

## A liderança pedagógica e as condições objetivas e subjetivas do trabalho de educadoras da infância

Suely Amaral MELLO<sup>1</sup>  
Maria Izaura CAÇÃO<sup>2</sup>

**RESUMO:** o artigo discute o processo de formação continuada de profissionais da educação de duas Creches e uma Escola de Educação Infantil da rede pública de um município do interior do Estado de São Paulo, tendo a perspectiva da teoria histórico-cultural como fundamentação teórica da formação realizada. Reflete sobre os desafios da análise e compreensão da prática, considerando a lógica que permeia o pensar e o agir cotidianos na escola infantil e a necessidade de orientar pensamento e práticas por uma teoria que dê conta de explicar o desenvolvimento humano numa perspectiva complexa, tal como o faz o enfoque histórico-cultural. Aponta alguns indicadores a serem aprofundados em investigações futuras, tais como a importância de uma liderança pedagógica presente diariamente como forma de articulação da teoria, aos poucos apropriada pelos profissionais em formação, e as mudanças nas práticas educativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação infantil; formação continuada; teoria histórico-cultural; brincar.

### INTRODUÇÃO

A reflexão que ora desenvolvemos resulta de um trabalho de formação de educadoras de creche, professoras e outras profissionais responsáveis pela educação das crianças de 0 a 6 anos em duas creches e uma escola de educação infantil do Município de Echaporã, ao longo dos anos de 2002 a 2004, a partir do estudo de alguns pressupostos da teoria histórico-cultural de pesquisa e extensão, realizado sob forma de projeto de pesquisa e extensão, junto ao Núcleo de Ensino de Marília.

Ao iniciar este trabalho em 2002, já nos dávamos conta dos desafios que envolvem a formação continuada dos educadores das crianças pequenas, para a qual muitos ainda pensam ser suficiente o conhecimento materno cotidiano. Uma análise das práticas educativas na escola da infância realizada por Toassa (2004) mostra que o trabalho

---

<sup>1</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnespP, Campus de Marília. [suepedro@terra.com.br](mailto:suepedro@terra.com.br).

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Didática da UNESP, Campus de Marília. [cação@flash.tv.br](mailto:cação@flash.tv.br).

com a infância pouco se profissionalizou, a despeito do debate que tem envolvido a educação das crianças pequenas e que se reflete na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 1996, ambas com referência explícita à educação das crianças pequenas. O trabalho diário em creches continua, em grande parte, centrado numa visão cotidiana, oriunda da experiência doméstica da educadora ou pajem e mesmo 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.

Como horizonte do trabalho a ser desenvolvido situamos, desde então, a compreensão das crianças como sujeitos de direito e a compreensão das creches e das escolas da infância como instituições educativas e sociais de interesse público.

Em artigo anterior,<sup>3</sup> discutindo as atividades realizadas dentro do mesmo projeto, refletíamos acerca da força do pensamento cotidiano - e da lógica que o orienta - como um elemento de resistência que obstaculiza a formação continuada e, com isso, o aprofundamento da formação do educador seja na apropriação de novos conhecimentos, seja na reflexão sobre a própria prática. Tanto a atualização quanto a reflexão constituem condição necessária, ainda que não suficiente, para as necessárias mudanças em direção a uma educação de qualidade, uma vez que só a reflexão pode dar sentido à teoria ou teorias estudadas - o que torna a reflexão procedimento essencial para a apropriação efetiva da teoria.

Ao refletir sobre a complexidade do processo de educação e sobre o papel da educação escolar no processo de humanização, compreendíamos a necessidade de superação da lógica própria do pensamento cotidiano para pensar as situações e os problemas da vida não-cotidiana. Uma vez que a vida cotidiana é constituída por um conjunto de situações que se repetem com alguma periodicidade - alimentação, rotina de horários, hábitos de higiene - a relação das pessoas, nesta esfera, tende a ser imediatista e pragmática. Desse modo, as características essenciais do pensar e agir na esfera do cotidiano são: a espontaneidade, a heterogeneidade, a economia de pensamento, a generalização. Essa atitude geral da vida cotidiana utiliza-se largamente da imitação, da analogia e da ultrageneralização que nos levam a buscar enquadrar novas situações e novos problemas sob alguma forma de "já

---

<sup>3</sup> Apresentado em 2004 e publicado em endereço eletrônico da Pró-Reitoria de Graduação da Unesp - PROGRAD, sob o título *A brinquedoteca como espaço de formação de professores da infância*, à guisa de relatório do projeto "Brinquedoteca: espaço permanente de formação de professores" desenvolvido em 2002 e 2003, junto ao Núcleo de Ensino da Unesp de Marília.

visto”, “já vivido” e a resolvê-los por analogia ao já vivido, por meio de soluções prontas que dispensam o sujeito do exercício da reflexão.

Essa atitude de enquadrar em esquemas já existentes as situações que se repetem na rotina da vida cotidiana é positiva, pois facilita a solução de situações problemáticas cotidianas. No entanto, quando tratamos de questões relacionadas à educação, à ciência, ao pensamento filosófico e à arte, por exemplo, essa atitude de naturalidade cerceia a reflexão que é fundamental para a atividade relacionada a essas esferas – ditas complexas em comparação à esfera da vida cotidiana. Mais que isso, a espontaneidade, a economia de pensamento e a generalização, quando utilizadas na esfera das atividades complexas, podem levar ao preconceito, uma vez que cristalizam e tornam permanentes juízos que são provisórios. Essa atitude de tratar os problemas como “já conhecidos” dá-nos uma sensação de segurança que nos leva a adotar uma atitude “espontânea” e “natural” frente a problemas educacionais que enfrentamos e que exigem, para sua análise e enfrentamento, uma atitude intencional, reflexiva, articulada.

