

UTOPIA RIMA COM MUDANÇA TODO DIA: TEORIA E PRÁTICAS EM CRECHE

Analu Menzani Redondo¹

Maria Augusta Fahl²

Maria do Carmo Garcia Nascimento³

Rosana Maria Donato Xavier de Souza⁴

Suely Amaral Mello⁵

RESUMO: Esse artigo discute o processo de construção de um projeto pedagógico em uma creche da rede pública a partir do referencial teórico que fundamentou esse processo e as práticas adotadas a partir de então. Escrito a várias mãos, é síntese de três pontos de vista diferentes – o da assessoria pedagógica que orientou o processo no seu conjunto, o de duas professoras e o de duas pajens, responsáveis por uma mesma turma de crianças de 3 anos. Nesse sentido discute as novas concepções que envolvem a educação das crianças pequenas a partir das contribuições da teoria histórico-cultural e de pesquisas e estudos recentes realizados com crianças de 0 a 6 anos educadas em espaços coletivos nas instituições dedicadas à infância, procurando focalizar especificamente o processo de construção de conhecimento pelas crianças. Por outro lado, apresenta as mediações que concretizaram a teoria sendo apropriada pelas profissionais em processo de formação continuada. Com isso, ensaia uma avaliação da fundamentação teórica e das práticas de formação adotadas como instrumento do pensar e agir docentes. Contribui, nesse sentido, para uma reflexão acerca das necessidades de formação das profissionais da educação infantil na perspectiva de buscar garantir às crianças o direito de viverem sua infância na escola infantil, ao mesmo tempo em que se formam como sujeitos inteligentes e solidários.

¹ Pajem da Creche Dario Rodrigues. Secretaria Municipal da Educação de São Carlos/SP -E-mail: analumenzani@yahoo.com.br

² Professora da Creche Dario Rodrigues. Secretaria Municipal da Educação de São Carlos/SP. E-mail: crechedario@yahoo.com.br

³ Pajem da Creche Dario Rodrigues. Secretaria Municipal da Educação de São Carlos/SP. E-mail: mariaacgnascimento@yahoo.com.br

⁴ Professora da Creche Dario Rodrigues. Secretaria Municipal da Educação de São Carlos/SP E-mail: crechedario@yahoo.com.br

⁵ Doutora em Educação pela UFSCar; Assessora da Secretaria Municipal da Educação de São Carlos/SP para formação de educadores da infância; Líder do grupo de pesquisa "Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural"

E-mail: suepedro@terra.com.br

PALAVRAS-CHAVE: educação infantil, formação do professor da infância, teoria histórico-cultural.

UTOPIA RHYMES WITH EVERYDAY CHANGING: THEORY AND PRACTICES IN DAY CARE CENTERS

ABSTRACT: This article discusses the process of producing an educational project in a public day care center considering the theory that supported it and the practices assumed from then on. The authors gather different points of view to talk about the process: the teachers and attendants' responsible for a three years old group and the assessor's responsible for the introduction of a new theory to guide new practices. It discuss the new conceptions involving toddlers and young children's education based on contributions of the cultural-historical theory and recent researches and studies developed with children from 0 to 6 years educated collectively aiming to focus specially the process of knowledge by the children. On the other hand, it presents the mediations used by these professionals in the process of continued education to make theory turn into practices. In this sense, this articles aims to start an evaluation process about the theory and practices assumed as instruments to guide this educational thinking and acting process. It aims to contribute for a necessary discussion about the urgency of educating teachers and professionals working with toddlers and young children to respect the children's right to live their childhood in day care centers at the same time that they grow to be intelligent and solidary.

KEY-WORDS: children education, cultural-historical theory, teachers of the childhood formation.

INTRODUÇÃO

A teoria histórico-cultural – mais conhecida entre nós como a Escola de Vygostky - concebe o professor como intelectual (MELLO, 1999; MELLO, 2003a; MELLO, 2003b). Percebe a atividade docente como a mais importante de nossa sociedade, uma vez que o professor é responsável por realizar, de forma intencional, o processo de humanização das novas gerações – isto é, a formação, em cada criança, das qualidades humanas que são externas a elas no nascimento e que são aprendidas num processo de internalização de aptidões, capacidades, habilidades e valores vividos e experimentados na convivência social com parceiros mais velhos ou mais experientes. É esta compreensão de como se dá a

formação do humano em nós – seres que nos tornamos humanos pelo processo de educação - que eleva a educação ao mais alto patamar da atividade humana. Como lembra Gramsci, o papel do educador é formar cada criança para ser um dirigente.

