

Qualidade e Políticas Públicas na Educação 4

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2018

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)

Qualidade e Políticas Públicas na Educação

4

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1 Qualidade e políticas públicas na educação 4 / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 4)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-012-4

DOI 10.22533/at.ed.124181912

1. Educação e estado. 2. Educação infantil. 3. Escolas públicas – Organização e administração. 4. Professores – Formação. I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. É ofertada em creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 a 5 anos), sendo uma complementação a ação da família, para proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança.

Por isso, os artigos que compõem este volume tratam do lúdico como instrumento de promoção a ampliação das experiências e conhecimentos das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social.

Alguns artigos utilizam-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil para apresentar que as instituições de educação infantil são habitadas por adultos e por crianças. É, portanto, um espaço coletivo de convivência, onde acontecem interações entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos. Essas interações devem ser formadoras, no sentido de que devem ser baseadas nos valores sociais que fundamentam seu projeto político-pedagógico.

Para promover o desenvolvimento integral das crianças até os cinco anos de idade, é muito importante que todos tenham clareza a respeito dos objetivos da instituição e atuem conjuntamente na organização das atividades, bem como dos tempos e espaços pedagógicos para que tais atividades se efetivem.

Marcia Aparecida Alferes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A BIBLIOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO POSSIBILIDADES DE LEITURA	
<i>Solange Santos Ferreira dos Reis</i>	
<i>Livia Maria Ribeiro Leme Anunciação</i>	
<i>Eliane Moraes de Jesus Mani</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1241819121	
CAPÍTULO 2	9
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA CRECHE	
<i>Cynthia Magda Fernandes Ariosi</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1241819122	
CAPÍTULO 3	21
A GESTÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MUNICÍPIOS PARAIBANOS	
<i>Lenilda Cordeiro de Macêdo</i>	
<i>Cynthia Dieska de Lima Vasconcelos Macedo</i>	
<i>Renata Taís De Oliveira Sampaio</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1241819123	
CAPÍTULO 4	34
AGRESSIVIDADE E TIMIDEZ NA ESCOLA: INTERVENÇÃO POR MEIO DO BRINCAR	
<i>Andreia Cristiane Silva Wiezzel</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1241819124	
CAPÍTULO 5	44
EFEITOS COGNITIVOS DO TREINO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Eder Ricardo da Silva</i>	
<i>Flávia Heloísa Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1241819125	
CAPÍTULO 6	58
INFÂNCIA E CULTURA LÚDICA NA PERSPECTIVA DE GILLES BROUGÈRE	
<i>Letícia Joia de Nois</i>	
<i>Marcia Cristina Argenti Perez</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1241819126	
CAPÍTULO 7	64
LÚDICO, LUDICIDADE E ATIVIDADE LÚDICA: DIFERENÇAS E SIMILARIDADES	
<i>Jonathan Fernandes de Aguiar</i>	
<i>Camila Nagem Marques Vieira</i>	
<i>Maria Vitória Campos Mamede Maia</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1241819127	
CAPÍTULO 8	69
AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA QUE MANIFESTA AGRESSIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Michele da Silva Carlos</i>	
<i>Andreia Cristiane Silva Wiezzel</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1241819128	

CAPÍTULO 9	75
O TRABALHO DO(A) DIRETOR(A) NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA	
<i>João Severino de Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1241819129	
CAPÍTULO 10	87
OS OBJETOS DE LETRAMENTO EM CRECHE: UMA REVISÃO DE LITERATURA	
<i>Andressa Bernardo da Silva</i>	
<i>Maria do Carmo Monteiro Kobayashi</i>	
DOI 10.22533/at.ed.12418191210	
CAPÍTULO 11	103
PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS E FAMÍLIAS NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO (UEIIA)	
<i>Maria Talita Fleig</i>	
<i>Claucia Honnef</i>	
<i>Daliana Löffler</i>	
DOI 10.22533/at.ed.12418191211	
CAPÍTULO 12	111
REFLEXÕES ACERCA DA AGRESSIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO	
<i>Viviane Barrozo Manfré</i>	
<i>Andreia Cristiane Silva Wiezzel</i>	
DOI 10.22533/at.ed.12418191212	
CAPÍTULO 13	118
YOGA EDUCACIONAL E CURRÍCULO – BREVE ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES SEGUNDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	
<i>Kênia Kemp</i>	
DOI 10.22533/at.ed.12418191213	
SOBRE A ORGANIZADORA	131

