

CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO PARA A (RE)DEFINIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA CRECHE: TENSÕES E CONQUISTAS

CONTRIBUTIONS OF THE TRAINING FOR THE (RE) DEFINITION OF TEACHING IDENTITY IN THE CRECHE: TENSIONS AND CONQUERTS

Cinthia Magda Fernandes Ariosi

UNESP/FCT, Câmpus de Presidente Prudente

cinthiamagda@yahoo.com.br

Resumo: *A construção da identidade docente na creche é o foco deste trabalho que foi desenvolvido de 2014 a 2016. O objetivo geral foi refletir sobre a identidade docente na creche, oferecendo estudos que pudessem fortalecer a autoestima e a formação dos professores, contribuindo para que entendessem o quanto é de vital importância o papel do educador como mediador ou facilitador do processo de aprendizagem na Creche. A principal motivação para esse trabalho foi a sensação de desprestígio e desvalorização que os professores tinham por atuarem na creche. A pesquisa se desenvolveu por meio de questionários aplicados aos professores que objetivavam coletar as percepções sobre a própria profissão e as necessidades formativas que sustentariam as reflexões e propostas que seriam construídas a partir das legislações para a educação infantil promulgadas nos últimos anos. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação. O processo foi um pouco conturbado, mas os resultados absolutamente positivos, pois as professoras começaram a reconhecer a importância das práticas pedagógicas na creche e passaram a sentir-se mais fortes para lutarem pelo reconhecimento social e salarial.*

Palavras-chave: *Identidade docente; Creche; Formação continuada; Pesquisa-ação.*

Abstract: *The construction of the teaching identity in the day care center is the focus of this work, which was developed from 2014 to 2016. The general objective was to reflect on the teaching identity in the day care center, offering studies that could strengthen teachers' self-esteem and training, How important is the role of the educator as mediator or facilitator of the learning process in the Day Care Center. The main motivation for this work was the sense of deprestige and devaluation that the teachers had to work in day care. The research was developed through questionnaires applied to teachers that aimed to collect the perceptions about the profession itself and the formative needs that would sustain the reflections and proposals that would be built from the legislations for the education of children promulgated in the last years. The methodology used was action research. The process was somewhat troubled, but the results were absolutely positive, as the teachers began to recognize the importance of pedagogical practices in the day care center and began to feel stronger to fight for social and salary recognition.*

Key words: *Teaching identity; Day care; Continuing education; Action research.*

Começo de conversa...

A inclusão da educação infantil na educação básica brasileira, com a promulgação da Constituição em 1988 e refirmada pela LDBEN 9394, de 1996, apresentou para a educação nacional novos desafios. O primeiro foi o reconhecimento da educação infantil como etapa educativa que deve contemplar a educação, o cuidar e o brincar. Acredita-se que esse desafio já está, pelo menos do ponto de vista teórico, superado. Depois houve desafios como a garantia das fontes de financiamentos e da formação adequada dos professores, isso também já está relativamente equacionado no âmbito da pré-escola, turmas de 4 e 5 anos. Mas ainda há um desafio grande a ser superado no que se refere a um conjunto de questões relativas à creche, ou seja, à educação voltada para as crianças de 0 a 3 anos. As questões presentes no cotidiano das instituições são relativas ao currículo da creche, à oferta de ações de formação continuada aos profissionais responsáveis pelo cuidado e educação das crianças pequenas e ao enquadramento funcional dos profissionais deste nível de escolarização.

Com relação ao currículo que deve ser desenvolvido na creche ainda há várias questões a serem resolvidas, como, por exemplo, o reconhecimento dos cuidados como ação pedagógica, para tanto é necessário que os profissionais tenham a formação sobre os aspectos específicos sobre a prática destes cuidados. Entretanto, temos observado que os cursos de formação não oferecem conteúdos voltados a questões de saúde, alimentação e higiene, por temor de que se retroceda

a tendência assistencialista e compensatória, ainda que com pessoas formadas academicamente, pois na memória destas instituições essas práticas estão presentes.

As primeiras instituições de atendimento às crianças surgiram com a criação de asilos, que acolhiam e cuidavam de crianças carentes, de maneira assistencialista e compensatória. Em decorrência dos asilos, foram criados parques infantis e escolas maternas. Essas entidades tidas como filantrópicas e assistenciais recebiam verbas, de baixo custo, por meio de programas emergenciais de massa. Muitas crianças frequentavam essas instituições e as pessoas que as atendiam eram voluntárias; muitas delas, mães das crianças acolhidas na instituição (PELOSO, 2010, p. 26).