Por isso, tratar da formação de profissionais da educação e, especialmente, daqueles voltados para a educação da infância é tratar da formação de intelectuais. Sendo esse o papel do profissional da educação, percebemos que receitas não cabem. Além disso, a realidade contempla um forte componente de imprevisibilidade. Por isso, precisamos dar conta da análise da complexidade do real para solucionar os problemas que surgem no horizonte do nosso trabalho.

Nessa mesma perspectiva, vale lembrar que não há atividade criadora humana que não se pautar pelo conhecimento das leis e fenômenos que regem a área em que a atividade se dá. Se a necessidade de atualização é verdade para todas as áreas do conhecimento humano, em relação à educação infantil isto é ainda mais importante, uma vez que parte do conhecimento que temos, e que, de maneira geral, tem orientado o pensar e o agir dos profissionais da educação infantil, foi produzido sob um velho paradigma que olhava as crianças individualmente e não as crianças educadas coletivamente. É importante lembrar que a história da educação das crianças pequenas em espaços coletivos tem pouco mais de 100 anos e que o olhar científico às instituições de atendimento à infância é ainda mais recente. Na educação, faz-se necessário conhecer as pesquisas e contribuições científicas que não param de acontecer em relação a como se dá o processo de humanização e o processo de conhecimento. Disso decorre, por um lado a necessidade de formação científica do professor a partir da produção científica sobre a infância educada cada vez mais nas escolas infantis e, por outro lado, a necessidade de formação do professor como um pesquisador, como produtor de conhecimentos sobre a infância a partir da prática que realiza.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL

Em final de cursos em que discutimos as contribuições da teoria histórico-cultural (MELLO, 1999; MELLO 2003a) para a educação das crianças pequenas, é típico ouvir mães, pais, e profissionais da educação infantil dizerem que se soubessem o que sabem hoje sobre como educar as crianças, teriam feito tudo diferente com os filhos e com as crianças na creche. Com razão. O que sabemos hoje sobre a educação das crianças pequenas anuncia grandes mudanças ao modo como as cuidamos e educamos.

É muito recente, na sociedade humana, a educação coletiva das crianças pequenas em ambiente extra-doméstico, ou seja, nas escolas infantis. Apenas nas últimas três décadas do século XX esta começou verdadeiramente a se expandir. No mundo inteiro, vivemos uma expansão da educação coletiva das crianças pequenas. Isso acontece, por um lado, porque cada vez mais as mulheres saem e sairão de casa para o trabalho. Por outro lado, porque descobrimos que educar coletivamente as crianças é bom para elas. Estudos e pesquisas desenvolvidos nas últimas décadas têm ajudado a superar os preconceitos em relação à creche.

As primeiras creches foram criadas para ser lugar onde as mães pobres deixavam suas crianças enquanto trabalhavam. Nessa perspectiva, a creche era um lugar para atender as necessidades das mães que trabalhavam e não das crianças que aí ficavam.

Hoje, quando descobrimos que tudo o que as pessoas são quando adultas depende do que elas vivem e aprendem desde pequeninhas, entendemos a importância da educação e do cuidado que a creche possibilita para as crianças. A própria Constituição Brasileira fala da educação das crianças pequenas como dever do Estado e direito das crianças e das famílias. Isso reflete uma nova compreensão da creche como um direito das crianças e não exclusivamente da mãe trabalhadora.

A partir dessa nova compreensão, realizar um trabalho de qualidade com as crianças pequenas envolve responder: do que as crianças pequenas precisam?

Houve um tempo em que pensávamos que as necessidades das crianças pequenas se restringiam a suas necessidades biológicas, uma vez que os processos de aprendizagem não se estabeleceriam até que elas atingissem certo grau de desenvolvimento, por volta dos 4 anos. Então, da criança pequena e pequeninha cuidávamos - dávamos banho, comida, trocávamos -, mas não estávamos preocupados em educar.

Hoje quando consideramos que as crianças aprendem desde que nascem e, porque aprendem se desenvolvem, aprendemos que além de comida, banho e roupa limpa, a criança precisa de mais: ela precisa viver experiências que permitam que ela estabeleça relações com os objetos, com os outros e consigo mesma. A partir dessas experiências ela poderá criar novas necessidades como a necessidade de comunicar-se, de estar com o outro, de ver, ouvir e pegar coisas; formar novas funções como a percepção, a atenção e a memória. Entendemos que no momento em que o adulto responde à primeira necessidade biológica do recém-nascido, ao amamentá-lo, se cria a primeira necessidade social da criança: a necessidade de estar com o outro. A partir daí, novas necessidades não