Enfim, percebemos que, ao encarar uma atividade complexa de forma “natural”, perdemos os instrumentos fundamentais para analisar os problemas que enfrentamos, assim como nossos acertos e fracassos. Desse ponto de vista, a superação da lógica que orienta nosso pensar e agir na vida cotidiana é necessária, se quisermos compreender e enfrentar os problemas da prática educativa, que exigem uma atitude crítica por parte do educador, uma vez que envolvem o processo de humanização das novas gerações.

#### **DAS CONDIÇÕES OBJETIVAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Dando continuidade àquela reflexão e com base no trabalho realizado ao longo do ano de 2003 e nos novos conhecimentos produzidos sobre a criança pequena e seu desenvolvimento, desejamos, neste artigo, ponderar sobre algumas condições objetivas de trabalho que contribuem para a superação da lógica cotidiana que tem orientado as práticas das educadoras que trabalham com crianças entre 0 e 6 anos, com vistas à transformação dessas práticas. Em especial, queremos defender a importância de uma liderança pedagógica preparada e presente como elemento que possa contribuir fortemente para a transformação diária das práticas, ao assegurar um ponto de apoio para a solução de problemas cotidianamente encontrados e uma referência em relação aos compromissos assumidos, assegurando, com isso, no dia-a-dia da creche e da escola de educação infantil, a continuidade do processo de formação das educadoras em serviço.

Para melhor esclarecer o leitor, retomamos a idéia central que orientou a proposição deste projeto. Considerando os estudos da teoria histórico-cultural em suas aplicações práticas, percebemos que, se pudermos garantir à criança as condições adequadas de vida e de educação, ela desenvolve intensamente, e enquanto é ainda bem pequena, capacidades intelectuais, práticas e artísticas e começa a formar as primeiras idéias, sentimentos, hábitos morais e traços de caráter que configuram as bases do desenvolvimento de sua inteligência e personalidade. Tal compreensão contrasta profundamente com a concepção de desenvolvimento que tem orientado as práticas pedagógicas ao longo da história da atenção à infância brasileira, quando se pensava que o trabalho com as crianças pequenas e pequenininhas, em creches, se restringia 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 três ou quatro anos. Então, da criança pequena e pequeninha cuidava-se - dava-se banho, comida, trocava-se -, mas não estávamos preocupados em educar.

Hoje quando consideramos, a partir do enfoque histórico-cultural do desenvolvimento humano, 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 a ela estabelecer relações com os objetos, com os outros e consigo mesma. A partir dessas experiências, propostas e organizadas pelos adultos profissionais da educação infantil, no caso específico aqui discutido, 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 todas as aproximações do adulto que respondem às necessidades biológicas das crianças pequenininhas criam as primeiras necessidades sociais das crianças: a necessidade de estar com o outro, de ter impressões, de se comunicar. A partir daí, novas necessidades não param de se formar nas crianças sob a influência das pessoas e das situações com que ela convive. Por isso, o papel dos educadores é criar novas necessidades humanizadoras nas crianças. Desta 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 pequeninha, com o outro que se aproxima dela, com os objetos e consigo mesma. (MELLO, 2000; MOSS, 2003).

Considerando que as crianças pequenas freqüentarão cada vez mais as instituições de educação infantil, é condição essencial que a discussão desses novos conhecimentos sobre a infância e seu desenvolvimento seja apresentada às educadoras de creche, de forma a

que possam agir intencionalmente para garantir às crianças que frequentam a creche e a pré-escola as condições de educação e de vida adequadas ao máximo desenvolvimento infantil.

Pela ainda recente divulgação dos fundamentos da teoria histórico-cultural que só começa a chegar timidamente ao Brasil nos anos 1990 e, também, das implicações práticas da teoria histórico-cultural, educadoras de creche e de pré-escola, de um modo geral, desconhecem esse papel essencial da educação como motor do desenvolvimento dessas funções que constituem a inteligência e a personalidade humana. É prática comum nas escolas da infância, hoje em dia, a antecipação da escolaridade e a escolarização do conjunto das atividades desenvolvidas com as crianças a partir dos três anos, como se tal antecipação pudesse apressar o desenvolvimento tecnológico do país e o desenvolvimento psíquico de cada criança. Ao mesmo tempo, para as crianças de 0 a 3 anos, é comum a ênfase no cuidado estrito e a ausência da intenção educativa e mesmo de atividades que entretenham as crianças no longo período em que permanecem na creche, prática esta que tem levado estudiosos a qualificar o trabalho pedagógico desenvolvido nas creches como *pedagogia da espera*.

Por tudo isso, propusemo-nos a refletir, com cerca de trinta e cinco (35) profissionais da rede pública de educação infantil do Município de Echaporã em encontros mensais de três (3) horas cada um, ao longo de dois anos de trabalho, acerca do papel da educação na formação e desenvolvimento da inteligência e da personalidade das crianças e acerca das condições adequadas para garantir o máximo desenvolvimento da criança. Defendemos, desde o início, que as condições adequadas a esse desenvolvimento não se criam com o ensino forçado, antecipado, dirigido a encurtar a infância, a converter antes do tempo a criança pequena em pré-escolar e o pré-escolar em escolar.

Trabalhando com a teoria histórico-cultural (MELLO, 1998; MUKHINA, 1996) apresentamos os seus princípios e, entre eles, a tese de que, em cada momento da vida da criança, há uma atividade que melhor permite sua relação com o mundo de objetos e relações que a rodeiam e que, a partir desta relação, impulsiona a formação e o desenvolvimento de sua inteligência e de sua personalidade. Com isso, discutimos sobre o caráter seletivo que caracteriza a criança e sua relação com o mundo da cultura e da natureza. Discutimos que, em cada etapa de seu crescimento, a criança apresenta uma sensibilidade em relação a determinadas influências educativas e a determinados tipos de atividades. Esta discussão levou-nos a refletir sobre a necessidade de observarmos as crianças para perceber as formas que melhor favorecem sua relação com o mundo que as rodeia. Sem essa observação, corremos o risco de desconsiderar experiências que fazem avançar seu desenvolvimento e

de enfatizar tarefas inadequadas que cansam as crianças e criam nelas uma visão e expectativa de escola como sinônimo único e exclusivo de fazeres impostos e sem sentido, o que compromete seu progresso futuro na escola e na vida.