A creche está vivendo um momento de afirmação da sua função educativa e, nesse sentido, de afirmação dos seus profissionais como docentes. As redes municipais, responsáveis por força da legislação por esse nível educativo, têm vivido o grande desafio de resolver como aproveitar os profissionais que já atuam em suas creches, atendendo as exigências de formação e de remuneração respeitando a lei do piso e da jornada (Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008) e de acesso aos cargos públicos por meio de concursos públicos de provas e títulos (BRASIL, 1988), sem perder a experiência acumulada por eles e enquadrando-os como membros do quadro do magistério municipal. A superação deste desafio impõe aos governos municipais um grande impacto financeiro, o que no Brasil é um problema agravado pela distribuição insuficiente de recursos por meio do pacto federativo que vem penalizando os municípios.

A demora na solução do enquadramento dos profissionais de creche, em vários municípios, tem produzido nesses profissionais um grande mal estar, uma vez que os profissionais da creche frequentemente trabalham 40 horas semanais em contraposição aos professores de outros segmentos e têm um valor menor de salário e menos benefícios. Em várias creches não têm direito as horas de atividades pedagógicas coletivas e livres, mas têm que cumprir as exigências de planejamento, execução e avaliação das ações desenvolvidas junto aos seus grupos de crianças. Nesse contexto, os profissionais das creches se sentem desvalorizados e desmotivados, aspirando encontrar meios de acessar outros níveis educativos para trabalharem, abandonando as crianças de 0 a 3 anos que consideram um desprestígio. Essas informações contextuais foram obtidas por meio do convívio com esses profissionais que buscam lutar contra essa realidade, pois

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser (FREIRE, 1996, p. 27).

É neste contexto que se propôs o trabalho que neste artigo é apresentado e analisado. Assim, o objetivo deste texto é apresentar a proposta de formação continuada desenvolvida em um município do estado de São Paulo que se propunha a oferecer formação teórica para qualificar a prática docente e ainda ser uma oportunidade de construção da identidade docente como professor de creche, fortalecendo-os para lutar em favor do reconhecimento profissional e do enquadramento no magistério municipal.

O trabalho em questão se desenvolveu como uma pesquisa-ação sobre um processo de formação continuada voltada aos profissionais de creche, entre 2014 e 2016, totalizando 30 meses de atividades. Consideramos

[...] a 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 (THIOLENT, 1986, p. 14).

Foi desta forma que o trabalho de pesquisa se desenvolveu na experiência aqui apresentada. As ações foram planejadas conforme os encontros foram acontecendo, tendo em vista que

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas (TRIPP, 2005, p. 445).

Assim, esse processo se desenvolveu a partir de quatro elementos que são: planejamento (ação para melhorar a prática); ação (implementação da ação planejada); monitoramento (descrição das ações desenvolvidas) e avaliação das ações para replanejamento. As ações serão descritas mais adiante.

Enfim, esse texto foi organizado com uma pequena apresentação de referencial teórico, a explanação sobre o contexto no qual o trabalho foi desenvolvido, as ações desenvolvidas e os resultados obtidos no primeiro ano do projeto.

Fundamentação teórica da pesquisa

É importante iniciar mencionando que não existe por parte das esferas federal e estaduais de gestão educacional no Brasil nenhuma ação de formação continuada específica para a formação dos professores de creche (ARIOSI, 2015a). Desta forma, cabe aos municípios proverem o atendimento a esta demanda e isso tem sido realizado em parceria com as instituições de ensino superior na melhor das hipóteses. Em algumas realidades, onde não há instituições de ensino superior, quem tem assumido essa tarefa são as empresas de consultoria, que na maioria das vezes, desenvolvem uma formação descontextualizada, que não está pautada na reflexão da própria prática e que não respeita as práticas e a história da rede municipal, configurando-se em uma formação inócua.

Essa proposta de formação continuada tem como ponto de partida o que defende Imbernón (2010) que ressalta a formação continuada como recurso de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, qualificando seu trabalho para transformação, que pressupõe uma ação fundamentada na teoria e na reflexão da própria prática, para transformar a realidade na qual está inserido.

Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o *feedback*, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula (HARGREAVES, 2002, p.114).

A visão de que o professor deve construir habilidades e conhecimentos sobre sua própria prática, por meio da reflexão, é a base das ações que foram desenvolvidas, pois entende-se que “[...] o(a) professor(a) deveria se converter em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível.” (IMBERNÓN, 2006, p. 23).

Para tanto, o profissional é compreendido como um sujeito dinâmico, cultural, social e curricular, segundo Imbernón (2006), e como tal deve ter o direito de tomar suas próprias decisões educativas, éticas e morais, pois

O mundo da cultura que se alonga em mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de

possibilidade em que a docência pode ser negada, a liberdade ofendida e recusada. Por isso mesmo a capacitação de mulheres e de homens em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética. A radicalidade desta exigência é tal que não deveríamos necessitar sequer de insistir na formação ética do ser ao falar de sua preparação técnica e científica. É fundamental insistirmos nela precisamente porque, inacabados, mas conscientes do inacabamento, seres da opção, da decisão, éticos, podemos negar ou trair a própria ética (FREIRE, 1996, p. 24).

