

**INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PRÓ-SABER
NORMAL SUPERIOR**

MARCIA DA FONSECA ARAUJO

CRECHE PARTIDA

Rio de Janeiro

2012

MARCIA DA FONSECA ARAUJO

CRECHE PARTIDA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Superior de Educação Pró-Saber como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Normal Superior, com habilitação em Magistério da Educação Infantil.

Orientadora: Profa. Esp. Clara Araujo

Rio de Janeiro

2012

Ar15c Araujo, Marcia da Fonseca

Creche partida / Marcia da Fonseca Araujo. – Rio de Janeiro: ISEPS, 2012.–
44 p. il.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Superior de
Educação Pró-Saber, 2012.

Orientador: Profa. Esp. Clara Araujo

1. Educação. 2. Normal Superior. 3. Educação Infantil. 4. Creche.
5. Educador. 6. Rotina. 7. Pedagogia de Projetos. I.Título. II. Orientador. III.
ISEPS. IV. Instituto Superior de Educação Pró-Saber.

CDD 372

CRECHE PARTIDA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Superior de Educação Pró-Saber como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Normal Superior, com habilitação em Magistério da Educação Infantil.

Defendido e aprovado em novembro de 2012.

EXAMINADORES

Profa. Esp. Clara Araujo
Orientadora

Profa. Dra. Cristina Laclette Porto

Profa. Esp. Maria Delcina Feitosa

LICENÇAS

Autorizo a publicação deste trabalho na página da Biblioteca do Instituto Superior de Educação Pró-Saber, tornando lícita sua cópia total ou parcial somente para fins de estudo e/ou pesquisa.

Esta obra está licenciada sob uma Licença **Creative Commons**, maiores informações <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/>.

Rio de Janeiro, 5 de dezembro de 2012.

MARCIA DA FONSECA ARAUJO

Dedico este trabalho a todos àqueles que se interessem pela infância!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a força divina por me permitir vivenciar essa experiência maravilhosa da vida, todos os dias, desde o meu nascimento com cada uma das pessoas com quem me relacionei ou me relaciono.

Agradeço ao meu marido Douglas pelo amor que me dedica todos os dias incansavelmente, por me alimentar, me impulsionar, por ancorar meus receios e me dizer diariamente por mil dias que eu sou capaz, por me permitir estar ao seu lado e desfrutar de tamanha capacidade de amar, pela pessoa incrível que é.

Agradeço à minha filha Mariah simplesmente por tê-la gerado, pela sua presença, pela sua graça e luz que permeiam toda a minha existência, como se dela fizesse parte desde sempre.

Agradeço ao meu pai pelo homem que soube ser, humano, amigo, dedicado, carinhoso e de quem me lembro como se nunca tivesse partido.

Agradeço a minha delicada mãe, uma mulher maravilhosa cuja inteligência sempre me instigou, pela amizade, meiguice, talento e amor. Pela capacidade de transformar o difícil em fácil, de ver luz na escuridão, de me ensinar sobre o quão longe podemos levar nossa imaginação, a ser mulher.

Agradeço aos meus padrinhos que sempre estiveram presentes em minha vida.

Agradeço a minha tia Teresa por sempre ter sido a tia dos sonhos, por fazer parte da minha infância, por me ensinar a ser gente.

Agradeço a cada um dos meus irmãos, por seu afeto, por partilharem a vida comigo.

Agradeço indiferenciadamente a cada um dos meus professores, por incansavelmente me ajudarem a crescer, por partilharem seu conhecimento todos os dias por três anos com uma dedicação que levarei por toda a vida comigo.

Agradeço especialmente a professora Maria Delcina Feitosa que faz do seu trabalho um exemplo de compromisso e a Clara Araujo pelo tanto que me ajudaram na confecção desta monografia, pelos dias partilhados, pelo incentivo e apoio, não somente em relação ao trabalho, mas durante todo o curso, minha gratidão.

Agradeço a todos que como eu, fizeram parte desta turma, por sua alegria, toques, qualidades, franqueza e amizade que me dedicaram, especialmente à Alessandra, Camila, Laiza, Lilian, Rafael e Tânia.

“A primeira convicção é de que toda a pessoa, mesmo as mais jovens, tem dignidade e valor inestimável. Tal afirmação kantiana significa que toda pessoa tem a possibilidade de tornar-se independente ou de autodirigir-se e que é imoral tratá-la como uma mercadoria ou usá-la para conseguir um objetivo distinto a ela própria. Alcançar tal autonomia, no entanto, não é fácil tanto pelas dificuldades que estão dentro de nós quanto por aquelas que nos são impostas nos diversos meios em que vivemos”.

Juan Escámez e Ramón Gil

RESUMO

Baseado em autores que tratam da estrutura da creche, o presente trabalho procura abordar as contradições presentes na instituição creche, trazendo reflexões, resultado de observações. O objetivo é analisar como a rotina interfere no dia a dia e a função do educador no contexto. Para que o cotidiano proporcione prazer é necessário ser pensado junto ao grupo de alunos. É fundamental estar consciente do acolhimento necessário às crianças em meio às atividades planejadas para que ganhem significado. Fecha com a possibilidade dos projetos, uma proposta que congrega professores e alunos estimulando sua leitura de mundo rumo à autonomia.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Creche. Educador. Formação. Rotina. Pedagogia de Projetos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROFESSOR	14
1.1 O professor de educação infantil	14
2 O CONTEXTO	18
2.1 A creche	18
2.2 Eu, professora de educação infantil	19
3 A PESQUISA	23
3.1 Metodologia	23
3.2 Os profissionais e seu trabalho	24
3.3 Análise da estrutura física	25
3.4 O espaço/tempo, a rotina – análise de uma atividade	28
4 MUITAS PERGUNTAS E UMA PROPOSIÇÃO	35
4.1 As perguntas	35
4.2 Proposição: a pedagogia de projetos	36
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43

INTRODUÇÃO

A educação infantil passa neste século por um daqueles momentos que marcam as trajetórias das grandes mudanças, essa singularidade tem me proporcionado observar, na prática, a união da experiência e do aprendizado, me baseando numa relação entre o profissional e a instituição.

Novas propostas para a educação evidenciam a transparência de inúmeros problemas a serem resolvidos em sala de aula, através do exame crítico de seus princípios fundamentais. Essas e outras questões, discorridas ao longo de quatro capítulos procuram abordar filosoficamente o conceito de educação, questionando através da rigidez da própria estrutura, a aplicabilidade de projetos, a autonomia dos professores e dos educandos.

Em prática, convivendo nos quatro últimos anos com educação infantil em creches, tem sido possível observar as contradições presentes no contexto, entre os professores e as rotinas planejadas e entre as propostas da Secretaria Municipal de Educação e da instituição.

Evitando responsabilizar individualmente seus representantes, vejo a necessidade de partir das próprias contradições para esclarecer pequenos entraves do dia a dia que, pela repetição constante, acabam por tornar maçante o exercício da profissão e descaracterizá-lo à altura de suas propostas.

Educar proporciona rever-se a cada fala, a cada interação fazendo do ambiente uma extensão de sua própria sintonia com cada qual que igualmente a todos se alimentará do que produzir.

É inevitável projetar a creche como um sonho possível. Inúmeras questões amargam a atribuição das frustrações dos educadores, muitas tão óbvias que parecem perder a força da necessidade que arrastam, delegando aos mesmos toda a sorte de adversidades, solitários na busca pela realização daquilo que é reservado a qualquer cidadão, condições para seu desenvolvimento, para seu encontro com o conhecimento, motivado.

Em meio à rotina do cotidiano lida o ser humano com a realidade externa que se impõe através da tecnologia a qual estamos estreitamente vinculados. A dinâmica dos desenhos infantis, as mensagens implícitas, a propaganda, o consumo, a cultura, a violência, a velocidade com que nos relacionamos com a

urgência de cada dia impõe-se obrigando-nos a nos reinventar a cada manhã para a satisfação de um novo desejo. E as crianças pequenas de creche, como recebem, convivem e se veem em meio a esse conflituoso torrencial de exigências com os quais nós adultos somos diariamente confrontados? Existirá na creche um espaço a parte, onde possam privilegiadamente existir, estar, ser? Existirá dentro desse espaço um tempo para elas, livre para reflexão?