Conforme os princípios da teoria histórico-cultural, o brincar – como sinônimo de jogo de papéis ou de faz-de-conta - é a atividade por meio da qual a criança, entre três e seis anos, melhor se relaciona com o mundo que a cerca e por meio da qual a criança melhor o conhece. Na linguagem cotidiana, engloba-se o que para a teoria histórico-cultural é a atividade com objetos por meio da qual a criança explora os objetos a que tem acesso sem conhecer necessariamente sua função social. Desse ponto de vista, utiliza-se *brincar* no sentido de toda atividade não-produtiva das crianças e fala-se de brincar até os seis anos de idade como a atividade por meio da qual a criança se relaciona com o mundo e aprende. A atividade de experimentar os diferentes objetos que apresentamos para a criança é o melhor incentivo ao seu desenvolvimento até próximo dos três anos de idade: ao pegar, morder, atirar, explorar os objetos, a criança observa, se concentra, escolhe, experimenta, compara, levanta hipóteses, interage com as outras crianças e, com isso, envia importantes estímulos ao seu cérebro.

Nesse brincar, descobre coisas leves, pesadas, grandes, pequenas, lisas, coisas que param em pé, que rolam, coisas de diferentes cores e tamanhos, coisas que flutuam e afundam, coisas que fazem barulhos, texturas, movimentos, enfim, vai conhecendo o mundo dos objetos e vai ampliando sua percepção, sua comunicação, seu desenvolvimento motor, vai acumulando experiências e criando uma memória, vai desenvolvendo a atenção, a fala e vai elaborando teorias, ou seja, vai explicando e interpretando o que vai conhecendo. Em outras palavras, vai desenvolvendo o pensamento, vai fazendo as primeiras generalizações que constituem a base da aprendizagem da linguagem oral.

Próximo aos três anos de idade, andando, correndo, falando, podendo fazer sozinha o que antes precisava do adulto para fazer por ela, a criança pensa que é grande e quer fazer tudo o que testemunha os adultos fazendo. Só que não pode, porque ainda é pequena: não consegue dirigir o carro, o ônibus, nem cozinhar... Só resta uma saída: fazer de conta que dirige ônibus, cozinha, imita os adultos em todas as ações que chamam sua atenção. Enquanto faz isso, a criança vai desenvolvendo funções psíquicas e atitudes que são condição para seu desenvolvimento futuro na escola e na vida. Quando brinca em grupo, aprende a viver em grupo: aprende a esperar sua vez para ser a princesa ou o motorista do ônibus, aprende a combinar com os amigos a divisão dos papéis, exercita a atenção e a memória ao imitar atitudes e ações do personagem que ela representa, aprende a controlar sua conduta (pois, enquanto é a princesa,

não pode fazer o que quer, mas o que a princesa deve fazer). Além disso, exercita a linguagem, o pensamento e compreende os diferentes papéis sociais que percebe na sociedade que a rodeia.

Até os seis anos, o brincar será a atividade por meio da qual a criança mais aprende e se desenvolve. No faz-de-conta, a criança desenvolve, ainda, uma função essencial para a apropriação da linguagem escrita: a função simbólica, a utilização de uma coisa representando ou simbolizando outra. Ao brincar com uma caixinha representando um carro, a criança cria as bases para entender que a escrita representa o nome da coisa e que o nome, por sua vez, representa a coisa real. Ao brincar, ainda, a criança está firmando valores - o que é certo e o que é errado - e sentimentos morais e éticos. Em outras palavras, está criando as bases de sua personalidade.

Por tudo isso, aprendemos com a teoria histórico-cultural que as condições adequadas para garantir o máximo desenvolvimento da criança não se criam com o ensino forçado, antecipado, dirigido a encurtar a infância, a converter antes do tempo a criança pequena em pré-escolar e o pré-escolar em escolar. Ao contrário, é indispensável o tempo livre para brincar, uma vez que, pelo brincar, a partir dos primeiros anos de vida, orientamos a formação de capacidades que constituem as bases para o desenvolvimento do bem mais valioso dos seres humanos: a personalidade madura.

Dessa forma, na educação infantil devemos garantir um espaço rico de objetos que as crianças possam explorar. O trabalho das educadoras, deste ponto de vista é organizar o espaço de modo acessível, diversificado, atraente. É ensinar o grupo a guardar os objetos ao final da atividade; enriquecer sempre o material disponível para ampliar as possibilidades de experimentação da criança; ajudar as crianças a resolverem os conflitos que surgem entre elas; brincar com as crianças mostrando outras possibilidades de uso dos objetos que as mesmas não tiverem descoberto ou aprendido; garantir o cuidado e a atenção individual na hora do banho, da alimentação, da troca.

Por este motivo, ao lado de atividades intencionalmente dirigidas pela educadora para ampliar o acesso das crianças ao mundo da cultura e para criar, nessas crianças, novas necessidades e motivos de conhecimento, em lugar da atividade escolarizada dirigida pelo adulto, é indispensável a existência de um tempo livre, na rotina diária, para a criança explorar o mundo rico e diversificado da cultura e da natureza que deve apresentar-se para ela na escola da infância.

A partir desses pressupostos, iniciamos um processo de leitura e de conhecimento de outras práticas e reflexão que buscavam orientar um processo lento de reorganização da rotina e do espaço das creches,

com o objetivo de criar um espaço acessível e provocador da experiência da criança e uma rotina que contemplasse momentos de atenção individual e coletiva às crianças, sempre considerando sua necessidade de autonomia em relação a pequenas tarefas relacionadas à sua presença diária na creche: guardar sua sacola, tomar iniciativa nas atividades de higiene, escolher suas atividades e os pequenos grupos com quem estar, elege objetos com que brincar e guardá-los após o uso. Aos poucos, confeccionamos novos brinquedos, coletamos e organizamos materiais naturais e recicláveis que se apresentavam às crianças como propostas de atividade exploratória que elas, em grupo ou individualmente, utilizavam de maneira autônoma.