Imbernón (2006) ressalta que é esse profissional que toma decisões, o responsável por concretizar o currículo que está inserido em um contexto determinado, elaborando projetos e materiais curriculares em parceria com os colegas, construindo uma prática coletiva com a participação de controle do grupo. É por meio desta construção coletiva da prática que se pode vislumbrar uma inovação pedagógica, pois todos os envolvidos, conscientes de suas funções e responsabilidades, vão contribuindo para a instauração de uma nova cultura educativa na creche.

Hargreaves (2002, p.115) aponta que “Uma inovação bem sucedida implica mais do que aperfeiçoar habilidades técnicas. Ela também estimula a capacidade de compreensão dos professores em relação às mudanças que estão enfrentando.” Assim, um projeto de formação deve garantir a análise dos significados e das interpretações que os educadores conferem à mudança e de como ela os afeta e os confronta em suas crenças e práticas. Nesse sentido, Sacristán (1999, p.28) define a prática como

[...] a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros.

É nesse processo de busca de transformação do outro que os sujeitos se transformam, mas

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão. [...] Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE, 1987, p. 29)

A práxis exige a consciência de quem se é, no caso, professor de creche, mas essa identidade é uma construção que está em pleno andamento, que passa por momentos de tensão e luta:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1992, p.16).

Na educação infantil, em especial na creche, a construção da identidade profissional está permeada pelas questões de valorização e reconhecimento profissional

A identidade do profissional de educação infantil passa a ser um processo de construção histórica, em que se leva em consideração a linha do tempo, a cultura, o grupo em que se está envolvido, ao determinar a importância do professor de educação infantil e sua valorização, relaciona-se a base para a formação de cidadãos (MOITA, 1992, p. 115).

É sobre esse processo de construção da identidade profissional, por meio da qualificação e da reflexão pedagógica que versa esse trabalho.

Contextualização da investigação

O processo de formação continuada que é alvo deste texto ocorreu no ano de 2014, em um município da região oeste do Estado de São Paulo, distante da capital aproximadamente 440 km, que pertence a mesorregião de Assis. Sua população estimada pelo IBGE¹ em 2014 era de 31.063 habitantes. O Município possui três distritos nos quais existem salas de creches vinculadas a uma creche situada na zona urbana. Ainda, há uma creche na cidade, construída por meio do Programa Federal “Proinfância”² e duas creches filantrópicas que contam com recurso público para sua manutenção.

No caso das creches municipais, os professores são todos concursados desde 2008, já foram realizadas duas edições. Os profissionais que atuavam nas creches e não passaram no primeiro concurso para professores de desenvolvimento infantil (PDI), foram remanejados para outras funções dentro das próprias escolas municipais. Atualmente, há apenas três profissionais remanescentes deste período, que atuam como inspetores de alunos nas escolas de ensino fundamental.

Além do já exposto, outro elemento de descontentamento é referente à questão salarial e da jornada, pois os PDIs têm jornada de 40 horas semanais; entretanto o salário final é menor que dos professores de outros segmentos da educação básica (que compreende pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental), que tem carga horária menor, de período parcial. Para reafirmar esse contexto segue uma mensagem que foi redigida por um grupo de PDIs no primeiro encontro de formação realizado em junho de 2014 para apresentar a expectativas do grupo com relação ao projeto que se iniciava.

Mas gostaríamos também que houvesse mudança na visão e no reconhecimento da parte da rede e dos pais, que deixássemos de ser vistas como apenas cuidadoras e tivéssemos a valorização como professoras, educadoras, principalmente no que se diz em direitos.

O projeto de formação continuada teve início com a solicitação da equipe da diretoria de ensino do município que sentia a necessidade de oferecer aos profissionais da creche uma oportunidade de formação continuada como era oferecida para os outros segmentos por meio de

¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas.

² O governo federal criou o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), por considerar que a construção de creches e pré-escolas, bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional, são indispensáveis à melhoria da qualidade da educação.

O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação.

Seu principal objetivo é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública.

As unidades construídas são dotadas de ambientes essenciais para a aprendizagem das crianças, como: salas de aula, sala multiuso, sanitários, fraldários, recreio coberto, parque, refeitório, entre outros ambientes, que permitem a realização de atividades pedagógicas, recreativas, esportivas e de alimentação, além das administrativas e de serviço. (Fonte: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>).

alguns programas como o PNAIC³, o programa “Letra e vida”⁴ e, ainda, os cursos e oficinas oferecidos pela empresas de apostilas que têm contrato com o município, mas só atendia os professores que utilizam as apostilas, assim os PDIs ficavam sem formação.

Foi proposto que a formação fosse construída com o grupo, por meio de atividades escritas produzidas ao final de cada encontro, nas quais cada participante escreveria suas impressões e sugestões, sem a obrigatoriedade de identificar-se. Foi desta forma que se chegou aos conteúdos e dinâmicas de trabalho.