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA CRECHE

Cinthia Magda Fernandes Ariosi

Unesp/FCT/Departamento de Educação/PPGE/
Forpedi/GEPPI
Presidente Prudente/SP

RESUMO: A construção da identidade docente na creche é o foco do trabalho desenvolvido de 2014 a 2016. O objetivo geral foi investigar por meio de uma ação de formação continuada desenvolvida, em um município, qual a contribuição para a formação da identidade docente 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 da metodologia da pesquisa-ação e de questionários aplicados aos professores. O processo foi um pouco conturbado no início, mas os resultados foram 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.

ABSTRACT: The construction of the teaching identity in the day care center is the focus of the work developed from 2014 to 2016. The general objective was to investigate through a continuous training action developed in a municipality, which contributed to the formation

of the teaching identity in day care . The main motivation for this work was the sense of deprestige and devaluation that the teachers had to work in daycare. The research was developed through the methodology of action research and questionnaires applied to teachers. The process was a little troublesome at first, but the results were positive, as teachers began to recognize the importance of pedagogical practices in daycare and began to feel stronger to fight for social and salary recognition.

KEYWORDS: Teaching identity. Nursery. Continuing education.

1 | INTRODUÇÃO

A experiência da creche como espaço educacional ainda é uma realidade bastante recente no Brasil em termos históricos. São pouco mais de 30 anos de educação infantil como primeira etapa da educação básica em nosso país e devido a esta pouca história, a identidade docente dos professores de creche está em pleno desenvolvimento, porém em fase ainda prematura.

Por meio da nossa experiência de cinco anos circulando pelos municípios da região oeste do Estado de São Paulo foi possível constatar que muitos dos professores de pré-escola são provenientes das classes de ensino

fundamental. Os meios para obtenção destas informações foram questionários de caracterização de grupos e contatos informais durante as formações.

Os professores de creche são em muitos casos os monitores, auxiliares e/ou agentes de desenvolvimento infantil que acessaram a formação em ensino superior e por várias formas de contratação (dependendo do município) assumiram o cargo de professor de creche. Em pesquisa realizada em 2017 com todos os professores de creche de um município do oeste paulista, 80% (oitenta por cento) deles são oriundos dos cargos mencionados. E 99% (noventa e nove por cento) realizaram a sua formação em nível superior por meio da educação a distância. É neste contexto que a creche está vivendo um momento de afirmação da sua função educativa e, também, 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 (BRASIL, 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. Porém não podemos desconsiderar que essas definições tem um forte impacto nas finanças das municipalidades, já bastante sacrificadas nos tempos, fato que dificulta ainda mais a resolução destas demandas.

No município em tela nesse trabalho existia uma tensão bastante perceptível no início, era o sentimento de desvalorização externado pelos professores de desenvolvimento infantil – PDIs das creches municipais. Eles argumentam que a carga horária diária de trabalho é maior e o salário é menor com relação aos professores de educação infantil – EI – (pré-escola). Também reclamavam que não existe a possibilidade de mobilidade entre os PDIs e os professores de EI, ou seja, o concurso é para a vaga específica na creche ou pré-escola. Essas reclamações procedem, pois consta desta forma no Estatuto do Magistério Municipal, mas existe um movimento por parte da administração municipal para adequar e corrigir esses problemas a fim de atender a lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e define composição da jornada de trabalho, que deverá observar o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos, sendo que 1/3 (um terço) deverá ser destinado à formação em serviço e atividades complementares à docência.

E neste cenário que se propôs esse texto, com objetivo de discutir a construção a identidade docente na creche e como por meio de uma ação de formação continuada desenvolvida em um município da região oeste do estado de São Paulo, os profissionais de creche puderam refletir sobre seu papel educativo e sobre a construção do currículo para essa faixa etária. Desta forma esse texto apresenta uma ação de extensão universitária e de pesquisa.

2 | A CONTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O trabalho 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. (THIOLLENT, 1986, p. 14).