Com isso, timidamente, novos elementos foram compondo o espaço das creches: brinquedos de madeira; formas geométricas coloridas de espuma que as crianças aprenderam a explorar - na construção de torres, obstáculos, divisórias, volumes para escalar -; espelhos; colchões com capas coloridas para uso dos bebês; caixas coloridas de diferentes tamanhos reforçadas pela técnica da papietagem, que serviam tanto como brinquedos: carros, ônibus, trem para puxar ou neles entrar, como para guardar materiais, como retalhos de madeira, tampas de diferentes tamanhos e cores, objetos reciclados organizados por cor, forma e composição.

Prateleiras na altura das crianças substituíram armários fechados, sala com berços foram se tornando salas de usos múltiplos, com colchões que se empilhavam em um canto nos momentos de atividades múltiplas e se espalhavam pelo chão nos horários de sono. Os ganchos para pendurar as sacolas das crianças foram mudados para contemplar a ação da própria criança de guardar e pegar seus pertences.

Do ponto de vista do trabalho das educadoras, a nova organização do espaço, de forma a contemplar atividade autônoma das crianças na creche, tinha por objetivo permitir-lhes um tempo de observação, de escuta das necessidades das crianças. A partir daí, o esperado era que elas próprias pudessem propor novas atividades e novos materiais que, provocando a iniciativa exploradora das crianças, alimentassem essa possibilidade de observação, documentação e registro das experiências e do desenvolvimento infantil.

Os pais, apesar de muitas discussões em que se tematizava a importância de sua participação - ao lado das educadoras e das crianças - no desenvolvimento de um projeto pedagógico de qualidade, continuaram a não avançar para dentro dos portões das creches e da pré-escola, mantendo-se, e mantidos, à distância do trabalho pedagógico em processo. Sem experiência acumulada que contemplasse a participação dos pais e mães no trabalho educativo que acontece na creche e na escola da infância de um modo geral, as educadoras



preconcebem esta participação como um empecilho ao seu trabalho e resistem a essa integração. Não se dão conta de que esta participação e acompanhamento por parte das famílias, no trabalho desenvolvido na creche, são fatores de estabilização política, frente às mudanças de governo local, e mesmo pedagógica, frente à rotatividade das educadoras participantes do projeto. Assim, este não envolvimento dos pais e mães no trabalho pedagógico da escola é fator que tem fortes implicações, especialmente se considerarmos o contexto amplo do projeto marcado por condições objetivas desfavoráveis que contribuem para a descontinuidade do trabalho iniciado.

#### **RECOMEÇANDO EM MEIO AO PROCESSO: CONDIÇÕES OBJETIVAS E SUBJETIVAS**

A retomada dos trabalhos em 2004<sup>4</sup> apresentou-nos novas dificuldades: algumas de caráter objetivo – estrutural -, outras de caráter subjetivo.

Em primeiro lugar, a ocorrência da rotatividade do quadro docente típica e intensa no início de cada ano letivo afeta o desenvolvimento do projeto pedagógico, uma vez que este só se constitui como resultado de construção coletiva, num processo intencional e partilhado, pelo conjunto dos professores e educadores.<sup>5</sup> Mesmo num quadro otimista de adesão dos novos membros ao processo em andamento, a reflexão coletiva precisa voltar a percorrer temas já contemplados. Na situação menos desejada, mas igualmente possível, a retomada deve ser radical, envolvendo leituras para apropriação de subsídios que possibilitem a construção de conceitos, reflexões que sensibilizem atitudes e conceitos que mobilizem o desejo de rever as práticas espontaneamente assumidas como próprias e adequadas.

A rotatividade que poderia funcionar como um multiplicador de práticas de reflexão e de atuação para outros contextos – ainda que diferentes - esbarra, no entanto, na dificuldade, daqueles que deixam o projeto, em levar adiante, sozinhos, um projeto ainda inicial que começava a desenvolver-se no coletivo, envolvido e impulsionado pela força

---

<sup>4</sup> Projeto de Pesquisa e Extensão desenvolvido junto ao Núcleo de Ensino da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Campus de Marília, intitulado “A brinquedoteca na escola infantil: revisão do espaço e da dinâmica de atividades”.

<sup>5</sup> Considerando a complexidade do processo de elaboração do projeto pedagógico e o fato deste ser uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes educacionais, o elemento articulador do currículo, a lhe conferir globalidade, e relevância e significado às ações implementadas, entendemos que, com nosso trabalho, iniciamos um processo de sensibilização das educadoras para a necessidade de elaboração do projeto pedagógico para cada uma das Creches e da Emei, no sentido de articular e organizar o trabalho docente, caminhar na direção da superação de problemas e na busca de alternativas.

aglutinadora do grupo que, em certa medida, imprime sentido ao trabalho de cada um. Sem o ambiente favorável, o saber individual não encontra, ainda, a força necessária ao convencimento do outro e termina por adaptar-se ao novo ambiente, ainda que muitas vezes sufocando o desejo de mudança já despertado no educador.

Em segundo lugar, um visível retrocesso foi observado nas práticas, em comparação com os avanços conquistados no ano anterior: recolhimento de brinquedos antes acessíveis às crianças, e conseqüente empobrecimento das possibilidades de atividades a elas oferecidas; desorganização e ausência de manutenção nos brinquedos disponíveis; empobrecimento das atividades dirigidas pelas educadoras; ausência da necessária manutenção na decoração que, antes exposta aos olhos dos adultos, passara a ser exibida na altura dos olhos e das mãos das crianças, o que exige atenção especial do adulto em mantê-la enquanto as crianças aprendem a com ela conviver e a manuseá-la sem danificá-la; reorganização do espaço com designação de uma sala para brinquedos, enquanto o restante dos espaços se empobrece de objetos disponíveis ao acesso permanente das crianças, o que lhes retira a autonomia em relação à livre escolha de atividades e devolve às educadoras a definição de horários para brincar e, conseqüentemente, de horários em que não se brinca – momentos em que acontecem a alimentação, a higiene e a espera.