param de se formar nas crianças sob a influência das pessoas e das situações com que elas convivem. Por isso, o papel dos educadores é criar novas necessidades humanizadoras nas crianças. Dessa forma, muda a concepção de criança pequena que nos ensinaram - como alguém que é frágil, incapaz, alguém que precisa ser protegida e cuidada em seu estado de carência e de incapacidade. Descobrimos, em seu lugar, uma criança capaz de estabelecer relações, desde bem pequenininha, com o outro que se aproxima dela, com os objetos e consigo mesma. (MELLO, 2000; MOSS, 2003) Ao mesmo tempo, descobrimos a importância, para as práticas educativas concretas, da concepção de criança do profissional que cuida e educa as crianças pequenas.

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Crianças entre 2 e 3 anos fazendo plantio? Manipulando sementes? Escolhendo o que fazer? Brincando sozinhas sem o controle e a direção imediata da educadora? Tendo acesso livre aos materiais da sala? Vestindo-se sozinhas? Participando da organização do tempo? Avaliando as atividades do dia? Servindo-se sozinhas na hora da alimentação? Ajudando a organizar o espaço da sala? Resolvendo problemas que surgem nas atividades? Criando símbolos identificadores para seu material pessoal? Encontrando seu próprio material sem ajuda dos adultos? Tudo isso nos parecia inicialmente impossível. Apenas à medida que passamos a observar nossas crianças com olhar curioso e a lhes dar tempo para demonstrar suas capacidades e seus aprendizados é que pudemos perceber suas peculiaridades positivas como, por exemplo, a possibilidade de estabelecer relações com os objetos e com as pessoas, a possibilidade de aprender e se desenvolver.

Com a teoria histórico-cultural, mudou também, para nós, a concepção de educação que orienta nossas práticas educativas. A educação passou pouco a pouco a ser pensada menos como desenvolvimento de potencialidades que a criança traz consigo no nascimento e passou pouco a pouco a ser entendida como ação que deve provocar o processo de humanização, ou seja, a apropriação por cada criança das qualidades humanas que são externas a ela no nascimento, pois são parte da herança cultural que ela começa a conhecer aos poucos, à medida que se envolve com o mundo da cultura humana. Com essa nova compreensão do papel da educação, onde tínhamos antes uma teoria do desenvolvimento, passamos a construir uma teoria da educação das crianças pequenas.

Essas novas concepções têm nos levado a repensar nossas práticas na educação das crianças pequenas.

Se a criança aprende desde o nascimento, temos que descobrir como ela aprende, como ela se relaciona com o mundo que a rodeia. Se a criança pequena é uma cidadã que tem direitos e suas necessidades devem reorientar nossas práticas educativas na escola infantil, precisamos descobrir quais são suas necessidades de desenvolvimento. Sabíamos, desde o início desse trabalho que precisaríamos romper com nossos preconceitos em relação às crianças pequenas e aprender - com a observação que fazemos de suas atividades - como é que elas aprendem, o que elas aprendem quando são ainda pequenas, de que parceiros necessitam, de que tempo necessitam para aprender, como é o espaço que melhor promove essas experiências, que relação com o outro criança e com o outro adulto melhor promove essas aprendizagens. Percebemos logo que, hoje, o espaço da educação infantil é o lugar da educação dos pequenos e também dos adultos. Isso porque precisamos observar as crianças para perceber como é que elas são quando convivem juntas num grande grupo com outras crianças da mesma idade e de idades diferentes.

Descobrimos que, para aprender sobre as necessidades das crianças, temos pelo menos duas fontes: a teoria e a observação das crianças em sua atividade autônoma. A teoria histórico-cultural, ao estudar as crianças em seu processo de desenvolvimento, aponta regularidades no processo de formação e desenvolvimento das qualidades humanas na infância e essas regularidades possibilitam que a educadora adote uma atitude intencional no relacionamento com as crianças em seu trabalho na creche.

Em nosso dia-a-dia povoado de crianças, a formação científica se complementa com nossa atitude observadora e interessada na descoberta dessa nova criança capaz. Observamos que um ambiente provocador, com objetos variados ao alcance das crianças, possibilita a criação de situações de faz-de-conta pela criança: um toquinho de madeira se transforma num batom; pedaços de pano se tornam cobertores para a boneca e vestuário do guerreiro ninja; um apito velho em forma de cobrinha e um pote de creme se transformam em um delicioso milkshake. Temos observado também a criação de novas necessidades nas crianças: livros de histórias infantis ao alcance das crianças provocam sua exploração individual e coletiva de forma curiosa e interessada. Com o livro, a criança se concentra, repete a atitude do adulto e, muitas vezes, se torna ela própria uma contadora de histórias na turma.