O percurso formativo

Foram realizados seis encontros, dois com duração de 4 horas, nos dias de jogos do Brasil na Copa e quatro de 8 horas de trabalho cada um, durante o segundo semestre de 2014. Nesses dias a diretoria de educação do município suspendia as aulas para que todos os professores pudessem participar. As equipes das creches filantrópicas também participaram dos encontros. No início houve algumas manifestações de descontentamento dos pais das crianças pela suspensão das atividades, mas com o tempo isso não ocorreu mais, porque foi realizado um movimento de conscientização dos pais sobre a importância desta formação.

No primeiro encontro foram identificadas as expectativas de todos os participantes e foram elaborados os objetivos para o processo de formação continuada que se iniciava. A equipe da diretoria apresentou seu objetivo e os participantes foram discutindo e no final ficaram assim formulados:

- Oferecer estudos que possam fortalecer a autoestima e a formação dos professores, contribuindo, assim, para que entendam que seu papel enquanto educador é de vital importância como mediador ou facilitador do processo de aprendizagem na Creche.
- Oportunizar um processo de formação continuada pautado na experiência do grupo.
- Discutir e refletir sobre os diferentes modelos curriculares para a educação infantil ao longo do tempo, a legislação para a educação infantil vigente no Brasil, o Plano Nacional da Educação, as publicações disponíveis no site do MEC destinadas à educação infantil.
- Refletir sobre a própria prática à luz das principais teorias da educação infantil.
- Conhecer e relacionar com as práticas cotidianas as teorias de aprendizagem e do desenvolvimento que fundamentam as práticas pedagógicas nas creches.

Foram esses objetivos que nortearam as ações desenvolvidas por uma docente do departamento de educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp de Presidente Prudente junto aos professores de creche.

A partir dos objetivos foi elaborada uma proposta de conteúdos para serem trabalhados, essa lista foi apresentada à equipe da diretoria de ensino do município e ao grupo de professores para aprovação, então teve início a formação propriamente dita.

O elenco de conteúdos definido foi: a importância da definição de conceito para a formação

³ Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa - O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. (Fonte: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>).

⁴ O programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um curso destinado a professores que ensinam a ler e escrever no Ensino Fundamental, envolvendo crianças, jovens ou adultos. O curso está aberto também a outros profissionais da educação que pretendem aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino da leitura e da escrita. (Fonte: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/letravida/#>).

de professores; os modelos curriculares para educação infantil ao longo do tempo; legislação e políticas públicas para educação infantil com foco na Creche; desenvolvimento e aprendizagem; teóricos do desenvolvimento e da aprendizagem com foco na creche – Piaget (construtivismo), Vygotsky (desenvolvimento da linguagem, interações sociais, o professor como mediador) Wallon (desenvolvimento da personalidade, afetividade e movimento), teóricos comportamentais (condicionamento do comportamento), Lóris Malaguzzi (o espaço e a experiência), Bronfenbrenner (sistemas), entre outros; Emmi Pikler (segurança afetiva e motricidade livre); tecnologia na educação infantil – creche; crianças com direitos especiais na educação infantil.

Com as reflexões sobre o trabalho no ano de 2014 foi possível apontar: houve um pouco demora para acreditar e aderir de fato ao processo de formação como sujeito e, na verdade, quatro professoras nem aderiram. No início existia uma desconfiança de que o processo de formação era encomendado pela equipe da diretoria de educação do município para impor os interesses da administração municipal. Com o desenvolvimento do trabalho os professores foram percebendo que não se tratava disso e começaram a se aproximar e se envolverem. Foram propostas atividades mais colaborativas e dinâmicas que sempre se mostraram como momentos de engajamento da maioria dos participantes. Os professores foram percebendo a importância dos aspectos pedagógicos dos cuidados na creche, esse conhecimento promoveu o sentimento de valorização das práticas e conscientização de que esses momentos são fundamentais para o desenvolvimento da pessoa humana e o quanto é importante que sejam bem realizados. Enfim, percebeu-se que houve uma mudança na postura dos professores de creche e eles começam a escrever uma nova história na educação do município (ARIOSI, 2015b).

Ao longo do ano de 2015 foram realizados quatro encontros de formação de oito horas e quatro visitas às escolas de oito horas com a reunião de HTPC. Foram visitadas quatro creches, incluindo três salas isoladas em distritos da cidade de Cândido Mota. As atividades desenvolvidas nos encontros foram voltadas para a análise dos documentos lançados por órgãos nacionais e internacionais, de textos de autoria de teóricos da educação infantil e do desenvolvimento humano. O trabalho mais interessante foi a observação das crianças que foi solicitada aos professores.

O objetivo desta ação era identificar as ações mais envolventes para as crianças, com a intenção de colocar as crianças no centro do processo de planejamento e do currículo para que os professores percebessem qual o seu papel na formação das crianças pequenas.