Estas e outras indagações as quais proponho reflexão e revisão esboçam um contexto cuja realidade está longe de respostas definitivas, pois se pautam principalmente pelas necessidades surgidas no próprio ambiente, aquelas que refletem nos sujeitos que as geram as condições para sua satisfação e seu desenvolvimento mais próximo da qualidade ideal.

Descrevo desta forma os capítulos que compõem minha monografia, apresentando no primeiro, um breve panorama da história da Educação Infantil no Brasil, trazendo alguns fatores que influenciam na atuação dos profissionais. O subcapítulo segue questionando a função dos profissionais dentro de sala, sua imobilização ou autonomia diante da rotina e a formação dos agentes e professores na sua relação com a instituição.

O capítulo dois contextualiza, para o leitor, a creche, registrando a ampliação do olhar dirigido às questões produzidas neste trabalho, colocando-me em terceira pessoa no discurso. Um breve panorama da creche apresentado em croquis e por fim um trajeto pessoal de minha história como educadora.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia utilizada no trabalho, a análise da estrutura física da creche, e a análise de uma atividade específica, o banho. O último capítulo traz indagações e a proposta da pedagogia de projetos que destaca o princípio da aprendizagem por descoberta, estabelecendo que a atitude para a aprendizagem por parte dos alunos é mais positiva, quando parte daquilo que lhes interessa e quando aprendem da experiência do que descobrem por si mesmos.

Nesta monografia procuro dar a devida importância à observação e à criticidade do professor no desempenho da sua função.

1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROFESSOR

A educação infantil na cidade do Rio de Janeiro, atualmente, se propõe integradora do ser humano e esforça-se, através de diversas teorias, por concentrar o melhor delas, procurando adaptá-las às necessidades da criança sem eliminar sua participação, integrando-a e socializando-a, com vistas a sua autonomia, conforme diz Zilma de Moraes Ramos de Oliveira:

O foco do trabalho institucional vai em direção da ampliação de conhecimentos e saberes de modo a promover igualdade de oportunidades educacionais às crianças de diferentes classes sociais e no compromisso de que a sociabilidade cotidianamente proporcionada às crianças lhes possibilite se perceber como sujeitos marcados pelas ideias de democracia e de justiça social, e se apropriar de atitudes de respeito às demais pessoas, lutando quanto a qualquer forma de exclusão social. (OLIVEIRA, 2010, p.3)

Este processo não se constitui num ato isolado que simplesmente se descola de um suporte para se realizar numa aula sem surpresas ou adversidades, pois lidar com o humano não se resume à unilateralidade. É preciso levar em conta os imprevistos, as resistências, o outro, sem os quais o planejamento pecaria por não permitir o envolvimento, tornando-se mero disciplinador da ordem; cujo objetivo se estabeleceria por moldar o educando, ignorando-o. Madalena Freire diz a respeito que é necessário um: “educador que se disponha a aprender enquanto ensina, trabalhando seus ranços autoritários e espontaneístas na tentativa, na busca da construção de uma relação democrática”. (FREIRE, 2010, p. 31).

Uma série de fatores, extrínsecos, vem interferir na didática desta relação professor aluno, fatores que influenciam diretamente, como o número de crianças dentro de um determinado espaço, o número de educadores por quantidade de crianças, formação, rotina de cuidados, tempo/espaço, interação pais professores, comunidade instituição, entre outros. Todos estes fatores que interferem na atuação dos profissionais, igualmente produtores de cultura e sujeitos dela, sofrem os efeitos da política pensada para a educação infantil, retratando pelo sucesso ou insucesso a necessidade de realocar a educação para um espaço preservado de interesses, que de fato reflita no cidadão seus direitos.

Um aspecto importante da caracterização da infância ao longo da existência humana tem sido as variadas formas de lidar com as crianças, cada uma de acordo com sua cultura.

Ao confrontarmos a história da educação no Brasil com a história do atendimento à criança pequena, podemos pontuar algumas problemáticas presentes em ambas, como, por exemplo, o abandono no qual foi deixada a educação elementar, comprometendo, dessa forma, a real expansão e universalização desse nível de instrução para toda a população. A “educação infantil”, bem como o “ensino elementar”, foram, ao longo da história, tratadas em segundo plano. (VASCONCELLOS, 2005, p. 47).

Desta forma e por se caracterizar por atendimento caritativo, a educação voltava-se para a religião predominante através de exercícios como orações e disciplinares da conduta moral e social, sem se pensar nos aspectos pedagógicos de forma mais abrangente. “A intervenção pedagógica voltada para a “infância” no Brasil também foi inaugurada com a atuação da Companhia de Jesus, em 1549, igualmente marcada por educar para a fé católica, educar para a submissão”. (VASCONCELLOS, 2005, p. 37).

Neste contexto, desenvolveu-se a educação institucionalizada contando mais tarde com os movimentos sociais.

O reconhecimento da criança como um sujeito de direitos é uma conquista dos movimentos sociais que lutaram pelo Estatuto [...] O Eca deve ser compreendido no contexto de lutas travadas no movimento social de redemocratização da sociedade brasileira, em que tínhamos a possibilidade de construção de novas práticas para as políticas públicas voltadas para a criança e o adolescente, nos marcos de uma nova visibilidade ancorada na noção de cidadania. (VASCONCELLOS, 2005, p. 90).

1.1 O professor de Educação Infantil

A sociedade em geral parece ter se acostumado à hierarquização de papéis, transferindo às suas instituições o mesmo processo, segundo afirma Cornelius Castoriadis:

Vivemos numa sociedade cuja organização é hierárquica, seja no trabalho, na produção, na empresa; ou na administração, na política, no Estado; ou ainda na educação e na pesquisa científica. A hierarquia não é uma invenção da sociedade moderna. Suas origens retomam a um tempo muito distante – se bem que ela não tenha

existido sempre e que tenha havido sociedades não-hierarquizadas que funcionaram muito bem. Mas na sociedade moderna o sistema hierárquico (ou, o que é quase a mesma coisa, burocrático) tornou-se praticamente universal. (CASTORIADIS, 2009).

Dentro de sala de aula, o papel desempenhado pelos profissionais estaria mais bem adequado se todos, em consenso, sem divisão de categorias, pensassem de forma conjunta nas soluções de conflitos e nas concepções que, no caso da creche pública, são determinadas de acordo com a política educacional da Secretaria Municipal de Educação (SME) cuja missão é apoiar a elaboração da política educacional do município do Rio de Janeiro, coordenar sua implantação e avaliar os resultados, com vistas a assegurar a excelência na Educação para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, de maneira a contribuir para formar indivíduos autônomos e habilitados a se desenvolver profissionalmente e como cidadãos.

A frustração que sente o educador por ver-se cerceado na sua prática pela política implantada, igualmente o paralisa diante de uma estrutura sobrecarregada que o impede de promover um desenvolvimento ampliado se comparado àquele que a criança teria mesmo não matriculada em uma instituição de ensino.

A escola não pode se reservar ao papel de reproduzir o que o desenvolvimento do ser humano lhe proporcionaria independente dela, num núcleo familiar bem estruturado. Ela precisa ir além, não pode se contentar com os resíduos de algo que poderia ser grandioso e fazer a diferença para o ser humano que seria lhe reservar o lugar máximo, o ápice, a excelência, a experiência, a criação.

A sensação externada pelos profissionais em sala é de impotência diante dos fatos, de solidão, de comprometimento da prática, levando o educador por fim a se questionar sobre a educação, qual a sua finalidade, a repensar as políticas que interferem no cotidiano das salas de aula da creche, limitando a expansão do trabalho prático baseado em teorias pensadas para estimular a criança e o seu desenvolvimento mais próximo da qualidade ideal, levando-se em conta a amorosidade. O acolhimento, o contato visual, verbal e físico é importante para a formação do self; acolher a tristeza da criança a ajuda a lidar melhor com suas emoções, pois explorar o mundo também

demanda coragem e é preciso que a criança se sinta segura. Para Francisco Daudt:

Resulta que quanto melhor o mundo for apresentado à criança (e isto significa quanto melhor ela for compreendida e atendida em suas necessidades e capacidades), mais ela simbolizará, mais facilmente lidará com o mundo, menos medo vai ter dele – ao contrário, terá mais interesse. O contrário a conduz para dentro de si mesma, à alucinação, ao marasmo, a não gostar do mundo, a preferir ficar sonhando acordada, em devaneios. (VEIGA, 2005, p. 26).