Hoje sabemos que a criança aprende com cada coisa que acontece ao seu redor. Entre as muitas observações que temos feito das crianças entre 2 e 3 anos em atividade e que temos procurado registrar como forma de promover a reflexão sobre nossas próprias práticas, uma delas intitulamos “lençóis pedagógicos”. Esse nome foi dado porque as educadoras junto com as crianças vestem os colchões com lençóis que, por serem de elástico apenas nas pontas, se soltam facilmente durante o sono. Depois do sono, as crianças gostam de participar da arrumação. O problema é que são necessárias duas crianças para vestir o lençol no colchão, pois, ao se puxar de um único lado, ele se solta do outro.

Por que acreditamos que as crianças pequenas são capazes de realizar - com a ajuda dos colegas - coisas que não conseguem fazer sozinhas, aproveitamos esse momento para estimular sua participação com outras crianças, sugerindo que busquem ajuda e sejam solidários com os amigos da turma. Nessa situação, observamos a importância da educação das crianças pequenas num ambiente coletivo em relação a outras educadas em casa em meio a adultos apenas. A menina de 3 anos, se dá conta do problema, ouve a sugestão da educadora, olha o lençol, mas não se sente encorajada a pedir ajuda. Encontra uma primeira saída:

-Ninguém me ajudou, afirma esperando que a educadora peça por ela a ajuda de alguém. No entanto, e intencionalmente, a educadora pergunta se ela já pediu a ajuda de algum colega e sugere que ela o faça. Uma primeira criança passa por ela, ela a observa, mas continua quieta. Uma segunda criança se aproxima e ela cria coragem. Mas a amiga não presta atenção e segue em sua atividade. Na segunda solicitação, tem sorte. Felizes, as duas se põem a vestir o colchão e, satisfeita, a criança aponta o sucesso da tarefa:

- Pronto, arrumei o meu lençol.

Hoje percebemos que esse problema que, em outra situação, seria resolvido rapidamente pela educadora - inclusive por uma educadora preocupada em resolver situações difíceis para crianças pequenas e aparentemente desprotegidas -, a partir de um novo olhar da educadora, torna-se uma experiência importante para a criança. Aprendemos a dirigir nossa ação de modo a possibilitar novas experiências e novos aprendizados para as crianças. Nossa atitude mediadora deve contribuir para as crianças aprenderem a se relacionar com os seus pares e, mais ainda, possibilitar a satisfação da criança ao resolver - sozinha ou com a ajuda de outra criança - um problema.

Percebemos que a educadora medeia sempre o aparecimento da vontade de saber e de fazer nas crianças. Enquanto as crianças

realizam atividades de forma individual ou em pequenos grupos, descobrimos uma forma interessante de envolvimento das crianças pela curiosidade e não pela imposição da educadora. Para iniciar uma atividade dirigida, a professora começa a preparação na mesinha, sem convocar as crianças, mas apenas apostando na curiosidade dos pequenos e em sua participação aderida. A estratégia tem dado certo, pois pouco a pouco todos se agrupam ao redor da nova atividade de forma voluntária e curiosa. Percebemos que a atividade que envolve a educadora parece ter mão dupla: para algumas crianças dá segurança em relação ao tempo de sua atividade. É como se, sentindo o envolvimento da educadora, a criança se sentisse livre para seguir realizando sua atividade sem a pressão por terminá-la no tempo do adulto. Para outras crianças, a atividade da educadora é um estímulo para experimentar uma nova atividade que, como consequência, cria nas crianças uma nova necessidade, um novo prazer. Em geral, uma nova atividade da educadora suscita curiosidade, observação, perguntas das crianças, vontade de saber. Em nossas observações registramos a abordagem de uma criança:

-Nossa, parece um sapo! Não é um sapo?

-O que você acha? É uma semente, mas, de repente, quem sabe?

A atitude da educadora em responder sempre que questionada e, mais ainda, responder envolvendo a criança na continuidade da conversa, faz com que a criança se aproxime cada vez mais do adulto sem medo de questionar. Observamos que a segurança das crianças na relação com o adulto está diretamente ligada ao tempo de conversa que nós adultos estamos dispostos a gastar com elas. Além disso, essa atitude favorece nas crianças o prazer de se relacionar com outros. Em nossa turma, as crianças demonstram grande satisfação quando alguém chega de fora e faz perguntas sobre a vida cotidiana da creche. Gostam de mostrar tudo o que fazem, conhecem o significado de cada painel, de cada desenho próprio ou das produções dos amigos.