A atividade consistiu em os professores observarem as crianças durante um mês com base nas seguintes questões: O que as crianças fazem com prazer? Como interagem entre eles e com os adultos? O que verbalizam de significativo? As observações foram registradas em cartazes afixados nas paredes das salas de aula. Após o tempo de observação, os dados foram discutidos com todos os professores e começou-se um processo de reflexão sobre como as crianças de 0 a 3 anos aprendem. Essa atividade resultou no quadro a seguir:

Quadro 1: O que as crianças fazem com prazer

B1 – 4m a 1 ano	B2 – 1 a 2 anos	MI – 2 a 3 anos	MII – 3 a 4 anos
<ul style="list-style-type: none"> - Roda - Brincar - Banho - Mamar - Participar das práticas de cuidado 	<ul style="list-style-type: none"> - Brincar - Leituras - Coisas novas - Bolinha de sabão - Brinquedos pedagógicos - Experiência concretas (pic-pic) - Lúdico – prof.-aluno 	<ul style="list-style-type: none"> - Experiência com tintas - Brincadeiras ao ar livre - Sucata - Cantar - Conversar 	<ul style="list-style-type: none"> - Criar com sucatas - Pinturas e guache - Música, dança e maquiagem - Brincadeira ao ar livre - Modelagem - Histórias - Fantoches - Faz de conta

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

As informações do quadro acima mostram do que as crianças mais gostam de fazer e isso foi interessante para os professores, pois eles perceberam o quanto as crianças de creche podem fazer escolhas e quais seus interesses. Desta forma, muitos professores relataram que mudaram suas

práticas a partir desta experiência, pois perceberam a importância de observar e ouvir as crianças, como relatou uma professora no questionário de avaliação das atividades de 2016: “Nunca imaginei que deveríamos falar menos, observar e ouvir mais as crianças, pois nós professores só falamos e mandamos e as crianças também falam” (Prof. 11)⁵. Outra professora afirmou:

[...] hoje compreendo a importância de respeitar as vontades das crianças no sentido delas terem possibilidades de escolhas; de reconhecer a importância do movimento, de deixá-las mais à vontade nas brincadeiras; de registrar nas avaliações o que a criança achou das experiências vivenciadas; também possibilitou refletir sobre a importância da observação (p. 13)⁶.

Outra questão importante foi abordada no quadro abaixo.

Quadro 2: Como interagem entre eles e com os adultos?

B1 – 4m a 1 ano	B2 – 1 a 2 anos	MI – 2 a 3 anos	MII – 3 a 4 anos
<ul style="list-style-type: none"> - Pedem colo - Contato físico entre eles, por meio de brinquedos, entre outras coisas - Pela linguagem oral, como exemplo as crianças maiores, enquanto as menores, é pelo choro. 	<p>Entre as crianças a interação é muito boa, mas as crianças disputam muito o brinquedo do outro, já em relação aos adultos há crianças que medeiam o diálogo, ao professor do ambiente, mas ao vir a sala outro adulto elas recuam.</p>	<p>Entre elas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Egocêntricas; - Reproduzem o que vivenciam; - Observadores; <p>Entre os adultos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cobram limites; - Atenção; - Afeto, confiança; - Proteção. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compartilhar brinquedos; - Reconto de histórias; - Momento cultural; - Trocas de conversas reproduzindo acontecimentos pessoais; - Questionar e argumentar; - Espírito de liderança (PDI mirim).

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Com essas observações, os professores perceberam a importância do afeto nas relações cotidianas da creche, pois

A afetividade está organicamente vinculada ao processo de conhecimento, orientação e atuação do ser humano, no complexo meio social que o rodeia.

A conexão entre os sentimentos e o processo cognitivo propicia à pessoa uma vida de grande sensibilidade, que pode ser cada vez mais apreciada, na medida que cada um desenvolve a sua capacidade afetiva e suas potencialidade diferenciais (MOSQUERA; STOBÄUS, 2006, p. 129).

Ficou evidente que o afeto faz parte da ação docente na creche; na verdade em todas e quaisquer relações humanas, mas na creche especialmente. Assim, ser professor de creche exige ações pautadas nas interações afetuosas entre adulto e crianças, para que elas possam construir essa vivência afetiva com seus pares.

A atividade educativa na creche não ocorre somente em momentos específicos, como a “hora da atividade”, mas é nas atividades cotidianas que acontecem as trocas afetivas entre o educador e a criança, durante o banho, as refeições, no horário de entrada e em outras situações em que o educador e o bebê interagem e trocam experiências e significados (CHAVES, 2008, p. 103).

⁵ Relato contido no Questionário do Professor 11, aplicado no dia 18 de novembro de 2016.

⁶ Relato contido no Questionário do Professor 15, aplicado no dia 18 de novembro de 2016.

E, finalmente, a observação focou o que as crianças falam. Por meio desta etapa da atividade, os professores reconheceram que as crianças pequenas se comunicam com outras linguagens, diferentes da linguagem verbal. Identificar essas outras possibilidades de comunicação foi muito rico para todos.

Quadro 3: O que verbalizam de significativo?