As crianças e os profissionais, nesse espaço, acabam não falando a mesma língua, as primeiras demonstrando, muitas vezes, a necessidade de que o percurso afetivo seja refeito, mesmo com quase quatro anos, porque algum significado se perdeu, e os segundos sem tempo/espaço para o acolhimento.

Neste caso, como gerenciar o tempo para que os pais sintam-se satisfeitos quando, ao buscar as crianças, até às dezessete horas da tarde, as encontrem prontas com todos os quesitos de cuidado figurando em suas roupas, cabelos e corpos, sem abrir mão do olhar para a criança? Como conciliar tais exigências, algumas inclusive desnecessárias, pois retratam a creche como local, em primeiro lugar, de assistência e não de educação, já que não se veem crianças de educação infantil saírem das escolas penteadas e sem qualquer mancha de tinta na roupa configurar mau atendimento?

Esta questão leva inevitavelmente a outra, a formação dos profissionais de educação, dos professores aos agentes auxiliares de creche e à coordenação. Mesmo aqueles professores que têm formação normal a nível médio, sendo a maioria pedagogos, mesmo tendo experiência, a maioria com mais de cinco anos em educação infantil, não demonstram prática em lidar com a dinâmica particular de creches. Entre os auxiliares, como já citado, os profissionais tem formações distintas ao cargo. Na maioria das vezes, com complemento de curso normal, ainda existindo no quadro os que sequer têm formação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)” (BRASIL, 1996)

Esta diversidade de formações gera conflitos em sala de aula sobre que posturas adotarem diante de impasses das crianças, metodologia de ensino e divisão do trabalho entre professores e auxiliares, que inexistem de fato na prática, constando o agente como auxiliar nas idênticas atribuições do professor que se misturam e se complementam.

A formação descontinuada dos profissionais também interfere na rotina, principalmente, pelas dificuldades pessoais que não sendo deixadas de lado interferem no vínculo criança/educador. Madalena Freire afirma que: “porque o que vale é a relação amorosa que o liga a cada um. E cada um é um, com um NOME, com uma história, sofrendo tristeza e tendo esperança”. (FREIRE, 2010, p. 66).

Tal questão que os impede de lidar com o inusitado causa desgaste, sem que sejam capazes de construir um método reflexivo sobre si ou sobre sua metodologia.

2 O CONTEXTO

O contexto da creche em que trabalho e onde foram levantados o dados dessa pesquisa, é formado pelas condições sócio-político-econômicas em que esta inserida, particularmente no tocante à Educação Infantil.

Entretanto, para analisar o espaço, optei por me colocar como mais um profissional da creche, procurando não pessoalizar as relações, tentando enxergar a figura de um plano onde pudesse vê-la por inteiro e não apenas o pedaço que me cabe, portanto, me expesso em terceira pessoa. Entretanto, faço parte deste contexto, como em um sistema, interferindo no todo e sendo tocada por ele. Sendo assim, me desvelo como educadora, para completar a figura.

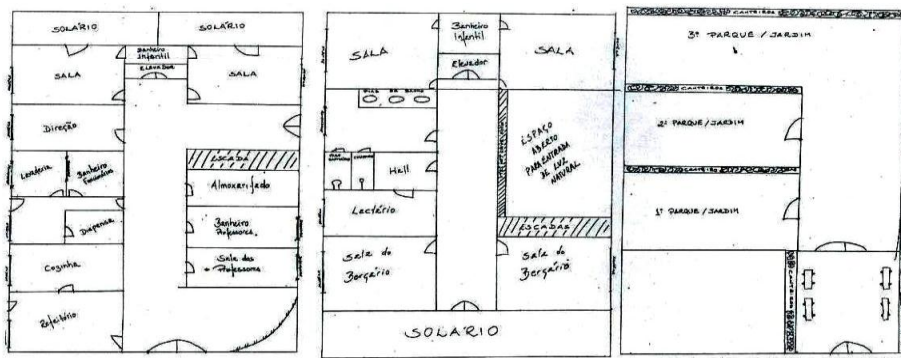
2.1 A Creche

O campo desta pesquisa foi uma creche municipal localizada na zona Sul da cidade do Rio de Janeiro e que atende, em média, a cento e cinquenta crianças dos seis meses aos três anos de idade.

O quadro de profissionais é composto por trinta funcionários concursados, uma diretora, uma diretora-adjunta, uma professora articuladora, dezenove agentes de serviço, oito professores e, ainda, por merendeiras, porteiros e ajudantes de serviços terceirizados. As crianças são distribuídas em seis turmas.

A estrutura física é composta basicamente de seis salas de aula, um refeitório, três banheiros para as crianças, três grandes parques, nos fundos, além de três solários.

Figura 1 - Desenho da Creche



Fonte: Acervo da Autora

2.2 Eu, professora de educação infantil

Falar de si é como olhar uma fotografia e ver as mudanças registradas ao longo do tempo. Assim me vejo hoje, em relação à educação infantil, de forma diferente de quando, há quatro anos, comecei a trabalhar em creche.

Logo no meu ingresso como agente auxiliar, percebi a necessidade de adquirir conhecimento, pois a prática nos confere somente a experiência que não se ganha de imediato, mas à medida que os anos se passam. Na ocasião, procurei me basear nas referências que me sugeriam uma estrutura coerente com as necessidades infantis, no entanto, invariavelmente, entre uma e outra demanda, surgia a necessidade de me apropriar do conhecimento também.

Passei um ano, exclusivamente acumulando indagações e seguindo minha intuição, afinal como mãe que sou e já tendo lidado com crianças diversas, entre parentes e amigos da minha filha, pude lidar com a questão. Paralelamente, procurava informar-me a respeito de cursos que me oferecessem a base inicial para adquirir segurança na minha função. Foi assim que soube do Instituto Pró Saber e seu curso de Normal Superior em Educação Infantil.

Iniciei-o sem sequer ter noção das concepções que perpassam a educação, procurando receber informações que hoje considero superficiais se comparadas ao processo que venho trilhando nestes últimos três anos.

A princípio, me deparei com o inusitado. No curso, durante todo o primeiro semestre, fomos orientados de forma a entrarmos em contato com

nossa criança, aquela esquecida na nossa infância e da qual todas as nossas verdades se originam. Fomos todos acolhidos com nossos medos, receios, inseguranças. Todo este processo, que permeia a aprendizagem do novo, era tecido em paralelo ao conhecimento teórico, aquele que eu pretendia que, por si só, me suprisse convenientemente para a função que exercia.

E foi neste movimento de olhar para dentro e para como me constituí através da escola, que pude resgatar a minha criança, aquela que me habita e da qual me distanciei ao longo dos anos e também a ver a educação, para além da simples técnica adquirida pela leitura, na ação prática que reside entre o saber e a técnica.

Com a complementação do trabalho em grupo, aprendi a me colocar no lugar do outro, a acolhê-lo, a reconhecê-lo e a mim, como produtores de cultura. Percebi a importância de olhar, ouvir e escutar e entrar em sintonia através do vínculo, reconhecendo os desejos, as pulsões que nos impellem.

Entendendo a constituição do sujeito a partir do ser cognoscente, pude, através de mim mesma e de minha aprendizagem, me apropriar de como se dá o processo de conhecimento nas suas três dimensões, particularmente aprendendo sobre a criança, as fases sobre as quais se estruturam seu desenvolvimento, reconhecendo-a como sujeito perante a sociedade.

Cursando a faculdade e levando para a creche as atividades que fui criando sob supervisão, pude ir ampliando meu conceito sobre educação, enriquecendo minhas vivências e a de meus alunos. Não que antes não desenvolvesse atividades pedagógicas, mas não da mesma forma que durante a faculdade.

O cuidado necessário às crianças pequenas de creche, a princípio, era realizado em atividades nas quais não dirigia o olhar atual. Faziam parte de um contexto previamente determinado o qual cumpria sem conhecimento, tratando-o como se transcorresse a parte do pedagógico. Não reconhecia ainda que é, principalmente, do contato físico que se inicia o vínculo necessário com as crianças. O toque, o contato, o acolhimento tornaram-se parte do contexto das atividades que passei a desenvolver com mais segurança, respeitando os limites da criança, atribuindo afetividade.

Passei a me ver como modelo, a entender o papel que minha função representa e a refletir sobre minhas posturas e interação, não somente com as crianças, mas com a instituição também.