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 Municipal de Educação (DME) apresentou seus objetivos, que foram discutindo e ao final foram definidos os objetivos para o projeto. A discussão dos objetivos para construção da proposta formativa foi realizada por meio de uma dinâmica (foto abaixo), na qual os participantes tinham no tronco da árvore os objetivos propostos pela DME e foram apresentando suas expectativas e objetivos nas folhas e flores.



Foto 1 - Primeiro encontro: Visão panorâmica da dinâmica

Fonte: Acervo pessoal da autora

Com base nas informações coletadas na dinâmica foi elaborada, apresentada e aprovada uma proposta de objetivos e conteúdos por todos os envolvidos. As atividades começaram e foram desenvolvidas durante três anos.

2014	6 encontros formativos	40h
2015	4 encontros formativos e visitas a quatro creches, (com 3 salas isoladas em distritos da cidade) com reunião de HTPC.	64h
2016	4 encontros formativos	32h

Quadro 1: Distribuição das atividades

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Com o trabalho desenvolvido no ano de 2014 foi possível apontar que houve um pouco de demora em aderir ao processo de formação e quatro professoras nem aderiram. 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, 2015).

A partir das constatações acima, foi proposto aos professores que observassem suas crianças com objetivo de identificar as ações mais envolventes para elas, com a intenção de colocá-las no centro do processo de planejamento e do currículo.

A observação das crianças durou 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 término das observações, os dados foram discutidos com os professores e houve o início de um processo de reflexão sobre como as crianças de 0 a 3 anos aprendem. Essa atividade resultou nos quadros a seguir:

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

Quadro 2: O que as crianças fazem com prazer

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Durante as observações os professores perceberam o quanto as crianças de creche são capazes de fazer escolhas e quais seus interesses. Muitos professores relataram que mudaram suas práticas a partir desta experiência, pois reconheceram a importância de observar e ouvir as crianças, como relatou uma professora: “Nunca imaginei que deveríamos falar menos, observar e ouvir mais as crianças, pois nós professores só falamos e mandamos e as crianças também falam.” (Relato contido no Questionário do Professor 11, aplicado no dia 18 de novembro de 2016.). Sobre a observação na educação infantil as autoras Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009, p. 24) afirmam que

O ato de observar – de dar minha atenção a alguém e de tentar entender aquela

criança – que abre seu coração. Enquanto observo, começo a conhecer a criança. Constrói-se uma ponte afetiva. Os detalhes que observo começam a se conectar, e começo a ver no quê a criança precisa de mim.

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-los 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; (Relato contido no Questionário do Professor 15, aplicado no dia 18 de novembro de 2016.).

Desta forma, acreditamos que o adulto tem que fazer movimento de vencer o egocentrismo na educação e a observação é uma estratégia interessante nesta direção, como mostra Maria Montessori (19__ , p. 23-24)

O adulto tornou-se egocêntrico em relação à criança; não egoísta, mas egocêntrico, porquanto encara tudo que se refere à criança psíquica segundo seus próprios padrões, chegando assim a uma incompreensão cada vez mais profunda. É esse ponto de vista que o leva a considerar a criança um ser vazio, que o adulto deve preencher com seu próprio esforço, um ser inerte e incapaz, pelo qual ele deve fazer tudo, um ser desprovido de orientação interior, motivo pelo qual o adulto deve guiá-lo passo a passo, do exterior. Enfim, o adulto é como o criador da criança, [...].

Esta visão de que a criança dependente do seu criador, que é o adulto, pode ser superada pela prática da observação, mas não qualquer observação, uma observação

[...] 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).

Como alerta Ruben Alves (2002, p. 38),

O olhar de um professor tem o poder de fazer a inteligência de uma criança florescer ou murchar. Ela continua lá, mas recusa-se a partir para a aventura de aprender. A criança de olhar amedrontado e vazio, de olhar distraído e perdido. Ela não aprende. Os psicólogos apressam-se em diagnosticar alguma perturbação cognitiva. Chamam os pais. Aconselham-nos a mandá-la para uma terapia. Pode até ser. Mas uma outra hipótese tem que ser levantada: que a inteligência dessa criança – que parece incapaz de aprender –, tenha sido petrificada pelo olhar do professor. Por isso lhe digo, professor: cuide dos seus olhos...

Outra questão importante foi abordada no quadro abaixo.

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.