B1 – 4m a 1 ano	B2 – 1 a 2 anos	MI – 2 a 3 anos	MII – 3 a 4 anos
- Através de gestos, sorrisos, olhares e alguns balbuciam algumas palavras, e por fim a linguagem oral.	Através da expressão corporal a criança mostra o que quer e sente, de modo Ex: Eles acariciam sua própria imagem no espelho. Produzem frequentemente sílabas: ca, ba, da. Faz vocalizações generalizadas.	- Verbalizam o que tem sentido real; - Roda de conversa; - Histórias; - Verbalizam fatos ocorridos fora da escola.	- Experiências familiares, sociais e pessoais; - Reproduzir o outro; - Jogo simbólico; - Contar histórias por meio de desenhos

Fonte: Elaborado pela autora, 2016

Como conceito base para o trabalho com crianças pequenas foi definido o conceito de experiência, como aquilo que garante ao sujeito a apropriação da sua própria vida, é inédito e singular,

[...] o saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida (BONDÍA, 2002, p.27).

Por isso,

[...] o saber da experiência pretende evitar a confusão de experiência com experimento ou, se se quiser, limpar a palavra *experiência* de suas contaminações empíricas e experimentais, de suas conotações metodológicas e metodologizantes. Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. [...] Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem 'pré-ver' nem 'pré-dizer' (BONDÍA, 2002, p. 28).

Ainda foram definidos como temas transversais o apego/afeto, as interações e o brincar, que deveriam nortear todas as ações com as crianças na creche. Desta forma foi se construindo um currículo para creche, considerando o currículo como algo que

[...] vai se adaptando progressivamente aos interesses e necessidades das crianças. Cabe a estas decidir e escolher

os caminhos a seguir, apoiadas e guiadas pelos adultos. Os adultos seguem as crianças e não os seus planos. Em Reggio Emilia, o trabalho, currículo, nunca está acabado, nem nunca se torna uma rotina. É um processo contínuo de reexaminação, experimentação e remodelação (LINO, 1998, p. 121).

Todo o trabalho foi pautado pela legislação brasileira que define currículo como

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 12).

Desta forma, por meio das discussões sobre currículo para a creche, os profissionais foram percebendo a sua importância para a formação e desenvolvimento das crianças nesse segmento educativo. Ainda, começaram a perceber que mesmo quando efetuam os cuidados estão agindo pedagogicamente e isso se configura como educação, embora numa perspectiva diferente do habitual.

À medida que as questões surgiam na formação, textos eram enviados aos coordenadores de creche para que fossem estudados no HTPC nas escolas, completando as ações do processo de formação e pesquisa, com intervenções que garantissem a reflexão sobre os temas mais solicitados, como rotina, organização do espaço, projeto, entre outros.

Em 2016, foram realizados quatro encontros de formação de oito horas de atividade. O foco destes encontros foi discutir as experiências que deveriam ser oportunizadas para as crianças, sempre com foco no interesse delas e colocando-as no centro do processo pedagógico, pois acreditava-se que se o professor compreende seu papel, ele conseqüentemente sente-se mais professor e fortalece sua identidade docente.

Uma etapa importante do processo foi a elaboração de um elenco de experiências que deveriam ser oportunizadas às crianças na creche. Essa atividade teve como referência as experiências que são apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009). Cada escola discutiu e a equipe propôs as experiências que se desdobravam a partir de cada experiência indicada nas DCNEI. Foram produzidos 12 documentos, sendo 4 de cada creche. Foi produzida uma estrutura textual síntese das discussões realizadas ao longo do processo e cada creche completou com as suas propostas de experiências a serem oportunizadas às crianças.

As descobertas do processo

Ao final dos 30 meses, foi aplicado um questionário composto de duas partes: uma de caracterização do grupo e outra que investigou sobre os resultados produzidos pelo processo desenvolvido com as seguintes questões:

- 1) Qual atividade foi mais significativa para você?
- 2) O projeto de formação influenciou sua prática? Justifique sua resposta.
- 3) Em seu cotidiano, qual sua maior dificuldade para construir uma prática pedagógica significativa?
- 4) Que conteúdo você achou mais relevante para sua formação docente?
- 5) Qual o elemento mais importante para o seu planejamento?
- 6) Do ponto de vista prático houve alteração no seu trabalho cotidiano? Explique sua resposta.
- 7) Das propostas apresentadas na formação, qual impactou

mais seu cotidiano?