Na época em que ingressei na creche, não havia professores em sala e nós mesmos, agentes auxiliares de creche, planejávamos as atividades que desenvolvíamos. Paralelamente, com a influência do curso, passei a fazer os registros diários sobre a rotina, registros flexíveis onde anotava aquilo que mais chamava minha atenção no contexto, por qualquer motivo.

Com o tempo estes registros passaram a exigir uma reflexão sobre o decorrido no ambiente e pude compreender a importância dos instrumentos metodológicos utilizados no Pró Saber, os quais me servem como pontos de observação sobre a aprendizagem das crianças e sobre mim mesma, avaliando objetivos e conquistas.

Diante da experiência prática, fui percebendo a tênue linha que separa as concepções de educação e aprendendo a me reconhecer no meu fazer, na busca pela coerência com a concepção com a qual me identificava, me assegurando da necessidade da presença de um coordenador de grupo, a quem cabe a mediação das questões surgidas no ambiente e a sua orientação.

O desenho que antes representava para mim apenas uma recreação elevou-se para a mesma importância que tem a escrita para o adulto e passei a interpretá-los de acordo com o que retratam; a relacioná-los às fases de desenvolvimento da criança, assim como as histórias lidas deixaram de ser mero entretenimento. Passei a valorizar a leitura de mundo que as crianças trazem para a creche enriquecendo nosso cotidiano através de exploração, ampliação e pesquisa.

Aquela concepção inflexível, rígida, da qual extrai, até antes da faculdade, todas as referências que possuía sobre escola, foram se modificando à medida que vivia a experiência de ser aluna numa concepção democrática, recebendo estímulos para fazer parte do grupo, assumir meu papel. Ao mesmo tempo em que isso ia acontecendo, meu olhar modificava-se em relação ao grupo de crianças na creche.

A própria interação com o grupo de educadores da creche modificou-se, porque eu me modifiquei; encontrei meu espaço e passei a valorizá-lo. O espaço hoje representa no meu conhecimento mais do que um lugar fixo,

representa a construção da própria subjetividade na relação com o mundo, representado em menor escala entre a criança e a creche. Esta relação da criança e qualquer outra, quando lhe é permitido construir, com a ajuda do profissional de educação, a impele ao novo de forma aconchegante e segura. As brincadeiras que desenvolve e a forma como organiza sua rotina tornaram-se aos meus olhos fundamentos determinantes para o seu melhor desenvolvimento.

Hoje sei que não me bastam nem os conhecimentos e nem a prática, que um dia não é jamais como outro e que cada criança é um ser diferenciado em processo de desenvolvimento, necessitando, portanto de um profissional cuja formação lhe permita olhar para fora de si em direção ao outro, que seja agregador e consciente do seu papel na formação de sujeitos críticos e atuantes.

3 A PESQUISA

O objetivo deste trabalho é relatar como se desenvolve o cotidiano da creche, como se estrutura sua rotina e como ela interfere no dia a dia.

A problematização do projeto de trabalho Creche Partida reúne indagações que se propõem revisoras de questões que interferem direta ou indiretamente no contexto e como contribuem para seu melhor estruturamento.

3.1 Metodologia

O trabalho se desenvolveu por etapas que se constituíram da seguinte forma: primeiro, foram selecionados autores cujos textos tivessem pertinência com o assunto, ou seja, textos que falassem sobre variados aspectos como a rotina propriamente, sobre a qual reflete Maria Carmem Barbosa:

Desse modo, penso que é necessário diferenciar a vida cotidiana, em sua complexidade e em sua amplitude, das rotinas, isto é, de uma racionalização ou de uma tecnologia constituída pelos seres humanos e pelas instituições para organizar e controlar a vida cotidiana. Assim, a rotina é apenas um dos elementos que integram o cotidiano. (BARBOSA, 2007, p. 37)

As ideias apresentadas são decorrência da participação de mais quatro profissionais, em rodas de conversa propostas sobre o tema, no segundo semestre de 2012, bem como das crianças envolvidas que também contribuíram ativamente para o desenvolvimento deste trabalho e das famílias cuja participação se deu de forma indireta, de acordo com seus relatos sobre as crianças.

Numa segunda etapa, a opção foi partir das contradições observadas no contexto de uma determinada atividade, comparando-as com os objetivos da Educação Infantil, o que favoreceu o distanciamento do processo. O registro de outros fatores que igualmente interferem no cotidiano me ajudou a ver de dentro, como parte do todo, já que sou funcionária da instituição, mas a ver de fora. Nos registros, busquei traçar os elementos observados no contexto, procurando ir do micro ao macro, ampliando o olhar.

O diálogo delineado em seguida caracteriza-se pela exposição crítica das contradições existentes no contexto, pelos registros reflexivos, resultado da ação de observar, bem como pelas discussões travadas em torno do objetivo traçado e pelas experimentações práticas durante o processo. Registre o tempo utilizado na atividade, observe o efeito refletido nas crianças, a organização do ambiente, avaliando seu resultado em conjunto com os profissionais envolvidos a partir da análise de cada um.

A pesquisa centrou-se em tecer entre a história da Educação Infantil e a atual no Rio de Janeiro, o progresso de seus propósitos comparando-os a sua aplicabilidade real. Baseou-se na importância da formação dos profissionais, na análise da estrutura física da creche e sua utilização, na relação espaço/tempo designado às atividades. Desse entrelaçamento, surgiu um tema que se apresentou como uma proposta de viabilizar uma prática mais coerente, com a participação direta da criança no seu processo de conhecimento de mundo: a chamada pedagogia de projetos.

3.2 Os profissionais e seu trabalho

Os agentes auxiliares de creche tem a atribuição de prestar apoio e participar do planejamento, execução e avaliação das atividades sociopedagógicas e de contribuir para o bem-estar social, físico e emocional das crianças, nas dependências das unidades de atendimento da rede municipal ou nas adjacências. Assim está descrita essa função no edital do último concurso, aberto em 2012 e suspenso, com base nas considerações da Promotoria de Justiça. Avaliou-se que a formação exigida em nível fundamental era discutível. Esses profissionais, no entanto, são maioria na creche, distribuídos em seis salas e em maior quantidade nas salas de berçário. Trabalham em dois turnos de seis horas cada, além do complemento da carga horária de oito horas.

A formação destes profissionais varia entre: segundo grau sem o curso normal; aqueles que se formaram no curso normal por um projeto oferecido, entre 2010 e 2011, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com a prefeitura e em convênio com o estado, chamado de Proinfantil e os que já tinham formação superior com

especialização em educação infantil ou formação em pedagogia entre outras áreas.

Segundo ainda o edital do concurso, a função sumária dos professores de educação infantil (PEI) é a de planejar, executar e avaliar, junto com os demais profissionais docentes e equipe de direção, as atividades da unidade de Educação Infantil. A distribuição é de dois por sala, também em dois turnos, cumprindo carga horária de quatro horas e meia, da seguinte forma; em sala, durante quatro dias da semana, pelo prazo de quatro horas e trinta minutos, um entrando às sete da manhã, portanto saindo às onze e trinta, e o outro entrando às doze e trinta e saindo às dezessete horas. Há ainda um determinado dia da semana, definido pela instituição, para que os profissionais se encontrem fora da sala de aula, durante uma hora, para planejarem em conjunto as atividades.

Além disto, os professores têm um dia da semana, correspondente ao quinto dia útil, reservado para, fora de sala, se reunirem com os demais professores da creche e, em conjunto, elaborarem propostas pedagógicas. Sua formação em geral é de curso normal a nível médio e pedagogia.

Uma diretora, uma diretora adjunta e a professora articuladora (PA), compõem o restante do quadro de funcionários concursados da instituição.

3.3 Análise da estrutura física

A estrutura física desta creche tem como vantagem um excelente espaço externo nos fundos, aquecido pelo sol da manhã, gramado, com pequenos jardins, porém sem grandes árvores, tornando inconveniente seu uso durante o verão. Contêm ainda dois parques com escorregas, brinquedos com túneis e um chuveiro para banho ao ar livre, que, no calor, costuma ser bem aproveitado.