Ao mesmo tempo, uma vez que descobrimos que a criança não é frágil nem passiva e, se não sabe, é capaz de aprender, não precisamos fazer por ela atividades como recortar, passar cola, desenhar. E é interessante observar como aprendemos com as experiências diárias na creche quando estamos abertas para isso. Enquanto iniciamos a preparação de uma atividade que envolvia o uso de cola, o Eduardo nos surpreendeu. Enquanto estávamos envolvidas na organização do material, ele se adiantou, pegou a cola e começou a realizar a atividade com muito capricho e atenção para uma criança de apenas 2 anos e meio.

Aprendemos que se a educadora faz pela criança, esta perde a oportunidade de experimentar, vivenciar a realização da atividade e aprender. Por outro lado, se fizermos a atividade com ela – ajudando-a no que ela solicitar -, ela estará se preparando para logo fazer a atividade sozinha. A atividade mencionada acima chamada por nós de “lencóis pedagógicos”, era inicialmente realizada pela educadora que pedia para que as crianças fossem ao banheiro e na volta se sentassem encostadas na parede enquanto a educadora sozinha guardava os colchões. As crianças, como seria de se esperar, não ficavam quietas e a educadora, irritada, falava alto, gritava. Quando conseguiam aquietar-se, o faziam apenas por medo da educadora. Em tal situação, não havia um aprendizado positivo, mas sim uma forma de submissão por meio de ameaças. Hoje as crianças são chamadas a colaborar com a educadora, o que cria uma situação de aprendizagem e acaba com os tempos de espera das crianças.

A teoria histórico-cultural ensina que a relação mais adequada a ser estabelecida com as crianças pequenas é uma relação de parceria: de pensar junto, decidir junto, planejar junto, fazer junto, ajudar quando a criança precisa e, essencialmente, promover o encontro dela com o mundo que ela vai pouco a pouco conhecendo desde que nasce: o mundo dos objetos materiais e não-materiais, dos instrumentos, dos hábitos e costumes, da língua, da ciência, das diferentes linguagens de expressão. Temos procurado envolver as crianças na maioria de nossas atividades e percebemos que aprendem com muita facilidade à medida que participam do conjunto do processo. A montagem da história dos três porquinhos aconteceu com a participação das crianças em todo o processo. Escolhemos juntos a história sobre a qual trabalharíamos, envolvemos as crianças nos processos de planejamento e decisão, bem como em todo o processo de realização das atividades que foram emergindo das nossas rodas de conversa e planejadas com o grupo, à medida que as idéias iam surgindo no grupo. As educadoras iam pensando em voz alta e as crianças iam ampliando e enriquecendo as novas propostas que começaram a tomar corpo. Com isso, coletamos material em passeios pela escola e pelos arredores para construir as casinhas dos três porquinhos e, ao final, construímos juntos uma casinha de papelão utilizando a técnica da papietagem onde as crianças podiam entrar. Passados alguns meses da atividade, ainda ouvimos dos pais e mães das crianças relatos sobre a reprodução da história pelas crianças em detalhes, demonstrando o significado para as crianças da atividade participada.

Quando observamos as crianças pequenas, percebemos que elas aprendem, ou seja, se relacionam com o mundo ao redor delas de um jeito diferente dos adultos – o que não significa que o jeito do adulto seja melhor nem pior. O importante é perceber que é diferente.

Segundo a teoria histórico-cultural, a partir dos 3 anos, o brincar de faz-de-conta é a forma como a criança melhor se relaciona com o mundo ao seu redor e mais aprende. Imitando os adultos vai formando e exercitando funções psíquicas (como a atenção, a memória, a linguagem oral, a imaginação, a função simbólica) e formando atitudes – como o controle da própria conduta, os valores morais e éticos - que constituem as bases de sua inteligência e personalidade. No faz-de-conta, tem lugar a atividade verdadeiramente em grupo entre as crianças pequenas. Quando brincam em grupo, aprendem a viver em grupo: aprendem a esperar a vez para ser o personagem mais importante e a combinar a divisão dos papéis. Nossas observações das crianças pequenas em atividade nos levam a concordar com Malaguzzi (EDWARDS, 1999) quando afirma que Piaget não teria construído a teoria do egocentrismo se tivesse vivido um pouco mais e visto as crianças convivendo umas com as outras nas escolas infantis. Para o olhar marcado por uma visão adultocêntrica de criança, impressiona a capacidade que elas têm de se organizarem, criar regras, resolver problemas. Basta que a educadora observe, analise e perceba o momento certo e a forma adequada para intervir ampliando e qualificando sempre a ação da criança. Por outro lado, temos aprendido a não subestimar a capacidade das crianças de observação e compreensão das experiências vividas.