Na tentativa de envolver as educadoras de forma mais ampla, optamos por um processo de intervenção que envolvia, além da sensibilização para os problemas e a formação a partir de leitura de textos, vídeos e discussões, também oficinas para confecção de brinquedos e seleção e organização de material natural e reciclável. A presença de uma bolsista no projeto possibilitou uma nova condição para a formação das educadoras: a cada semana, o trabalho com uma turma era desenvolvido pela bolsista, o que permitia a observação da educadora e sua avaliação das atividades propostas e desenvolvidas pela bolsista em conjunto com as crianças.

Desta forma, para além das reflexões, discussões e observação de outras práticas e experiências, por meio de vídeos, experimentadas nas reuniões quinzenais do grupo, as educadoras passaram a observar a realização de novas atividades, novos usos dos materiais, do espaço e novas relações com as crianças em longos períodos de atividades dirigidos pela bolsista. Esses períodos de intervenção da bolsista, quando a educadora podia manter certa distância e observar, tinham como objetivo permitir a constatação de novos resultados em relação a problemas de relacionamento entre as crianças e as condições para a construção de uma relação respeitosa entre adulto e criança, com base no estímulo à autonomia das crianças, no respeito aos seus ritmos diferentes, considerando sempre sua necessidade de atividade e de conhecimento.

A partir deste ponto de vista, pensamos constituir as bases para a formação adequada dessas educadoras, uma vez que, além de dar a conhecer os novos saberes acerca do desenvolvimento infantil, introduzimos oportunidades de aprendizado e troca de saberes de caráter mais imediato por meio de oficinas – o que, de certa forma, procurava responder às necessidades das educadoras por novas atividades a serem propostas para as crianças – e a possibilidade de observação da prática do outro conduzindo atividades com o grupo de crianças com quem trabalhava. Entendíamos que, desse modo, estaríamos ampliando o processo de sensibilização das educadoras para práticas mais intencionais e de melhor qualidade, iniciando-as na implantação de práticas que, ao estimular a autonomia das crianças, também garantissem oportunidades de observação e registro. Oportunidades estas que, no nosso entendimento, poderiam atuar como momentos de reflexão dessas educadoras sobre suas práticas, reforçando o processo de sua formação continuada.

Ampliamos o acervo de brinquedos de madeira, produzimos fantoches e bonecos de pano de diferentes tamanhos, ampliamos o uso do espelho e ampliamos o acervo de caixas coloridas reforçadas pela papietagem, que assumem diferentes papéis e exercitam a função simbólica das crianças em diferentes brincadeiras, além de servirem para guardar materiais naturais e reciclados, cujo acervo foi igualmente ampliado. Iniciamos, também, a produção de livros para bebês e crianças pequenas e recuperamos a construção de brinquedos tradicionais. No espaço externo, passamos a catalogar e criar condições para brincadeiras de corda, bola, de roda e brincadeiras cantadas. O espaço interno, aos poucos, foi-se tornando mais colorido, mais atrativo, mais acessível e legível para as crianças pequenas e para os bebês.

Nas visitas semanais às creches e à pré-escola, as atividades propostas às crianças reforçavam as diretrizes discutidas nas reuniões de estudo e reflexão e mesmo nas oficinas de confecção de objetos, quais sejam: a importância da participação das crianças na organização, realização e finalização da atividade; a escuta das crianças; o estabelecimento de uma relação respeitosa com as crianças; a construção de uma disciplina para a atividade; a observação dos ritmos diferenciados entre as crianças; a busca da autonomia; a diversificação das propostas para contemplar o conhecimento do mundo e o exercício das diferentes funções envolvidas no desenvolvimento da inteligência e da personalidade, sem perder de vista o lúdico como forma essencial da relação das crianças com o mundo. Nesse sentido, realizamos experiências de expressão com histórias e fantoches, reconhecimento de si com espelho, reprodução e reconhecimento do corpo com bonecos de jornal, brincadeiras com água e ar - brincadeiras com bexiga, bolha de

sabão - processos de transformação na confecção de massa de modelar, jogos e brincadeiras e exploração livre dos materiais.

Aos poucos, avançava-se em direção a uma proposta de educação dos pequenos fundamentada num maior conhecimento sobre a infância, num compromisso que se construía em relação ao direito das crianças a viverem sua infância em creches que procuram se aproximar cada vez mais de seu caráter educativo, a partir de uma reflexão compartilhada de educadoras que assumem objetivos coletivamente definidos, com a perspectiva de garantir às crianças experiências de vida e educação, ricas e diversificadas, na escola.

Essa qualidade almejada, acima definida, não é um dado, mas um processo. Não pára no anúncio do desejo e da intenção, mas constrói-se por meio de um trabalho que envolve tempo de reflexão, conjunto e individual, por meio de documentação e registro das experiências vividas e dos aprendizados realizados mediante a observação das crianças. Observação esta que deve ser intencional e, em algum nível, teoricamente orientada, pois, não basta olhar as crianças, é preciso saber o que se busca na escuta que se faz.

Nesse sentido, a busca dessa qualidade envolve um longo processo que tem início, mas não tem fim, num movimento que tende cada vez mais à articulação entre discurso e prática, teoria e prática, e que se concretiza no projeto pedagógico de cada creche e escola infantil.