A parte interna é bem iluminada pelo sol e ampla. No entanto, não oferece um espaço externo às seis salas de aula, como, por exemplo, uma brinquedoteca ou sala de leitura. No segundo andar, que pode ser acessado pelo elevador ou pelas escadas com corrimão, há um solário espaçoso cujo piso por ser esbranquiçado reflete intensa luminosidade do sol que causa incômodo aos olhos além de armazenar calor excessivo que, pela falta de um

toldo, o faz ser mais bem aproveitado no período da tarde. O piso dos corredores dos dois andares é de cerâmica e, se molhado, torna-se escorregadio. A cor das paredes de toda a creche tem tons fortes, tornando o ambiente alegre. Nelas constantemente exibem-se trabalhos feitos pelas crianças.

Há ainda o refeitório cujo piso é também de cerâmica, as paredes são azulejadas do chão até o meio e em tom pastel, na metade superior. Seu tamanho pode ser considerado adequado para uma turma de até trinta crianças, no entanto, é bastante quente, principalmente para as merendeiras que lá permanecem durante todo seu horário de trabalho.

O mobiliário é composto de mesas de fórmica e cadeiras de tamanho adequado às crianças. Para os educadores, no entanto, não há cadeiras ajustadas ao seu tamanho, tornando-se cansativo para o corpo sentar-se diariamente nelas, dentro ou fora do refeitório.

Os banheiros que estão localizados dentro das salas, exceto em duas das salas do andar de cima. Nas do berçário, o banheiro fica em outro espaço mais amplo e adaptado às crianças menores; tem o mesmo piso do refeitório e da área interna da creche, escorregadio, necessitando de tapetes antiderrapantes para seu uso. Os vasos sanitários e as pias estão ao alcance das crianças, no entanto, não há chuveirinho no box. A escada de acesso também oferece perigo, pois não tem um corrimão em que possam se apoiar para subir ou descer, principalmente as crianças com necessidades especiais. Para ajudá-las no banho, os educadores precisam se curvar diariamente sobre uma barra que fica ao longo do box. Este é retangular e azulejado do chão ao teto. O uso de um balde com cuia se faz necessário para banhar os que ainda não se sentem à vontade no chuveiro. Ainda que o piso do banheiro esteja a um nível abaixo do piso do box, é impossível dar banho numa postura adequada à coluna.

Os banheiros localizados dentro das salas são estreitos e o entrar e sair dos vasos gera choque com as crianças que estão escovando os dentes ou lavando as mãos na pia. A quantidade de vasos, três, também não é adequada ao número de alunos das duas salas, já que dividem o mesmo espaço de higiene. A ida ao banheiro e o horário do banho têm que ser organizados constantemente, em horários diferentes, para evitar maior tumulto. Devido ao

estreitamento do banheiro, o secador de toalhas não tem espaço suficiente para atender a demanda, sendo necessário que o educador acumule as toalhas numa mesa próxima à porta do banheiro, durante o banho, para organizar depois. A proximidade da entrada do banheiro oferece risco às crianças já que as pontas são externas e podem ferir seus olhos.

As salas de aula de formato quadrado, assim como todas as dependências, exceto os banheiros e a sala de amamentação, têm tamanho apropriado para em média quinze crianças, porém não se reflete como espaço apropriado na realidade atual que concentra, em média, vinte e cinco crianças por sala. O piso é diferente do piso utilizado nos corredores da creche, mas igualmente escorregadio e ainda pigmentado, dificultando a visão de qualquer detrito que possa vir colado aos sapatos das crianças, oferecendo risco de ingerirem ou introduzirem algo no ouvido ou no nariz. As janelas são largas e tem uma altura excelente para a iluminação da sala, mas não para a estatura da criança, que fica impedida de ver o lado de fora, exceto o céu. Podem, desse modo, causar sensação de confinamento. O solário individual, em duas das seis salas, corresponde a uma área de aproximadamente cinco metros quadrados e é bastante útil no dia a dia, para banhos de balde, brincadeiras, e para arejar o ambiente, apesar do ar condicionado.

Nas turmas de maternal I e II existem, no mínimo, cinco mesas dentro das salas, reduzindo ainda mais o espaço de circulação. Mesmo quando são estrategicamente enfileiradas de um e outro lado, elas atrapalham os “cantinhos” de atividades e a visualização das mochilas pelas crianças. Outras formas de arrumação também são dificultadas. Por exemplo: diariamente, há necessidade de espaço para arrumação dos colchões individuais, na hora do sono. Pela quantidade de crianças e tamanho da sala, estes não podem ser dispostos a fim de se manter uma organização, a não ser utilizando-se também o espaço recuado entre os móveis. O deslocamento do professor pela sala torna-se difícil seja para atender as crianças, seja para realizar as demais atividades como preencher agenda, confeccionar materiais e fazer planejamentos. As salas contem, numa das paredes, um enorme quadro de fórmica que é utilizado como suporte para afixar os trabalhos das crianças e, no restante dela, de um lado, fica a “chamada”, constituindo-se de um suporte para expor cartões com a identificação das crianças, e, do outro o espelho que

ocupa o restante da parede. Todas as salas têm as paredes pintadas com cores vibrantes, como as dos corredores internos e numa ou noutra, verifica-se disposição diferente dos móveis ou do espelho, mas a estrutura é a mesma.

Os armários são estrategicamente fixados no chão para proteção da criança e servem ao material de uso como brinquedos, tintas, folhas, pincéis, diário de chamada, anamnese etc. O material pessoal dos educadores fica num e os lençóis e toalhas das crianças ficam noutra.

Devido ao tamanho da sala, os “cantinhos” de brincadeiras ficam, portanto, escondidos atrás de uma fileira de mesas e cadeiras que ficam abaixo da janela, na parede oposta a da porta de entrada da sala. A menos que, diariamente, os educadores as empurrem, os cantos ficam espremidos, o que gera constante choque entre as crianças.

As salas tem tamanho suficiente para resolver muitos dos problemas de espaço que apresentam, se o número de crianças de cada turma fosse equivalente ao seu tamanho.

Em 2012, diferente de anos anteriores, o número de matrículas excedeu o normalmente aceito. Algumas turmas, de diversas creches, com salas inclusive de tamanho menor do que as desta pesquisa, passou a receber até trinta e três crianças. Apesar do número de crianças matriculadas não representar o número de crianças frequentes, as turmas de maternal I e II, cuja idade varia de 2 a 3 anos, é a que mais se aproxima do número de matriculados, na maioria dos dias, trabalha-se com a quantidade máxima.

3.4 O espaço/tempo, a rotina – análise de uma atividade

Para tecer um retrato do trabalho desenvolvido na Creche é necessária a análise de uma atividade pedagógica para que se compreendam os problemas enfrentados na rotina da criança. O banho foi escolhido, devido à dificuldade de adaptação das crianças e dos educadores em gerir o curto espaço de tempo a ela designado, qual seja: uma hora e vinte minutos aproximadamente.

O planejamento político pedagógico não pode ser isolado do contexto da creche. É pensado para afetar as crianças daquele contexto, com determinadas especificidades, ou seja, deve servir de apoio à rotina da creche.

As atividades que envolvem um banho dividem-se em: localizar a mochila, despir as crianças, guardar a roupa suja, separar a limpa, levar para fazer necessidades fisiológicas, banhar, secar, vestir, calçar e guardar a mochila. São vinte e três crianças no tempo de uma hora e vinte minutos. Ou seja, a cada uma é reservado menos de um minuto, não se levando em conta qualquer resistência oferecida durante o transcurso do planejado ou o tempo necessário à realização de uma atividade com qualidade.

O banho, em agosto do corrente ano, passou do horário da manhã para o da tarde, que conta com dois profissionais em sala, sendo um professor e um agente auxiliar de creche.

Devido ao número de crianças, em média vinte e três frequentes, no segundo semestre, havia a necessidade de se aproveitar os três chuveiros do boxe para realizar a atividade no tempo planejado, o que era feito da seguinte forma: às crianças caberia localizar suas mochilas pelo nome registrado com caneta de tecido para diferenciá-las; despir-se; guardar a roupa suja num saco, separando a limpa e, em seguida, pegar sua toalha para se enrolar; guardar a mochila no lugar para sentar à mesa e aguardar as demais.

Enquanto as mais rápidas logo se entretinham com outras distrações como leitura, jogos e vídeos, as outras necessitavam de ajuda. As educadoras dividiam-se, portanto, entre os dois grupos. A responsável pelo banho deveria ajudar as mais dependentes, enquanto a outra caberia mediar as primeiras.