Quadro 3: Como interagem entre eles e com os adultos?

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.” (MOSQUERA; STOBÄUS, 2006, p. 129).

Portanto, 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.

[...] 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)

E, finalmente, a observação focou no que as crianças falam. 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.

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"> - Através de gestos, sorrisos, olhares e alguns balbuciam algumas palavras, e por fim a linguagem oral. 	<p>Através da expressão corporal a criança mostra o que quer e sente, de modo</p> <p>Ex: Eles acariciam sua própria imagem no espelho.</p> <p>Produzem frequentemente sílabas: ca, ba, da.</p> <p>Faz vocalizações generalizadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Verbalizam o que tem sentido real; - Roda de conversa; - Histórias; - Verbalizam fatos ocorridos fora da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Experiências familiares, sociais e pessoais; - Reproduzir o outro; - Jogo simbólico; - Contar histórias por meio de desenhos

Quadro 4: O que verbalizam de significativo?

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Por meio das discussões os profissionais foram percebendo a sua importância para a formação e desenvolvimento das crianças nesse segmento educativo. Começaram a perceber que mesmo quando efetuam os cuidados estão agindo pedagogicamente

e isso se configura como ato pedagógico.

O cuidado como atenção e escuta da criança é função importante da creche. O fato de ser considerado um trabalho sem prestígio ou focado na projeção relaciona-se com a ligação ao que é doméstico, feminino, vinculado também à escravatura e ao controle das populações em nosso país. Na realidade, o atendimento às crianças pequenas no Brasil esteve sempre ligado a intervenção sanitária e higienistas que contribuíram para que a qualidade relacional do trabalho com a criança fosse tutelada e desqualificada (na perspectiva de seu corpo, suas emoções e seus afetos). (GUIMARÃES, 2011, p. 43)

Por este motivo, muitos professores sentem-se desprestigiados em relação aos seus colegas de outros segmentos e pela sociedade, reforçando a necessidade de construção da identidade do professor de creche. De fato, o cuidar e o educar são faces da mesma moeda, pois cuidar

[...] tem dupla origem para o vocabulário cuidar: *cogitare*, palavra de origem latina, com a qual cuidar encontra-se mais frequentemente associada, no sentido de *pensar* e *imaginar*, e *curare*, no sentido de *tratar de*. Cuidar é uma expressão de sentido de *cogitare*, agitar pensamentos, cogitar, pensar naquilo que se cuida, *estar atento ao objeto do que se cuida*; também, no sentido de *desvelo*, *solicitude* ou *esmero* (diferente de pensar ou cogitar como pesar, avaliar ou examinar). Pode-se entender que cuidar não envolve só uma habilidade técnica, mas uma atenção, reflexão, contato e, levando em conta o comportamento emocional, cuidar envolve carinho, atenção ao outro. Trata-se de algo da ordem do corpo, da emoção e da mente, de modo integrado. (GUIMARÃES, 2011, p. 45-46, grifos da autora)

Não podemos perder de vista que as instituições para bebês nasceram com um caráter assistencialista, porém atualmente

[...] essa concepção de atendimento tem se modificado em todo o mundo, de meramente assistencialista para uma busca de qualidade e atendimento integral das crianças, levando em conta uma concepção em que o cuidar não acontece sem o educar. (CAIRUGA, 2015, p. 38)

Educar bebês e crianças pequenas hoje em instituições de educação infantil, como vimos acima, deve transcender a mera técnica, pois exige habilidade emocional para construir relações saudáveis e estáveis com elas, mas não é o mesmo que educar no ambiente familiar. Por isso, temos preocupação com a qualidade da formação dos educadores que atuam nos primeiros anos de vida das crianças.

