na prática pedagógica*. IN: O trabalho docente, 1999.

_____. *Aprendizagem da Docência: Algumas Contribuições de L. S. Shulman*. Vol. 29, nº 02, 2004.

MONTEIRO, A. M. F. C. *Professores: entre saberes e práticas*. Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) n. 74, 2001.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *o desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo*. IN: FORMOSINHO; TIZUKO MORCHIDA KISHIMOTO (Org.) *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira, 2002.

OLIVEIRA - FORMOSINHO, J. ; FORMOSINHO, J. *A formação em contexto. A perspectiva da Associação Criança*. IN: FORMOSINHO; TIZUKO MORCHIDA KISHIMOTO (Org.) *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira, 2002.

_____. (Org.) *Associação Criança. Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, 2001.

_____. *Um capítulo metodológico: os estudos de caso*. IN: FORMOSINHO; TIZUKO MORCHIDA KISHIMOTO (ORG.) *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira, 2002.

_____. *A supervisão na formação de professores. Da sala à escola*. Porto: Porto, 2002.

MOSS, Peter *Para além do problema de qualidade*. IN: MACHADO, M. L. *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. et. Al. *Qualidade na educação da primeira infância*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

NÓVOA, Antonio. *As organizações escolares em análise*. Dom Quixote, IIE, 1992.

_____. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, IIE, 1992.

OCDE. *As escolas e a qualidade*. Rio Tinto: Asa, 1992.

OLIVEIRA - FORMOSINHO, J. ; FORMOSINHO, J. *A formação em contexto. A perspectiva da Associação Criança*. IN: FORMOSINHO; TIZUKO MORCHIDA KISHIMOTO (org.) *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira, 2002.

_____. *Um capítulo metodológico: os estudos de caso*. IN: FORMOSINHO; TIZUKO MORCHIDA KISHIMOTO (ORG.) *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira, 2002.

PASCAL, Christine; BERTRAM, Tony. *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de caso*. Porto: Porto, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Formar Professores em Contextos Sociais em Mudança: Prática Reflexiva e Participação Crítica*. Revista Brasileira de Educação n^o 12, Anped, set-dez., p. 5-21, 1999.

_____. *Ensinar: Agir na Urgência, Decidir na Incerteza*. ARTMED, Porto Alegre, 2001.

PIMENTA, Selma G. *Formação de Professores: Saberes da Docência e Identidade do Professor*. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo: FE-USP, dez 1996.

PINAZZA, Mônica Appezzato. *John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância*. IN: *Pedagogia (s) da Infância*. Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro. Julia Oliveira-Formosinho, Tizuko Morchida Kishimoto, Mônica Appezzato Pinazza. (Orgs). Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. *A pré-escola paulista à luz das idéias de Pestalozzi e Froebel: memória reconstituída a partir de periódicos oficiais*. Tese de Doutorado. USP: São Paulo, 1997.

RINALDI, Carlina. *Reggio Emilia: a Imagem da Criança e o Meio Ambiente em que ela vive como Princípio Fundamental*. In: *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. (Org.) Lella Gandini e Caroln Edwards; trad. Daniel Etcheverry Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, Eloísa A. C. *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória Recente e Perspectivas de Consolidação de uma Pedagogia*. Campinas/SP: UNICAMP, Tese de Doutorado, 1999.

_____. (Org.). *Educação Infantil (1983–1996)*. Brasília-DF. MEC/INEP/Comped. Série Estado do Conhecimento n^o 2, 2001.

SARTI, HILDA L. C. *O Brincar na Prática Pedagógica e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Um Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado, PUCSP, 2001.

TAVARES, Maria de Fátima L. *Saúde da Criança e Formação no Trabalho: A Prática como e com Saber*. São Paulo: Fundação Oswaldo Cruz – Saúde Pública, 1998.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____, LESSARD, CLAUDE. e LAHAYE, L. *Os Professores Face ao Saber*. Esboço de uma Problemática do Saber Docente. Teoria e Educação n° 4. Porto Alegre: Pannônica, 1991.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. Ed. Atlas S.A, 1987.

VASCONCELOS, Teresa Maria S. *Ao redor da Mesa Grande*. A prática educativa de Ana. Porto: Porto Editora, 1997.

ZABALZA, M. A. . *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea, 1996.

ZEICHNER, K. *Para Além da Divisão entre Professor-pesquisador e Pesquisador Acadêmico*. IN: GERALDI, FIORENTINI & PEREIRA. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras/ALB. p. 207-236, 1998.

_____. *Novos Caminhos para o Practicum: Uma Perspectiva para os anos 90*. IN: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p. 115-138, 1992.

Documentos

Brasil. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96*, 1996.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA*, Ministério da Ação Social, 1990.

BRASÍLIA, MEC/SEB. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, 2009.

_____/SEF/DPE/COEDI. *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianas*, 1995.

_____. *Por uma Poltica de Formao do Profissional de Educao Infantil*, 1994.

SEBES. *Poltica de Creche*, PMSP: So Paulo, 1989.

_____. *Poltica de Creche: Diretrizes Pedaggicas*, PMSP: So Paulo, 1992.

_____. *Coordenadoria do Bem Estar Social*, PMSP: So Paulo, 1979.

SME/SAS. *Plano de Integrao das Creches ao Sistema Municipal de Ensino*. IN: Comunicado n^o 1 da Comisso Intersecretarial SME/SAS. PMSP: So Paulo, 2001.

SME/DOT. *Orientaes Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientaes didticas para Educao Infantil*. So Paulo, 2007.