Em meio ao desenrolar da atividade, os diversos interesses suscitados pelas crianças, já a espera do banho, geravam conflitos variados, como disputa por brinquedos, preferência por um determinado livro, ou necessidade de liberdade para brincarem.

Durante o banho propriamente, a uma das professoras coube a mediação, em sala, de média de vinte crianças, enquanto àquela a quem coube o banho ficou com três crianças, tornando-se difícil para a primeira conciliar a atenção entre as que tinham terminado as funções e aquelas que necessitavam de ajuda.

Devido ao desgaste do grupo, ao longo de aproximadamente um mês, uma nova estratégia foi utilizada pelas educadoras para tentar tornar o momento do banho menos estressante, tanto para as crianças quanto para si mesmas. Esta estratégia significou dividir as atividades isoladamente. Uma delas se concentraria em realizar ou dar continuidade a uma atividade com as crianças, que ficariam na sala, enquanto a outra conduziria o banho desde a retirada das roupas da mochila até a ajuda para vestirem-se após o banho. O ato de guardar a roupa usada na mochila e separar a limpa, junto com cada criança, teria que ser feito fora do espaço da sala, ou seja, no banheiro, a fim de não interferir na atividade que se desenvolveria no outro espaço.

Às crianças caberia levar as mochilas da sala para o banheiro. Sendo assim, além de contar com certa agilidade da criança para localizá-la, era preciso que o educador muitas vezes se deslocasse do banheiro para ajudá-la, mesmo àquelas que a identificavam por um chaveiro ou acessório extra. Assim também ele teria que agir para reconduzir as que, mesmo as reconhecendo, se perdiam pelo caminho, entretidas. De qualquer forma, a atividade que se realizava em sala, pela outra professora, ficava, em parte, entrecortada, pois dependia do momento em que a criança fosse convidada para o banho. Ao mesmo tempo, algumas dessas crianças necessitavam utilizar o vaso sanitário e o papel higiênico, que não fica ao alcance delas, se constitui em mais uma atribuição do educador responsável pelo banho.

A acomodação desta atividade, ainda longe do ideal, devido à ausência de profissionais suficientes em sala, requeria, aos olhos do grupo, um planejamento mais adequado.

O registro do debate levou a uma discussão em reunião e as conversas em torno do tema foram conclusivas para os educadores. Foi consenso que o grupo, antes do recesso de julho, estava tranquilo, correspondendo às atividades planejadas, o que demonstrava o vínculo construído e o olhar dos educadores atentos às suas necessidades manifestadas ou interpretadas. Porém, após o recesso, as crianças demonstraram agitação, o que se considerou, a princípio, tratar-se de uma breve readaptação.

Segundo Madalena Freire (2010), a ação de se perguntar sobre o que vemos rompe com as insuficiências do saber, exercendo a ação de olhar e escutar, provocando uma saída de si para ver o outro e a realidade de seus

próprios pontos de vista, sua história. Podemos, nesse movimento, voltar à teoria para ampliar o pensamento e o olhar.

Ao longo do mês de agosto, verificou-se também que algumas das crianças que, no início do ano, tiveram mais dificuldade em se adaptar, pareciam mais afetadas. A dificuldade de aceitar a nova redistribuição dos horários de algumas atividades, dentre elas a do banho, ficou evidente. Pela determinação da direção, este deixou de ser dado pela manhã, no período em que havia três educadores em sala. Esta poderia ser uma das causas que afetava o grupo. Visto que a proposta encaminhada à direção não foi acolhida devido a uma orientação técnica a respeito do aquecedor de água, conclui-se que seria necessário considerar uma nova proposta.

É importante frisar que toda esta discussão não se deu num único dia e que, durante o período, os educadores, em consenso, adiantaram o banho da maioria das crianças, ou seja, ainda na parte da manhã, restando pouquíssimas à tarde. Eles puderam verificar que essa readaptação do horário da atividade proporcionou outro tipo de envolvimento, trazendo novamente a segurança que buscavam, inclusive lhes proporcionando mais tempo para dar atenção individual àquelas crianças que mais solicitavam. Segundo Madalena Freire: “toda ação reflexiva leva sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento; e, portanto, nos leva a transformar algo em nós, nos outros, na realidade”. (FREIRE, 2010, p. 48).

A reflexão sobre o cotidiano proporcionou ao grupo observar aspectos menos evidentes de um contexto, levando-o a concluir que questões problemas levantadas no cotidiano, proporcionam a revisão da prática e sua implicação no ambiente, tornando possível analisar os resultados positivos e os que podem ser ainda melhorados. Como ensina Paulo Freire: “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.” (2010, p. 39).

A experiência reforça a importância da necessidade de interação do grupo, que, segundo Madalena Freire (2010), é construído no trabalho árduo de reflexão de cada participante e do educador, demonstrando que profissionais que trabalham em sala não tem como se isentar do papel afetivo que a situação lhes impinge. A questão analisada acima não tratou somente da

readequação do horário a título de experimentação, mas também de rearranjar o tempo de forma que todas as crianças se sentissem acolhidas.

Como resultado da reflexão conjunta do grupo de educadores foi proposta inclusive, uma roda de conversa com as crianças, com a finalidade de motivá-las a expor seu descontentamento, buscando uma aproximação para a melhor forma de conciliarem o convívio coletivo paralelamente à atividade desenvolvida. Esta medida teve o objetivo de levar as crianças a sentirem que o acolhimento de seus sentimentos promoveu os ajustes necessários.

As crianças, durante a roda, expressaram rejeição a comportamentos como o de desrespeito aos colegas, recusando mordidas e brigas e atribuindo a estas emoções uma proibição. Não rejeitaram a atividade do banho especificamente, mas demonstraram necessidade de ressignificá-la, requerendo o direito de brincar e fazendo-se entender quanto ao que desejavam.

A educadora, cuja tarefa coube o debate com a turma, observou a necessidade de se refazer os combinados, registrando todas as expressões manifestadas em papel quarenta quilos, a fim de substituir o já existente na sala.

A roda fechou-se em seu redor e as crianças eram lembradas a cada fala, do comportamento oposto àquele levantado, o que promoveu entre elas reações de abraços, carinhos e afetuosidade. Em seguida, o papel com os desenhos foi afixado, em grupo, na sala, em local visível e de fácil acesso para onde cada um recorria constantemente como se para lembrar uns aos outros do que havia sido combinado.

A roda proporcionou o registro, que de acordo com Madalena Freire (2010), é o mais poderoso instrumento na construção da consciência pedagógica e política do educador, pois, quando registramos, tentamos guardar, prender fragmentos do tempo vivido, que nos é significativo, para mantê-lo vivo. O registro de várias emoções entusiasmadas, de olhares cúmplices, manifestações de afeto e interação entre os pares reforça a identidade do grupo. Segundo Paulo Freire:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. (FREIRE, P., 2010, p. 41).

Para o educador, a atividade proporcionou reaproximação com as crianças; fortaleceu o vínculo com o grupo que passou a não corresponder mais a uma mera aglomeração de pessoas, mas a um conjunto. Pichon Rivière afirma que esse movimento “tem por finalidade que seus integrantes aprendam a pensar numa co-participação do objeto do conhecimento, entendendo-se que pensamento e conhecimento não são fatos individuais, mas produções sociais”. (RIVIÈRE PICHON, 1991)

De acordo com o relato dos pais aos professores, durante o horário de entrada ou saída, os educadores mostravam-se mais cientes a respeito das dificuldades vivenciadas.

A dificuldade enfrentada por este grupo na solução de um dos conflitos que o atravessava, evidenciou a importância da sua autonomia, mesmo que em desacordo com a rigidez da estruturação da rotina. Muitas vezes, a rigidez os impede de flexibilizar de acordo com suas especificidades, forçando o educador a ocupar o centro de uma disputa entre espaço e tempo, entre a criança e a rotina, entre as necessidades evidenciadas e a política dispensada a esse cuidado.

À gestão da coordenação, por sua vez, cabe uma série de atributos, entre eles o de equilibrar, em meio à falta de profissionais, o cotidiano dentro de uma previsibilidade que comporte as seis turmas. Cada uma delas necessita cumprir rigidamente seus horários para que não haja o comprometimento de outra. E, cada qual tem suas próprias particularidades, muitas vezes sobrecarregando os profissionais que, dependentes de condições favoráveis, se veem engessados entre resolver em tempo hábil a rotina preestabelecida, para que os pais possam levar seus filhos, às dezessete horas para casa, jantados, de banho tomado, penteados, limpos e sem qualquer marca de conflitos físicos, e a atenção exigida com perseverança e vigor.