Para a educação das crianças pequenas que não são os seus próprios filhos, não basta o senso comum, nem a espontaneidade, nem o instinto maternal, mas requer uma competência especial, um controle e supervisão continuada. Exigir do educador uma atitude parecida com a de uma mãe, espontânea e instintiva, é perigoso. Apesar do caráter pessoal dos cuidados prestados e da dedicação, o educador tem que ser consciente de que é um profissional e ter muito claro que não está educando o seu filhinho. (FALK, 2016, p. 20-21)

O reconhecimento da importância dos cuidados não pode servir de argumento

para uma prática que não respeite a criança, entretanto salientamos que o adulto e suas experiências também devem ser respeitados, pois

Na realidade brasileira, a inconsistência da formação da formação inicial das profissionais da creche faz com que recorram especialmente aos saberes domésticos e às experiências pessoais em suas práticas. Como elas não têm formação legitimada para a função, esses saberes, também culturalmente desvalorizados, são desmerecidos. Por outro lado, a visão estereotipada do professor (aquele que 'dirige' e ensina o aluno) estende-se à creche e mobiliza essa profissional, cuja formação está em construção. Quando começam a estudar para alimentar seu trabalho, essas profissionais insistem em 'dar trabalhinhos', buscando adequar conteúdos e metodologias dos segmentos posteriores para os bebês. O desafio que se coloca é o de compreender as especificidades do trabalho com as crianças de 0 a 3 anos sem aligeirar tanto a experiência doméstica dessas mulheres (não há como negar que são, na maioria mulheres) quanto as relações entre a creche, a pré-escola e o ensino fundamental. (GUIMARÃES, 2011, p.52-53)

Diante do desafio colocado, queremos refletir um pouco sobre o que é uma aula, segundo Veiga (2011, p. 8-9)

[...] é um projeto de construção colaborativa entre professor e alunos. Envolve o pensar a docência e o agir, mas também implica desvelar o novo e enfrentar o imprevisto. A aula é um ato técnico-político, criativo, expressão da beleza e dos valores científicos e éticos do professor e dos alunos. É ainda espaço de múltiplas relações e interações. Enfim, a aula é espaço da formação humana e da produção cultural.

No nosso entendimento o conceito de aula é o mesmo para qualquer situação, mas como aponta o excerto acima é uma construção entre professor e aluno, ou seja, as crianças da creche são diferentes dos alunos dos outros segmentos, portanto a aula deve ser diferente. Não é possível que a aula seja a mesma na creche, na pré-escola e no ensino fundamental, porque o aluno está em momentos diferentes do desenvolvimento. Não respeitar essa diferença é o mesmo que não respeitar a criança.

Outro ponto importante é a aula como espaço de relações e interações, exatamente como propõe a DCNEI (BRASIL, 2009). Cordeiro (2011) revela que a aula é uma relação pedagógica que envolve as dimensões espaciais, temporais, linguísticas, pessoais e cognitivas. O espaço para o bebê é diferente do espaço para uma criança do ensino fundamental, o tempo a mesma coisa e assim por diante.

É fundamental que os professores de creche compreendam que seu ofício é criar condições e experiências que favoreçam o desenvolvimento saudável do bebê e criança pequena, reconhecendo a cultura produzida por seus interlocutores, portanto o ensino como ação de transmissão de conhecimento de um sujeito que sabe para outro que não sabe, não é o substrato do conceito clássico de aula e muito menos de aula na creche. Aula na creche é interação, que se pauta na ludicidade.

O brincar nesse período é caracterizado pelo exercício das possibilidades corporais de movimentação e ação no mundo. O controle e o domínio do movimento são fortes

motivadores nos jogos iniciais do bebê, para quem a descoberta das sensações do próprio corpo, das possibilidades de movimentos ao agir sobre o espaço, manusear objetos e interagir com adultos e outras crianças é muito prazerosa. (OLIVEIRA, 2014, p. 95)

Para dar conta de todas essas dimensões do fazer pedagógico na creche os profissionais necessitam de

[...] uma consistente formação acerca do processo de desenvolvimento da criança, a fim de que possa selecionar e empreender atividades em função deste desenvolvimento. A principal tarefa deste profissional é a de especificar os modos e os objetivos de uma programação que leve em conta uma visão integradora do desenvolvimento infantil. (CHAVES, 2008, p. 104)

Enfim, a formação e a identidade do professor de creche é um fenômeno complexo que exige muita atenção e cuidado.

3 | ALGUMAS MARCAS DO PROCESSO

No decorrer da formação os professores foram motivados a elaborar um elenco de experiências que deveriam ser oportunizadas às crianças na creche. Cada equipe escolar discutiu e propôs as experiências que se desdobraram a partir das experiências indicadas nas DCNEI (BRASIL, 2009). Foram produzidos 12 documentos, sendo 4 de cada creche. Foi elaborada uma estrutura textual que apresentava a síntese das discussões realizadas e cada creche completou com as suas propostas de experiências a serem garantidas às crianças.