O relato de um pai, em busca de ajuda na relação com o filho ilustra esse fato. Segundo o pai, o filho perguntava demais e, muitas vezes o pai não sabia como responder. Perguntado se era cerveja a bebida que tomava a personagem da novela, o pai, disse que não, que era guaraná. A criança riu do pai, deixando-o sem saber o que dizer.

Em nosso trabalho, temos aprendido a sempre falar a verdade com as crianças, apontando criticamente costumes, valores e hábitos, defendendo aqueles que entendemos corretos, mas sempre procurando estabelecer uma relação de confiança entre adulto e criança. Para isso, cada uma de nós tem travado uma luta diária contra o conceito de criança centrado no adulto que aprendemos em nossas práticas educativas e que encontramos subliminarmente presente na formação inicial não declaradamente comprometida com uma educação de qualidade para as crianças pequenas. Orientar nosso trabalho diário com as crianças pelo novo conceito que emerge do enfoque histórico-cultural exige reflexão

diária a partir das observações realizadas e tem significado um conjunto de mudanças nas práticas da escola infantil.

Nessa perspectiva, o espaço, o ambiente – considerado um segundo educador na pedagogia italiana da infância (EDWARDS, 1999) - deve ser rico, diversificado e acessível para provocar a experimentação, os relacionamentos, a curiosidade. Em nossa experiência, temos procurado diariamente transformar o ambiente propiciando um cenário provocador da curiosidade e da exploração das crianças. Em primeiro lugar, assumimos o desafio de disponibilizar todo o material em altura acessível às mãos das crianças. Iniciamos um processo de abrir armários, ocupar prateleiras começando pelos níveis mais baixos, cerrar ao meio as prateleiras que extrapolam a altura das crianças, organizar o material disponível de modo a tornar o espaço legível para o acesso e a organização que a criança é convidada a realizar ao final de sua exploração e teste; passamos a coletar material em conjunto com as crianças e com as famílias de modo a construir pouco a pouco um cenário que contemple as mais diferentes atividades. Percebemos que a criança aprende a gostar das novas atividades que proporcionamos a elas; quanto mais a estimulamos mais ela se torna exigente. De modo que a construção dos espaços da escola da infância não termina nunca: sempre é possível enriquecer e diversificar o ambiente com livros, gibis, jornais, brinquedos prontos, material reciclável que permite inúmeras combinações, material natural que colecionamos, brinquedos construídos, instrumentos musicais e diferentes materiais para exploração sonora, material para desenho, pintura, modelagem, construção. Enfim, o espaço acessível, diversificado, atraente e legível deve ser constantemente transformado para estimular a criança a explorá-lo em suas múltiplas possibilidades de modo a exercitar as percepções, a atenção, a observação, a memória, o pensamento, a linguagem.

Da mesma forma, a organização do tempo precisa contemplar o tempo livre, as atividades diversificadas e a atividade dirigida pelo adulto para garantir novos conhecimentos, mas também para garantir a convivência social entre as crianças, sua autonomia e participação. O compromisso com a satisfação das necessidades que vamos criando nas crianças quando as tratamos como cidadãos de direitos não pára na pesquisa, na atualização constante do educador, na busca de experiências interessantes para oferecer às crianças. O aprofundamento teórico com que nos comprometemos precisa tornar-se prática concreta e esta será mais adequada ao desenvolvimento das crianças pequenas quanto mais envolvimento entre adulto e criança acontecer. Os novos conhecimentos

sobre a infância precisam concretizar-se sob a forma de comprometimento em estar com as crianças, em fazer com elas, em ouvi-las.