Foi observado ainda que os profissionais, a partir do segundo semestre, acabam adoecendo por variados sintomas como gastroenterite, estresse, viroses entre outros. A direção se vê constantemente na necessidade de realocar educadores para salas de crianças com menos idade, onde é impossível manter somente dois profissionais.

Paulo Freire aponta que “cada grupo tem seu jeito de lidar, de viver o tempo de que dispõe. Cada grupo tem seu ritmo e sua organização no tempo e no espaço em que vive. O ritmo do grupo, o jeito de viver o tempo é constituído dos ritmos de cada participante.” (FREIRE, P. 2010, p. 117).

A situação analisada reforça a ideia de que, na construção do espaço/tempo, deve ser reservado à criança, o direito à participação.

4 MUITAS PERGUNTAS E UMA PROPOSIÇÃO

Para Madalena Freire, “o ato de refletir é libertador porque instrumentaliza o educador no que ele tem de mais vital: o seu pensar.” (FREIRE, 2010, p. 48).

4.1 As perguntas

Assim, indago sobre a rotina. Como equilibrar o horário de almoço, troca de fraldas, banho e demais atividades pedagógicas, com as exigências manifestadas pelo grupo de crianças que não tem ainda a consciência sobre a noção de tempo?

Segundo Roque Laraia, “qualquer criança humana normal pode ser educada em qualquer cultura” (2009, p. 17), se for colocada, desde o início, em situação conveniente de aprendizado. Ou seja, o comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo que chamamos de endoculturação, motivado pela busca da satisfação do desejo primário que de pulsão em pulsão nos motiva a irmos adiante. Como diz Madalena Freire, em seu livro Educador:

Enquanto humanos somos incompletude, convivemos permanentemente com a falta. Sempre falta. É da falta que nasce o desejo. Porque seres incompletos no convívio permanente com a falta, somos sujeitos desejantes. Desejamos e sonhamos um mundo melhor, uma vida melhor, sonhamos e desejamos melhorar o mundo, melhorar a vida, lutando por aprender mais, “ser mais”, superando nossos desafios e limites. (FREIRE, 2010, p. 39).

Mas quem somos nós, estes profissionais, o que buscamos?

Inicialmente, aquele que reproduz o que considera haver de melhor, o que culturalmente lhe foi legado como rotina, que nasce em meio aos desejos de organizar o cotidiano. Este por sua vez é um espaço possível de criação, inovação, diferenciação.

Estaríamos inconscientemente reproduzindo apenas a dinâmica do adulto, desejoso de tempo, de cuidados, de atenção, tão sugados pela velocidade imposta no cotidiano. Sequer somos capazes de perceber que,

aliado ao tempo de cada criança, ao tempo regido pelo ritmo dela, ao tempo regido pelo espaço, pela condução e indução, está o professor com o papel de abrir-lhe as portas do mundo à sua cultura. O tempo individual, aquele de cada um com sua maneira de lidar com o sentimento adverso, reina de tal forma que que atropelamos o tempo necessário, que não é mensurável em palavras. Estaria o adulto já tão afastado da sua criança, que ao perder esse contato, dinamiza a rotina da creche ao tempo programável?

Seria saudável propor que crianças de seis meses a três anos tenham seu ritmo biológico, fisiológico, emocional, cognitivo, adaptado aos horários da instituição, em nome de um fluxo contínuo e preciso?

O que poderia a creche oferecer a crianças tão pequenas que as protegesse desse ritmo e privilegiasse sua natureza inventiva, astuta, intuitiva, fantasiosa?

Como poderia a creche se adaptar às variadas necessidades emocionais, afetivas e intelectuais da criança, sem prejuízo de sua adaptação à sociedade e a sua cultura?

Seria de fato este o mundo que desejamos para nossos filhos, com a velocidade priorizada em detrimento de sua inventividade?

Movida pelo desejo das mais variadas ordens e pela sistematização exigida para o andamento do dia a dia, a criança é introduzida em uma rotina limitadora, que, na maioria das vezes, não engloba o tempo necessário a cada atividade e que acaba por inibir ou coibir a expressão justamente daquilo que a escola deveria propor acima de qualquer prioridade.

Na creche, por dez horas diárias, a criança vê seu universo sendo ordenado à sua revelia, ou seja, sem a sua participação em nome de justíssimas razões. Mas a que preço?

4.2 Proposição: a pedagogia de projetos, uma possibilidade

Assim como a rotina pode ser reelaborada, os projetos, que preveem a execução de um planejamento, devem igualmente ser repensados à medida que ofereçam resistência ao seu melhor empreendimento ou desde que as pessoas que o utilizam assim necessitem. No entanto, as características

principais que o mantém atualizado em relação à aprendizagem não podem se perder.

Estruturar atividades a fim de que girem em torno de um determinado tema, interligando-o a outros das áreas curriculares, pode facilitar a interação das crianças pequenas com um determinado conteúdo a ser trabalhado.

A opção pela pedagogia de projetos é assim abordada por HELM, Beneke & Cols:

Os projetos abrem espaço nos quais a curiosidade das crianças pode ser comunicada com maior espontaneidade, capacitando-as a experimentar a alegria da aprendizagem independente. Os projetos bem-desenvolvidos levam as crianças a usar sua mente e suas emoções, tornando-se aventuras em que tanto alunos como professores embarcam com satisfação. (HELM e BENEKE & COLS., 2007, p.23).

Pois tem por característica a construção pela criança de sua própria aprendizagem. Através de participação ativa, uma conexão entre a atual característica da infância e sua participação no contexto histórico e social é estabelecida. Como produtora de cultura, a criança traz para o contexto da instituição sua leitura de mundo. Segundo Paulo Freire, “a leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra. Os alfabetizados precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo”. (FREIRE, P., 2010, p.32).

Pode o educador, através de observação, motivá-la a expressar-se. Todas as formas de linguagem acessíveis ao conhecimento da criança são elementos em torno dos quais gira o eixo do projeto. Este se abre à medida que as crianças questionam e sugerem hipóteses que podem ser verificadas através de pesquisas e experiências, ajudando-as a construir seu saber.

Maria Carmem Barbosa e Maria da Graça Horn (2008) advertem que Paulo Freire volta a falar de projetos, porém não da mesma forma que a Escola Nova o fez. Ele diz ser necessário dar-lhe “uma nova versão”, na qual o contexto sócio-histórico esteja incluído e não apenas o ambiente imediato.

A dinâmica da vida atual, se comparada há de cem anos atrás, é questionada, pois “uma das razões que encorajam a pedagogia de projetos vem da necessidade de quebrar o quadro coercitivo dos programas escolares para suscitar certa criatividade” (BOUTINET, 2002, p. 180).

O cuidado com o atendimento às necessidades infantis precisa ser incluído no currículo, não como algo à parte do conteúdo, mas associado às

temáticas desenvolvidas. A unicidade dos conteúdos está no próprio ato de religá-los. É comum, na creche, que o cuidado seja considerado uma atividade pedagógica de menor importância, delegando-se menos tempo a ela como se não pudesse estar interligada a contextos diversos como corpo, natureza etc. Fernando Hernández e Montserrat Ventura afirmam que:

Os princípios educativos baseados na psicologia de Vygotsky colocaram em relevo, tal como assinalou Wertsch (1988), a necessidade de superar as propostas “psicologistas” (o indivíduo aprende e se adapta a partir de “si mesmo”) em favor de uma explicação de desenvolvimento “sócio-genética”(o indivíduo aprende em interação com a cultura). (HERNÁNDEZ e VENTURA, 2009, p. 34)

Toda e qualquer expressão ou atividade da criança pode ser traduzida em projeto de trabalho. O banho, por exemplo, uma etapa da rotina, revelou-se difícil no âmbito desta pesquisa. No entanto, poderia fazer parte de projetos sobre natureza, identidade ou corpo. Se tempo suficiente fosse dedicado a esta atividade, várias redes poderiam ser construídas e conectadas com outros temas trabalhados. O momento se caracterizaria para a criança, como parte do conteúdo.