8) Pensando em ações futuras, qual temática seria mais relevante para você?⁷

Foram trinta e sete (37) questionários respondidos, pois nem todos aceitaram responder; a média de participantes era de 80 educadores. Dos 37 questionários respondidos, nove (9) pessoas só preencheram a primeira parte. Portanto, vinte e oito (28) pessoas responderam a segunda parte das questões dissertativas. Entre eles, três pessoas só apresentaram respostas negativas sobre o processo. Duas pessoas alegaram que não é possível nenhuma alteração na prática, porque falta apoio da Diretoria Municipal de Ensino e da gestão da creche. E uma pessoa fez críticas negativas a todo o processo e afirmou que não mudou nada na sua prática que já era muito boa. Mas o número relativamente baixo de pessoas que se dispuseram a responder indica que nem todos estavam comprometidos e envolvidos com o processo, alguns não responderam⁸, mas pelo menos 25% do grupo manteve-se impermeável ao processo, alegando que as condições não favorecem a melhoria do trabalho pedagógico. Esse grupo alega falta de material, grande quantidade de crianças por adulto, falta de espaço adequado, falta de reconhecimento e valorização.

Essa pesquisa não desconsidera a precariedade com que a educação infantil se desenvolve em algumas realidades no país, tanto do ponto de vista da organização da creche, como do processo de reconhecimento profissional, social e legal dos profissionais.

Vinte e cinco pessoas fizeram uma análise bem consciente do processo, afirmando que havia dificuldade, mas que houve construção de novos saberes e que estavam se sentindo mais profissionalizadas, como relatou uma professora “Eu creio que dar continuidade a esse trabalho seria maravilhoso para nosso desenvolvimento como professores” (P. 20)⁹. A mesma professora apontou uma realidade muito presente no cotidiano das creches e que já foi citado acima, sobre as professoras que não aceitaram o processo. “No caso da creche o que dificulta é trabalhar com professores que não aceitam essa prática” (P. 20).

Os questionários também apresentaram a mudança na concepção de criança, como escreveu uma professora: “[...] eu achava que as crianças sozinhas não eram capazes de realizar algumas atividades e com essa formação, descobri que são muito capazes”. (P.20). Essa concepção é adequada ao que está proposto na DCNEI (BRASIL, 2009) e pela abordagem de Reggio Emilia¹⁰ que defende que as crianças são

[...] ricas, fortes e poderosas. A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionar-se com as outras pessoas e de comunicarem-se. Sua necessidade e direito de comunicar-se e interagir com outros emerge ao nascer e é um elemento essencial para a sobrevivência e identificação com a espécie (RINALDI, 1999, p. 114).

Esse processo de pesquisa e intervenção contribuiu para que os professores de creche percebessem que suas crianças têm potencial de aprendizagem, mas uma aprendizagem não acontece da forma tradicionalmente vista na escola, as crianças de creche aprendem pelo movimento, pelo afeto, pela exploração, pela descoberta, com curiosidade e concentração.

O pedagógico envolve os momentos do dia-a-dia vivenciados nas trocas afetivas com as crianças. Estas trocas se estabelecem nas atividades de limpar, alimentar, dormir e brincar. A brincadeira é a forma de expressão da criança, é através do

7 Questões elaboradas pela pesquisadora. O questionário foi aplicado dia 18 de novembro de 2016.

8 É sabido que há fatores que condicionam a não participação de professores em pesquisas, mas é um tema demasiado amplo e não é possível abordar neste momento.

9 Relato contido no Questionário do Professor 20, aplicado no dia 18 de novembro de 2016.

10 Reconhecida com a rede de educação infantil de maior qualidade do mundo pertencente ao município de Reggio Emilia. Localizada na Emilia Romagna, no norte da Itália.

brincar que ela constrói conhecimentos sobre si mesma e o mundo (CHAVES, 2008, p. 102).

Alguns professores ficaram surpresos aos perceberem isso, como relatou uma professora: “[...] as crianças começaram a concentrar mais, porque as brincadeiras ficaram mais interessantes” (P. 37)¹¹. Nesse relato é possível perceber que a mudança da postura do adulto modificou o comportamento e interesse das crianças, pois

Através da observação e da escuta atenta e cuidadosa às crianças, podemos encontrar uma forma de realmente enxergá-las e conhecê-las. Ao fazê-lo, tornamo-nos capazes de respeitá-las pelo que elas são e pelo que elas querem dizer. Sabemos que, para um observador atento, as crianças dizem muito, antes mesmo de desenvolverem a fala (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p. 152).

Outra professora afirmou que “A atividade mais significativa foi a de refletir, observar meu aluno para assim direcionar e planejar a ação de trabalho” (p. 3)¹².

Por meio do trabalho desenvolvido os professores de creche puderam construir saberes sobre a criança e sobre seu fazer docente, uma vez que

Cuidar e educar na creche exige um trabalho de forma planejada, com organização de espaços adequado no sentido de estimular o processo de desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças, pois é a partir da organização assumida pela instituição que consiste a materialização do atendimento às crianças (CHAVES, 2008, p. 101).

Os educadores de creche que se dispuseram a participar e se envolver no processo de pesquisa e intervenção perceberam que ‘aula’ na creche não é professor ensinar falando e aluno aprender pela audição. Na creche,

[...] a ‘aula’ precisa constituir-se como situação possibilitadora de desenvolvimento, tanto do aluno quanto do professor; ampliar o nível de conhecimento dos alunos, de formar contextualizada, de acordo com as finalidades, princípios e prerrogativas do seu tempo histórico; firma-se como um espaço de formação de habilidades, de atitudes e de procedimentos, necessários à constituição de sujeitos livres, críticos e autônomos (FARIAS, 2011, p. 170).