Esse processo desafiador exige condições subjetivas e objetivas favoráveis. A algumas das condições subjetivas procuramos responder. Sintetizamos, sob cinco eixos essenciais, a atuação com as educadoras: a sensibilização para o desejo de melhoria das práticas realizadas, a formação de uma auto-estima positiva, a ampliação de seu conhecimento sobre a infância numa perspectiva teórica e também com instrumentação prática por meio das oficinas. Como consequência desse novo conhecido, buscamos a revisão do conceito de infância.

Ao longo de todo o processo, procuramos sensibilizar o conjunto das educadoras para o engajamento na luta pela melhoria da qualidade educativa das creches e da escola infantil e, ao mesmo tempo, buscamos formar sua auto-estima positiva, inicialmente por meio de informações teóricas que valorizavam seu papel no processo de humanização e de construção de um saber fazer com as crianças pequenas. Para isso, apresentamos e discutimos as concepções da teoria histórico-cultural, que revolucionam a compreensão sobre o papel da educação, da escola e do educador no processo de formação da inteligência e da personalidade das crianças que tem orientado as práticas de um modo geral e trazem novos subsídios para o reconhecimento do trabalho da educadora infantil como um trabalho intelectual dos mais significativos da sociedade.

O enfoque histórico-cultural - ao apresentar as características humanas como produto da história humana, como elementos externos à criança em seu nascimento e que, como tal, precisam ser aprendidas - revoluciona a relação entre aprendizagem e desenvolvimento colocando a aprendizagem como motor do desenvolvimento e não o contrário como ensinava a velha psicologia. Revoluciona a concepção de criança como alguém incapaz de aprender até atingir certo grau de desenvolvimento e ensina, em seu lugar, uma concepção de criança capaz de estabelecer relações com o outro e com o mundo ao redor desde o início da vida; revoluciona a compreensão do papel do professor que passa de facilitador de um desenvolvimento já dado no nascimento à mediador de uma aprendizagem que deflagra o processo de humanização; revoluciona a compreensão do papel da escola que, de transmissora de conhecimentos, passa a ser responsável pelo processo de desenvolvimento da personalidade e da inteligência humanas.

Com o mesmo propósito, problematizamos as práticas relatadas contextualizando-as no universo da discussão teórica e, nas oficinas realizadas, enfatizamos a troca de saberes sobre os problemas e dificuldades encontrados na implementação das atitudes, bem como os relatos do grupo sobre as conquistas advindas das novas práticas.

Mais que tudo, priorizamos a formação intelectual das educadoras procurando, numa linguagem compreensível, a apropriação da teoria que possibilita a escolha num universo complexo e não a doação de um repertório de práticas que engessa a atuação do educador.

Tomando a prática como ponto de partida, procuramos problematizá-la em busca de sua compreensão e, a partir dela, buscamos alternativas que pudessem oferecer instrumentos de ação para a prática educativa, de forma a possibilitar sua proposição sob uma nova qualidade.

Combinamos este processo de formação teórica com depoimentos de educadoras sobre outras experiências e a reflexão sobre a responsabilidade social do trabalhador que atua em órgão público.

Como outro objetivo permanente do projeto, procuramos atualizar o conceito de criança que tem orientado as práticas pedagógicas na educação das crianças pequenas. Para superar a visão centrada nas capacidades do adulto e que enfatiza as incapacidades das crianças pequenas, procuramos introduzir uma atitude de escuta e observação das crianças em espaços ricos de objetos e diversificados em suas possibilidades de ação pelas crianças, ao mesmo tempo em que oferecemos subsídios que ajudaram a entender atitudes e comportamentos infantis no contexto da formação e desenvolvimento de suas qualidades humanas. Nessa perspectiva, procuramos ampliar as possibilidades de

atividades propostas às crianças pequenininhas e qualificar as atividades propostas às crianças maiores, com atenção especial às atividades que envolvem a formação necessária das bases que levam à apropriação da leitura e da escrita.

Com a preocupação de não parar nas diretrizes que retiramos da teoria histórico-cultural, mas avançar para procedimentos que concretizassem essas orientações teóricas, analisamos algumas técnicas pedagógicas criadas por Celestin Freinet (FREINET, 1974; 1978; 1975) e as vivenciamos sob a forma de oficinas, que possibilitaram o trabalho com a escrita e a leitura, de modo a fazer sentido não apenas para o adulto que as propõe, mas também para as crianças envolvidas nessas atividades.

Do ponto de vista das condições objetivas, procuramos garantir o aproveitamento do tempo destinado à formação continuada, quando todas as profissionais, envolvidas com a educação das crianças entre 0 e 6 anos, se encontravam durante duas horas quinzenalmente. O horário destinado a essa atividade, após a jornada de trabalho do dia, é descontado pelas profissionais em algum momento da semana, o que acaba por configurá-lo como trabalho remunerado.

Outro elemento, por nós defendido como condição para a melhoria das condições objetivas do trabalho pedagógico, foi a busca de uma maior inter-relação com mães e pais das crianças com o trabalho da escola. Entendendo que a educação das crianças pequenas não se esgota na escola, mas envolve, como protagonistas essenciais, também os pais e mães das crianças, defendemos a necessidade de reuniões periódicas envolvendo as educadoras e as famílias, assim como o estreitamento do contato diário entre a escola e as famílias por meio da entrada de pais e mães na escola, no momento de chegada e saída dos filhos.

Propusemos, ainda, a organização e o enriquecimento do espaço das creches e da escola infantil como estratégia de organização do trabalho das educadoras. Na abordagem italiana da educação infantil<sup>6</sup> – como tem sido conhecida a experiência de educação das crianças pequenas desenvolvidas no norte da Itália, nas últimas décadas –, o espaço organizado para atrair a iniciativa de exploração e tateio das crianças é assumido como o segundo educador da turma, uma vez que canaliza parte do interesse e da atenção das crianças, permitindo à educadora um tempo maior na atenção daqueles que a necessitam, bem

<sup>6</sup> A respeito, ver: GANDINI, Lella e EDWARDS, Carolyn (Org.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. FUSARI, Andrea. As crianças e os direitos de cidadania. A cidade como comunidade educadora. **Educação e Sociedade**, n. 78, 2002. EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

como de um tempo para a observação que serve à documentação e ao registro necessário para a, também necessária, reflexão sobre as práticas.