No início do ano, com a participação das crianças selecionamos figuras que melhor traduzissem a rotina da creche. Nesse processo, conversamos sobre os horários, a necessidade do sono, a alimentação e, quase sempre, cada tema era emoldurado pela pergunta de alguma criança: “aí, a mãe chega, né?”. Colamos a rotina em uma cartolina que foi pintada pelo grupo. As demais atividades seriam posteriormente discutidas com as crianças e planejadas a partir das rodas de conversas e atividades livres. Temos observado a satisfação e o envolvimento das crianças em atividades de forma duradoura à medida que nos tornamos parte de seu universo, parceiros em suas brincadeiras, quando resgatamos para elas a nossa infância, quando fazemos aflorar nossa capacidade de brincar, de rir, de envolvimento com elas. Ao mesmo tempo, percebemos a satisfação que sentem ao realizar atividades diversificadas em pequenos grupos sem a presença imediata do adulto, quando precisam se organizar, tomar decisões, resolver problemas entre si. Por isso, buscamos diversificar as formas como temos organizado as atividades. Acreditamos que a atividade dirigida deve ser o momento em que a educadora apresenta novas possibilidades de atividades para as crianças. Ao mesmo tempo, exercita com todo o grupo a atenção, a concentração e o controle da conduta. A atividade dirigida permite a realização de atividades diversificadas, uma vez que tendo exercitado a realização da atividade com a educadora, a criança aprende a realizar a atividade sozinha ou em pequenos grupos. Da mesma forma acontece com a atividade livre, quando as crianças podem escolher no universo da sala o material para explorar. A articulação dessas três formas de atividade cria as condições e valoriza a iniciativa das crianças e dá um caráter mais científico ao trabalho docente.

UTOPIA E DESAFIOS À FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS: SUPERAR PRECONCEITOS

Implantar uma proposta pedagógica que contemple as necessidades dessa nova criança que vamos descobrindo, envolve enfrentar alguns preconceitos como, por exemplo, o de que a criança não é capaz de realizar atividades de forma autônoma e independente da direção, controle e interferência do educador; de que as crianças pobres são mais difíceis porque trazem problemas de casa; de que as atividades típicas da infância – como o explorar, brincar, conversar, relacionar-se entre si - não têm valor pedagógico e que o aprendizado importante só

acontece com atividades escolarizadas; de que as crianças não são capazes de manter o interesse por algo por muito tempo e que, portanto, certas atividades como a investigação, a elaboração de registros diários ao longo do ano não mantêm o interesse das crianças; de que as crianças não são capazes de tomar decisões, fazer escolhas, avaliar..., enfim, um conjunto de idéias pré-concebidas que se desenvolveram em torno de um conceito de criança como sendo incapaz e de uma concepção imobilista de educação que entende que a inteligência e a personalidade da criança são herdadas biologicamente. Nas brincadeiras livres temos observado situações em que a criança, dadas as novas condições de realização de sua atividade, observa, planeja, constrói, avalia e conclui. No processo de construção de uma linha movimento, duas crianças utilizavam uma caixa de supermercado para subir e dali pular. Repetiram duas ou três vezes, conversaram e uma delas buscou uma outra caixa e a posicionou de modo a parecer uma escadinha. Não satisfeitas, em frente da caixa colocaram um balde plástico e depois outro maior; depois do último balde, colocaram uma grande almofada. Os obstáculos foram aumentando, bem como a fila de crianças que se formava para passar por esses obstáculos. Uma das crianças ria muito enquanto anuncia: Agora vai cair!

Enquanto pensamos com preconceito, dispensamos o conhecimento científico para tratar as crianças pequenas e isso acaba por levar a outras confusões que uma pedagogia para a infância precisa superar: a confusão entre criança e aluno, entre escola da infância e escola, entre professora da infância e professora do ensino fundamental. Entendemos que não é simples assumir a atitude de que a professora da infância é professora que não dá aula. Toda a formação inicial da professora esteve voltada para dirigir, controlar a classe e dar aula. Portanto, os formadores dos professores da infância precisam também se convencer disso tudo. Deste ponto de vista, os cursos de formação básica e continuada têm que fazer face a um conjunto de desafios.

Em primeiro lugar, o desafio de ensinar teoria e as formas de concretização da teoria para que se vá além do discurso e não se reforce a idéia presente no senso comum de que a teoria, na prática, não funciona. Acreditamos que enfrentamos esse desafio quando trabalhamos, junto com as teorias, as implicações pedagógicas da teoria, as diretrizes orientadoras de uma ação educativa nela baseada e os procedimentos que concretizem, na prática, a teoria.

Em segundo lugar está o desafio de ensinar os professores a fazer teoria. A pós-modernidade já decretou que o processo de formação não acaba. Para os professores da infância, isto significa procurar

conhecer sempre e cada vez mais sobre a especificidade do aprender nas crianças pequenas educadas coletivamente. Além disso, o desafio está em produzir conhecimento a partir da própria prática. Os cursos de formação enfrentam esse desafio quando os futuros professores aprendem a refletir sobre as práticas que observam e que realizam, quando aprendem o hábito de registrar e documentar as práticas observadas e as suas próprias, quando criam o hábito de refletir sobre a sua própria formação e a estabelecer uma relação consciente com sua prática. Mais que isso, enfrentamos o desafio da formação do professor da infância quando estes aprendem a ouvir e a olhar as crianças querendo aprender com a reflexão - sobre suas atividades e suas formas de aprender - como atua um professor dos pequenos e dos pequeninhos, como se faz para ser um professor que não dá aulas, como se relacionar com as crianças, como organizar o tempo das crianças na escola, que atividades e que espaço melhor proporcionam o conhecimento do mundo na idade infantil.