Desta forma, esse processo contribuiu para que os professores repensassem suas práticas e posturas e mudassem as suas concepções sobre criança. Acredita-se que o objetivo foi atingido.

Finalizando a conversa

Durante a realização do trabalho foi possível perceber que o grupo demorou um pouco para acreditar e aderir de fato ao processo de formação como sujeito. No início existia uma desconfiança de que o processo de formação era encomendado pela equipe da diretoria de educação do município para impor os interesses da administração municipal. Com o desenvolvimento do trabalho os professores foram percebendo que não se tratava disso e começaram a se aproximar e se envolver. Com a identificação desta nova postura foram propostas as atividades mais colaborativas e dinâmicas que sempre se mostraram como momentos de engajamento da maioria dos participantes. Os resultados sempre foram muito interessantes e conectados ao que havia sido trabalhado.

¹¹ Relato contido no Questionário do Professor 37, aplicado no dia 18 de novembro de 2016.

¹² Relato contido no Questionário do Professor 3, aplicado no dia 18 de novembro de 2016.

Outro elemento que se pode apontar como positivo foi que os professores foram percebendo a importância e os aspectos pedagógicos dos cuidados na creche. Isso foi dando ao grupo o sentimento de valorização das práticas e conscientização de que esses momentos são fundamentais para o desenvolvimento da pessoa humana e o quanto é importante que sejam bem realizados. Alguns comentários informais ao final dos encontros demonstravam o quanto eles estavam começando a compreender que era necessário primeiro tomarem posse desta nova visão de creche e divulgá-la na comunidade.

Perceber que o trabalho na creche é tão pedagógico como nas outras etapas da educação, que as crianças pequenas também precisam de um trabalho sério e de qualidade, produziu nos professores uma visão sobre a identidade docente que eles não tinham no começo. Melhorou a autoestima da maioria, mas houve aqueles que preferiram não se envolver e continuar com postura de crítica e reclamação do outro, que poderia ser a diretora da creche ou a equipe da diretoria municipal de educação. Os que se propuseram mudar a partir da realidade existente perceberam que era possível fazer muitas inovações.

Enfim, percebe-se que houve mudança na postura da maioria dos professores de creche e eles começam a escrever uma nova história na educação do município.

Referências

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. A formação de professores de creche no contexto das políticas educacionais contemporâneas: a análise do relatório de gestão consolidado no exercício 2014 do governo federal. In: Congresso Paulista de Educação infantil/Simpósio Internacional de Educação Infantil, VII/III, 2015, São Carlos/SP. **Anais**. São Carlos: UFSCAR, 2015a. Disponível em: <<http://www.copedi.ufscar.br/anais-2/>>. Acesso em: 10 mar 2016

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. A formação continuada de professores de creche: uma experiência de construção da identidade. In: Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, 14ª, 2015, Marília/SP. **Anais**. Marília: FFC/Unesp, 2015b. Disponível em: <http://www.inscricoes.fmb.unesp.br/anais_completo.asp>. Acesso em: 10 mar 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mar 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 23 mar 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BONDÍA, J. L.. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. Jan - Abr /2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 10 jan 2017.

CHAVES, G. M. M. Ação pedagógica na creche. In: Ciências e letras, Porto Alegre, n. 43, p. 99-105, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.fapa.com.br/cienciasletras>>. Acesso em: 10 jan 2017.
FARIAS, I. M. S. de. et al (Org.). **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3. ed., Brasília: LiberLivro, 2011.

- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 27.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- GANDINI, L.; GOLDHABER, J.. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L. EDWARDS, C. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6ª ed. São Paulo. Cortez. 2006 (Col. Questões da Nossa época, v.77)
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LINO, D.. O modelo curricular para a Educação de Infância de Reggio Emília: Uma apresentação. In: FORMOSINHO, J. O. (Org.) **Modelos Curriculares para a Educação Infantil**. 2.ed. Porto, Pt: Porto Editora, 1998.
- MOITA, M. C. Percursos de formação e transformação. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto, Pt: Porto Editora, 1992.
- MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. **Educação**, Porto Alegre. v. 29, n. 1, p. 123-133, 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/438/334>>. Acesso em 13 jan. 2017.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PELOSO, F. C. Uma perspectiva histórica da instituição de atendimento à criança pequena no Brasil: contribuições dos movimentos sociais. In: **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.12, n.3, p. 279-287, Rio Claro, SP: set./dez. 2009.
- RINALDI, C.. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.; **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da Primeira Infância**. Porto Alegre/RS: ArtMed, 1999.
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção Temas básicos de pesquisa-ação).

Recebido em 3 de março de 2017.
Aprovado em 24 de abril de 2017.