Nessa mesma perspectiva, orientamos a atitude das educadoras para o desenvolvimento da autonomia das crianças. Ainda que contando com uma relação número de crianças por adulto bastante decente, se comparado com outras situações da região, se a educadora não assume uma atitude estimuladora da autonomia das crianças, a relação de dependência excessiva criada pela própria atitude espontânea da educadora - não intencional ou não-consciente - acaba por criar situações de exigência constante de sua presença na solução de problemas entre as crianças, na direção e controle das atividades propostas, de tal modo que não lhe sobra tempo para a observação e análise do que realiza em seu trabalho.

Finalmente, insistimos na adoção de uma atitude de documentação e registro das práticas realizadas como forma de reflexão constante sobre a prática, entendendo essa atitude como condição para a melhoria das condições objetivas de trabalho.

Sintetizamos, assim, em quatro eixos, nossa intervenção quanto às condições objetivas de trabalho: tempo para a formação, envolvimento dos pais, organização do trabalho e documentação e registro das práticas.

#### **NOSSA AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE TRABALHO DESENVOLVIDO**

Dentre as condições objetivas que estariam na alçada da discussão do trabalho pedagógico mais estrito, ao longo do processo foi-se explicitando a necessidade de uma liderança pedagógica constante que pudesse ajudar nos processos de reflexão localizados, que devem se instalar para a solução de pequenos problemas enfrentados no dia-a-dia das práticas pedagógicas e que constituem as bases das novas práticas em processo de construção. Sem uma referência de apoio pedagógico, pequenas dificuldades encontradas no desenrolar do trabalho tornam-se empecilhos para a construção diária de uma nova atitude e de uma nova perspectiva de relacionamento com as crianças e, aos poucos, o avanço do projeto fica comprometido.

A ausência de uma liderança pedagógica atuante comprometeu dois outros elementos essenciais à consolidação de uma prática de nova qualidade na educação das crianças pequenas e pequenininhas: a documentação e o registro da prática pedagógica diária – que garantem a presença dos problemas diários nas reuniões de estudo e reflexão - e a aproximação entre a escola e os pais e as mães.

Sem o apoio pedagógico, a prática do registro e da documentação, que precisa ser aprendida e praticada pelas educadoras para adquirir sentido, não se concretizou como tal, pois o registro e a

documentação acabam por se restringir à descrição das tarefas propostas às crianças. Dessa forma, com a ausência dessa documentação e registro, os problemas enfrentados no dia-a-dia, entre uma reunião de estudos e outra, iam, aos poucos, se perdendo. Com isso, em lugar da prática se aproximar cada vez mais da teoria e da teoria falar cada vez mais de perto à prática, o processo de ruptura entre a prática diária e os momentos de estudo e reflexão vão-se estabelecendo e o avanço do projeto corre o risco de acontecer mais no nível do anúncio sobre a prática almejada do que verdadeiramente no nível da prática propriamente dita.

Do mesmo modo, ocorre acerca da aproximação com pais e mães. Fruto de construção diária e intencional, comprometida com essa aproximação, envolve, por um lado, superar a resistência de pais e mães, e das educadoras, por outro. Assim, alguns entendem essa aproximação como perda do tempo de trabalho profissional ou doméstico, outras, como possibilidade de intromissão de pais e mães no trabalho pedagógico, assumido como espaço específico do profissional de educação.

#### **A AVALIAÇÃO DAS EDUCADORAS**

No processo de avaliação realizado ao final do projeto, fica explícita a percepção da valorização profissional destacada por participantes do grupo, independentemente das funções que realizam nas creches e na escola infantil e independentemente, ainda, do tempo de participação no projeto.

Da mesma forma, a sensibilização para o estudo e para a mudança, de alguma forma, implícita no desejo de aprender e de atualização profissional, é apontada por todas as participantes na indicação de continuidade, manifesta em questão aberta a comentários que a respondente julgasse necessários. Explicitou-se uma clara intenção do grupo em ampliar seus horários de estudo e reflexão.

A maioria das participantes valoriza, ainda, a troca de experiências que as aproxima dos colegas e confere mais confiança para o desenvolvimento do trabalho. Uma única educadora, vinculada à escola infantil, valoriza a formação como possibilidade de enfrentamento e argumentação contra as expectativas de antecipação de escolaridade por parte de pais e professores do ensino fundamental, que descaracterizam o trabalho pedagógico da escola infantil.

De um modo geral, o projeto foi valorizado porque permitiu a ampliação de um trabalho de qualidade com as crianças. Em um conjunto de questões<sup>7</sup>, procuramos avaliar a apropriação da teoria na articulação

<sup>7</sup> O questionário, composto por 12 questões abertas, visava à avaliação do grupo envolvido em relação aos eixos orientadores do projeto.



de uma atitude intencionalmente orientada para promover a participação das crianças. Igual ênfase se manifesta em relação à atualização do conceito de criança que procuramos destacar nas discussões teóricas e práticas. Indicadores de uma nova relação com as crianças, embasada em uma nova concepção por parte das educadoras, aparecem na avaliação de todos os participantes sob a forma de um novo olhar dirigido às crianças, com o objetivo de perceber suas especificidades, em lugar de impor modelos de comportamento. Dentre esses indicadores, destacam-se atitudes interessadas de escuta, de diálogo, de investigação conjunta, de valorização da experiência das crianças, de busca de sua participação e de seus interesses e necessidades de conhecimento como ponto de partida das atividades propostas. Com isso, cresce a percepção das crianças sob o prisma de suas capacidades. Por meio da maior comunicação com as crianças, relatada pelas educadoras, cresce o respeito e a amizade entre os adultos e as crianças; a maior atenção às crianças é retribuída com maior respeito das mesmas entre si e com os adultos, com a desinibição e maior curiosidade das crianças e, conseqüentemente, com maior aprendizado que é percebido pelas educadoras. Desse modo, as relações tornam-se mais amigáveis e a participação das crianças tem cada vez mais lugar na organização das rotinas e dos espaços. A disciplina e a autonomia do grupo de crianças aumentam, o que permite a ampliação das expectativas de cada educadora em relação à formação e desenvolvimento das capacidades e das atitudes das crianças.