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.

A média de participantes era de 80 educadores e foram respondidos 37 questionários. Dos questionários respondidos, 9 pessoas só preencheram a primeira parte; 28 pessoas responderam a segunda parte das questões dissertativas. Entre eles, 3 pessoas só apresentaram respostas negativas sobre o processo; 2 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, afirmando que não mudou nada na sua prática que já era muito boa. O número relativamente baixo de pessoas que se dispuseram a responder indica que nem todos estavam comprometidos e envolvidos com o processo, alguns não responderam, pelo menos 25% do grupo manteve-se impermeável ao processo, alegando que as condições não favorecem a melhoria do trabalho pedagógico, com se eles não pudessem modificar em nada suas práticas. 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 os fatores que condicionam a não participação de professores em pesquisas, mas é um tema demasiado amplo e não é possível abordar neste momento. Também, consideramos a precariedade com que a educação infantil se desenvolve em muitas 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 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” (Relato contido no Questionário do Professor 20, aplicado no dia 18 de novembro de 2016). A mesma professora apontou uma realidade muito presente no cotidiano das creches, “No caso da creche o que dificulta é trabalhar com professores que não aceitam essa prática” (idem).

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”. (idem). Essa concepção é adequada ao que está proposto na DCNEI (BRASIL, 2009) e pela abordagem de Reggio Emília 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).

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

Alguns professores ficaram surpresos aos perceberem isso, “[...] as crianças começaram a concentrar mais, porque as brincadeiras ficaram mais interessantes” (Relato contido no Questionário do Professor 37, aplicado no dia 18 de novembro de 2016). Nesse relato é possível perceber que a mudança da postura do adulto modificou o comportamento e interesse das crianças.

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

contido no Questionário do Professor 3, aplicado no dia 18 de novembro de 2016). 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 adequados no sentido de estimular o processo de desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças [...]. (CHAVES, 2008, p. 101).

Os educadores de creche que se dispuseram a se envolver no processo de pesquisa e intervenção perceberam que ‘aula’ na creche não é professor ensinar falando e o aluno aprendendo 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, [...]”. (FARIAS, 2011, p. 170).

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

4 | DIZERES FINAIS

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 tomarem posse desta nova visão de creche e divulgá-la na comunidade.

Esse processo contribuiu para que os professores percebessem que suas crianças têm um grande potencial de aprendizagem, 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 e começou a produzir nos professores uma 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 DME. Os que se propuseram mudar a partir da realidade existente perceberam que era possível fazer muitas inovações.

REFERÊNCIAS

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 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/11738.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.

CAIRUGA, R. R.. Os profissionais que atuam com os bebês. In: CAIRUGA, R. R.; CASTRO, M. C. de; COSTA, M. R. da. (Org.). **Bebês na escola**: observação, sensibilidade e experiência essenciais. Porto Alegre, Editora Mediação, 2015.

CHAVES, G. M. M. Ação pedagógica na creche. **Ciências e letras**, Porto Alegre, n. 43, p. 99-105, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>>. Acesso em: 10 jan 2017.

CORDEIRO, J. A relação pedagógica. In: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de Formação**: formação de professores -+65 didática dos conteúdos. Universidade virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

FALK, J.. **Abordagem Pikler** – Educação Infantil. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FARIAS, I. M. S. de. et al (Org.). **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3. ed., Brasília: LiberLivro, 2011.

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.

GUIMARÃES, D. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

JABLON, J. R.; DOMBRO, A. L.; DICHELMILLER, M. L. **O poder da observação**: do nascimento aos 8 anos. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MONTESSORI, M.. **A criança**. 4.ed. Lisboa, Pt: Portugalia, 19__.

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.

OLIVEIRA, Z. R. de. (Org.). **O trabalho do Professor na educação infantil**. 2.ed. São Paulo: biruta, 2014.

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.

ALVES, R. **Por uma educação romântica**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

THIOLLENT, M.. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção Temas básicos de pesquisa-ação).

VEIGA, I. P. A. (ORG.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. 2. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-012-4



9 788572 470124