Os cursos de formação hoje precisam dar conta da especificidade da infância. Em geral, transformamos as disciplinas dos cursos de formação de professores para as series iniciais em disciplinas para a educação infantil apenas acoplando, ao velho nome da disciplina, o adjetivo educação infantil. Nesse sentido, pouco se faz para romper com a idéia de que a forma mais adequada ao aprendizado das crianças pequenas é a atividade escolar típica. Temos aprendido que o trabalho educativo na creche não ocorre necessariamente em mesas com crianças sentadas em cadeiras. As crianças pequenas quando vêm para a escola infantil não viram alunos, mas continuam crianças que têm direito a viver sua infância protegidas do equivocado sonho neoliberal que aposta que se as crianças forem escolarizadas mais cedo, poderemos apressar o desenvolvimento de sua inteligência e o desenvolvimento tecnológico do país; que, se as crianças se tornarem mais competitivas, elas serão mais felizes e terão mais sucesso na vida profissional. Frente a esta onda em que muitos pais entram levados pelo discurso neoliberal, é preciso que nos posicionemos em defesa da infância, uma conquista histórica dos seres humanos, resultado da luta humana contra a luta pela sobrevivência.

Uma análise das práticas educativas na escola da infância mostra que o trabalho com a infância pouco se profissionalizou. Em grande parte continua centrado numa visão cotidiana, oriunda da experiência doméstica da professora: subsistem as formas históricas do trabalho feminino, a mesma associação entre amor e autoridade, os mesmos personagens, os mesmos interesses, as mesmas estratégias de controle (TOASSA, 2004).

Ao lado disso, temos o senso comum do que seja a escola: lugar onde se dá aula, onde o professor fala e o aluno escuta, o professor controla e o aluno obedece, o professor decide e os alunos fazem o que o professor manda. Com um agravante quando se trata da educação infantil. Como sabemos pouco e pensamos pouco sobre a especificidade do aprender na infância, as "aulas" que em geral são propostas constituem um absurdo pedagógico tanto para as crianças como para as professoras. Como o que se idealiza em geral é impossível de acontecer (todas as crianças fazendo a mesma atividade, no mesmo ritmo, interessadas na mesma atividade), o resultado é que os professores e professoras passam a maior parte do tempo tentando conseguir atenção, silêncio, ritmo padronizado e condutas que seriam próprias das crianças pequenas se elas estivessem profundamente interessadas na atarefada proposta, ou seja, se a tarefa pudesse, verdadeiramente, se apresentar para elas como uma atividade que respondesse ao seu desejo de conhecer, de fazer, de ser (LEONTIEV, 1988). No entanto, sem ouvir as crianças, sem fazer delas parceiros e colaboradores em "nossa" turma, sujeitos participantes que desenvolvem em relação ao "nosso" grupo uma relação de pertencimento, essa atitude interessada dificilmente acontecerá (ZACHLOD, 1996; BECCHI, 2003). Está nas mãos da professora da infância a formação de cada criança para ser um dirigente. As condições para a intencionalidade necessária a essa formação, no entanto, precisam ser provocadas nos cursos de formação de professores para a infância. Este é o desafio que, em nosso projeto de construção de um projeto pedagógico para a nossa creche, estamos procurando enfrentar de forma coletiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECCHI, E.; BONDIOLI, A. *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores*. Campinas: Autores Associados, 2003.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio-Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEONTIEV, A. R. Uma Contribuição para uma teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A. R.; LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone/Edusp, 1988, p.59-83.

MELLO, S. A. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 6, n.12, p. 29-38, jan-jun. 2003b.

_____. A escola de Vygotsky. In: KARRARA, K. (Org.). *Introdução à Psicologia: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2003a. p. 52-75.

_____. Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural para a Educação Infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v.10, n.1, p. 16-27, mar. 1999.

_____. Concepção de criança e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio-Emília. *Caderno da F.F.C.* Marília, v. 9, n.2, p. 83-94, 2000.

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

TOASSA, G. *Consciência e atividade: um estudo sobre e para a infância*. 2004, 284p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília.

ZACHLOD, M. Space to Grow. *Educational Leadership*, Dawson, v. 54, n. 1, p. 51-53, 1996.

Recebido em maio de 2007

Aceito em agosto de 2007