Duas considerações dão o tom dos novos aprendizados:

Sem subestimar a inteligência e as capacidades das crianças pequenas, falo mais com elas, escuto mais e descubro o que faz mais sentido para elas. Assim, percebo melhor os momentos em que devo interferir em suas brincadeiras e como interferir para ensinar sem sufocar seu desejo de aprender. (Professora)

As crianças reagem bem depressa. Criança que não falava nada, de repente começa a falar, quando começamos a sair para passear e vamos comentando sobre o que encontramos pelo caminho. Elas se desenvolvem rápido. (Educadora de creche)

Confirmando nossa percepção sobre o pequeno avanço da relação entre a creche/escola e as famílias, poucas profissionais apontam mudanças nessa relação com pais e mães das crianças, a partir de uma atitude mais atenciosa em relação à opinião das mães e pais e de maior compreensão do próprio trabalho, o que permite uma informação mais competente, mais respeitosa e educativa para as famílias. Algumas afirmam nunca terem tido problemas no relacionamento com as famílias, o que indica a ausência de participação nas reflexões desencadeadas pelo projeto em relação a essa temática e à perspectiva de propor nova qualidade no trabalho já realizado, com a meta de garantia à hoje inexistente participação dos pais e mães nas creches e na escola.

Por outro lado, fica claro que a documentação e o registro não chegaram a ser percebidos nem mesmo como importantes pelo grupo. Ao serem questionadas sobre elementos que, discutidos, não foram colocados em prática, apenas uma professora menciona o registro, enquanto a maioria acredita que tudo foi colocado em prática, o que parece demonstrar certa dificuldade em dimensionar as mudanças colocadas em perspectiva e igual dificuldade em analisar a própria prática. Nessa mesma direção, merece destaque a ênfase com que alguns participantes apontam as oficinas como elementos altamente positivos no desenrolar do projeto, colocando em segundo plano as discussões e os estudos de caráter mais teórico que disponibilizaram informações mais significativas do ponto de vista da formação do educador. De certa forma, afirma-se a valorização das orientações de como fazer, deixando a um segundo plano a reflexão que possibilita a escolha e a proposição adequada do fazer.

#### **À GUIA DE CONCLUSÃO**

O enfoque histórico-cultural do desenvolvimento humano apenas começa a chegar ao Brasil e começa, muito timidamente, a orientar os processos de formação de professores. As teses desse enfoque ainda estão em processo de apropriação por estudiosos e pesquisadores em busca de sua compreensão profunda, radical e de conjunto, como é necessário que aconteça frente a um enfoque complexo de uma problemática igualmente complexa como é a concepção histórico-cultural da formação do humano em cada um de nós. No entanto, já é possível perceber a receptividade que tem, junto a profissionais da educação, ao permitir uma visão de totalidade do processo de desenvolvimento humano e ao oferecer uma explicação científica desse processo. Certamente o fato de nos empenharmos por buscar sempre elementos mediadores que possibilitem a concretização da teoria, de modo a superar a visão de que a teoria na prática não funciona, é elemento importante nesse processo. Tal compreensão nos coloca, de forma ainda mais decisiva, o desafio de buscar sempre as implicações pedagógicas deste enfoque do desenvolvimento humano, sem as quais a teoria não se concretiza sob a forma de práticas e segue no emaranhado dos discursos bem intencionados, dos quais, ouvimos falar, o inferno está cheio!

MELLO, S. A.; CAÇÃO, M.I. The pedagogical leadership and the objective conditions of the work of educators of infancy. *Educação em Revista*, Marília, v. 7, n. 1/2, p. 109-128, 2006.

**ABSTRACT:** this paper discuss a continued education process developed with professionals of two public day care centers and one children education center of a small town in the state of São Paulo taking the historical-cultural theory as its theoretical basis. It aims to establish a dialogue about the challenges to analysis and comprehension of everyday practices in young children's school considering the logic that support educational thinking and acting usually guided by the old psychology and the urgency of guiding them by a theory able to explain human development in a complex perspective such as the historical-cultural approach. It also indicates some elements that may deserve new investigations such as the roll of pedagogical leadership to follow the mediation process between theory and practices and give support to the teachers in every day situations.

**KEYWORDS:** children education; teachers's continued education; cultural-historical theory.

#### **REFERÊNCIAS**

- FREINET, Célestin. *A educação pelo trabalho*. Lisboa: Presença, 1974.
- \_\_\_\_\_. *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Estampa, 1975.
- \_\_\_\_\_. *A saúde mental da criança*. Lisboa: Edições 70, 1978.
- LEONTIEV, Alexis R. Uma contribuição para uma teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev S.; LEONTIEV, Alexis R.; LURIA, Alexander R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Edusp, 1988. p.59-83.
- MELLO, Suely Amaral. A Escola de Vygotsky. In: KARRARA, Kester (Org.). *Introdução à Psicologia: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2003a. p. 52-75.
- \_\_\_\_\_. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 6, n. 12, p. 29-38, 1<sup>o</sup>sem., 2003b.
- \_\_\_\_\_. *A brinquedoteca como espaço de formação de professores da infância*. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/A%20brinquedoteca.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2006.
- \_\_\_\_\_. 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, Peter; DAHLBERG, Gunilla; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- TOASSA, Giselle. *Consciência e atividade: um estudo sobre e para a infância*. 2004. 284f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

*MELLO, S.A.; CAÇÃO, M.I.*