Para que esta possa ser explorada e desenvolvida é necessário que o número de crianças em sala esteja de acordo com o tempo dedicado à atividade, pois:

A autonomia vai se constituindo nas experiências de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras de decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade. (FREIRE, 1996, p. 107)

A água devido a sua densidade, seu estado fluído tem o poder de acalmar as pessoas. As brincadeiras proporcionam um momento propício a uma variedade infinita de trabalhos. Como exemplo, podemos explorar o sabão, a espuma, a higiene, as roupas.

Projetos são estruturas capazes de comportar uma gama de elementos existentes no ambiente da sala ou não, contemplando o desenvolvimento do pensamento egocêntrico e da linguagem, a divisão de tarefas, o grupo, a criatividade do professor e dos educandos. Para se desenvolver um projeto é

preciso um ambiente estruturado que favoreça a passagem da aprendizagem individual para a social, em grupo, onde todos colaborem.

Inicialmente, a criança, quanto menor for sua idade, mais tem a permissão de explorar objetos adequados à faixa etária. No entanto, à medida que cresce parece haver uma redução de possibilidades de exploração que acaba por inibir a formação de novos esquemas que são, segundo Barry J. Wadsworth, estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio. (WADSWORTH, 2001, p.16).

As crianças passam a não mais agir sobre a realidade, mas a receberem dos adultos a informação pronta, sem que seja processada pela exploração. Isso limita a expansão dos esquemas de forma significativa. Segundo Piaget:

a vitória gradual dos processos corretos não é devida a uma seleção automática; trata-se, simplesmente, de uma compreensão progressiva, análoga à que observamos em nós próprios quando aprendemos, pouco a pouco, os diversos dados de um problema e só depois de longas tentativas e ensaios chegamos a uma visão clara e unificada. (PIAGET, 1970, p.288 e 289)

O projeto à medida que prioriza, em sua estrutura, possibilidades diversas de interação com o meio, ganha um contorno de concepção, como diz Flavia, coordenadora da creche Arco-íris, instituição particular do Estado do Rio de Janeiro, caracterizado pela filosofia que o sustenta. Maria Carmem e Maria das Graças Horn indicam que:

A função primordial da escola seria, então, a de auxiliar a criança a compreender o mundo por meio da pesquisa, do debate e da solução de problemas, devendo ocorrer uma constante inter-relação entre as atividades escolares e as necessidades e os interesses das crianças e das comunidades. (BARBOSA E HORN, 2008, p. 17).

O projeto de trabalho proporciona uma aprendizagem vinculada aos interesses, não somente dos alunos, mas requer dos professores ampliação do diálogo com o grupo e o desapego a respostas imediatas, sem significação direta com o universo da criança.

Em pequenos projetos desenvolvidos em classe, pude observar o interesse das crianças, quando lhes foi proposta a responsabilidade de tarefas que atendiam suas escolhas, a interação entre os pequenos grupos e o compromisso com a pesquisa. A atmosfera que ronda o trabalho com projetos

valoriza individualmente cada um no grupo e gera cumplicidade para alcançar os objetivos propostos.

Gerar um pensamento reflexivo nos alunos é a proposta central da pedagogia de projetos, que pode ser desenvolvida atendendo-se às peculiaridades de cada grupo, favorecendo a tomada de decisões, a autonomia e a própria aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É uma ilusão acreditarmos que professores de educação infantil, educadores formados com especialização na área ou professores em geral, sobrecarregados como estão, pela atribuição de valores à escola, consigam em meio à velocidade que lhes é imposta, passar ao largo das condições em que trabalham e se superem a cada dia.

Como qualquer outro profissional que trabalha com o ser humano, o professor vê-se questionado e questionando a si próprio e sua metodologia. Ele é reflexivo, registra, se vale de instrumentos metodológicos que o auxiliam na capacidade de recriar-se, inovando e buscando soluções que enriqueçam o seu trabalho.

Madalena Freire (2010) define alguns instrumentos como uma metodologia necessária que alicerça o processo de apropriação e autoria. Um deles é a reflexão, que possibilita o rompimento da anestesia do cotidiano e gera o distanciamento necessário para a tomada de consciência do que se sabe e do que ainda não se conhece. O tecimento de um diagnóstico das hipóteses adequadas e inadequadas na prática e a sistematização do estudo da realidade pedagógica possibilitam, ao mesmo tempo, o casamento entre prática e teoria e a instrumentalização para o acompanhamento do processo de formação e transformação do educador. Para fabricar a construção do desejo, os sonhos de vida e esperança, é preciso passar pelo registro da história individual e coletiva do processo de conquista do produto; pela constatação das contradições entre o pensar teórico e a prática e do pensar-fazer com os outros; do resgate da história de educando para pensar melhor a prática e elucidar a opção pedagógica e política no ato de educar.

A educação precisa, primeiro, de educadores engajados e portadores das vozes destas crianças, que representem por elas suas necessidades, que não sonheguem a elas o direito de serem ouvidas e atendidas, questionando e levando à direção um apelo para que ouse mudar a rotina, para que invista numa nova ordem.

E, essa ordem não se obtém sem apoio das políticas voltadas à educação infantil, que vão desde a qualificação dos profissionais que se

inserir em quadros representativos da instituição à determinação de se repensar o espaço/tempo da criança, através de fóruns e centros de estudo.

O reconhecimento do ser cognoscente, pluridimensional, exige conhecimentos sobre as dimensões racional, desiderativa e social. A articulação dessas dimensões foi definida por Maria Cecília Almeida e Silva:

A determinação do ser cognoscente está relacionada com as dimensões que o constituem. Assim sendo, esse ser é determinado por sua dimensão racional, por sua dimensão desiderativa e por sua dimensão relacional. Essas dimensões, na medida em que determinam o ser cognoscente, são constituintes no processo de construção do conhecimento, de formas e intensidades diferentes, é bem verdade, mas todas – racional, relacional, desiderativa – são constitutivas no processo. (SILVA, 2010, p. 33)

É imprescindível que um bom trabalho com crianças, que vise seu desenvolvimento de forma integral, contemple a estrutura física da creche, sua rotina. Mas, os profissionais que atuam direta ou indiretamente com a criança também precisam de acompanhamento, para que possam distinguir os elementos que ajudam as crianças a se estruturarem e para que estejam atentos ao processo de construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmem. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____; HORN, Maria das Graças Sousa. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27/10/2012.

BRASIL. Ministério Educação. **Práticas cotidianas na educação infantil**: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 01/11/2012.

CASTORIADIS, Cornelius. **Autogestão e hierarquia**. [S.n.]: Lieux Communs, 2009. Disponível em: <<HTTP://www.magmaweb.fr/spip/spip.php?article102>>. Acessado em 01.11.2012.

FREIRE, Madalena. **Educador**: educa a dor. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo e MACEDO, Donald. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HELM, Judy Harris e BENEKE, Sallee. **O poder dos projetos**: novas estratégias e soluções para a educação infantil. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

LARAIA, Roque. **Cultura**: um conceito antropológico. 24. ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1986.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na educação infantil**: o que propõem as novas diretrizes nacionais? São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/wp-content/uploads/2012/Ed_Infantil/novas_diretrizes_curriculo_ed_infantil.pdf>. Acesso em 01/11/2012.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PICHON-RIVIÉRE, Enrique. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

RIO DE JANEIRO. Edital SMA nº 111, de 28 de maio de 2012. Disponível em: <http://fjg.rio.rj.gov.br/publique/media/REPUBLICA_EDITAL_PROF_ED_INFANTIL.pdf>. Acessado em 27/10/2012.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação: **Conheça a Secretaria**. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeConteudo?article-id=94101>>. Acesso em: 01 nov. 2012.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Ensino. **Orientações curriculares para a educação infantil**. Rio de Janeiro: [S. l.], 2010. Disponível em: <<http://200.141.78.78/dlstatic/10112/1211433/DLFE-208617.pdf/orientacoesCurricularesEdInfantil.pdf>>. Acesso em: 27/10/2012.

SILVA, Maria Cecília. **Psicopedagogia**: a busca de uma fundamentação teórica. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância**: história e política. 26. ed. Rio de Janeiro: Dp&A, 2005.

VEIGA, Francisco Daudt da. **A criação segundo Freud**: O que queremos para nossos filhos. 3. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

WADSWORTH, J. Barry. **Inteligência e afetividade da criança na Teoria de Piaget**. Fundamentos do Construtivismo. 1.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.