

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O DIÁLOGO E A AFETIVIDADE NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS “PESSOAS
GRANDES” DIZENDO A SUA PALAVRA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Juliana Goelzer

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

**O DIÁLOGO E A AFETIVIDADE NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: AS “PESSOAS GRANDES”
DIZENDO A SUA PALAVRA**

Juliana Goelzer

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado

O DIÁLOGO E A AFETIVIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS “PESSOAS GRANDES” DIZENDO A SUA PALÁVRA

elaborado por
Juliana Goelzer

como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Celso Ilgo Henz, Prof. Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Jaime José Zitkoski, Prof. Dr. (UFRGS)

Viviane Ache Cancian, Prof. Dr^a. (UFSM)

Adriana Moreira da Rocha Maciel, Prof. Dr^a. (UFSM)

Clóvis Renan Jacques Guterres, Prof. Dr. (UFSM)

Santa Maria, 27 de fevereiro de 2014.

Dedico este trabalho, com imenso carinho, à Maria Eduarda e a todas as crianças da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo por me mostrarem, a cada dia, a nossa responsabilidade enquanto “pessoas grandes” na educação das crianças pequenas.

COM CARINHO, A TODOS AQUELES QUE ESTIVERAM COMIGO...

... em primeiro lugar a Deus, companheiro de todas as jornadas que tornaram também esta possível;

... à minha família, meu porto seguro – mãe, pai, Ada, Duda, Emerson – pelo amor que me constitui o que sou, pela força e incentivo em todos os momentos e pela compreensão na constância de minhas ausências;

... ao Dudi, companheiro de sempre, que percorreu comigo tantas idas e vindas aos correios, que tanto andou com minha “caixa de cartas” debaixo dos braços e que me acompanhou acordado ao longo de tantas e tantas madrugadas;

... ao orientador e amigo Celso Ilgo Henz, companheiro de tantas caminhadas, por me mostrar a cada dia o quanto já aprendi e o quanto ainda tenho a aprender sobre a educação;

... aos professores Jaime Zitkoski e Clóvis Guterres pela atenção de sempre e pela continuidade de nosso diálogo;

... à professora Viviane Cancian, aquela que “não desiste nunca”, exemplo de garra e persistência, pelo que faz pela “nossa escola” Ipê Amarelo e por me ajudar na minha constituição enquanto professora de crianças pequenas;

... às colegas e amigas Daliana e Liliane, pelo carinho, amizade e apoio em tantos momentos em que me senti cansada e sem rumo;

... a todos os colegas da “nossa” “Ipê Amarelo e de todas as cores”, pela amizade e comprometimento com a educação de nossas crianças;

... às colegas companheiras dessa pesquisa, sem as quais nada disso seria possível, pela amizade e compromisso com essa pesquisa que é de todas nós;

... aos colegas e amigos do grupo Dialogus, por me ajudarem a perceber a importância dessa pesquisa, em especial à Joze, pelos diálogos que me ajudaram a definir os passos dessa investigação;

... a todos aqueles que fazem parte de minha história, de minha vida e que, mesmo muitas vezes sem saber, me ajudaram e ajudam na constituição de minha *genteidade*;

... à Universidade Federal de Santa Maria, ao Centro de Educação, ao Curso de Pedagogia, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e à Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, por terem me aberto as portas e dado a chance de me constituir a professora/gente que sou;

... e em especial, sem a necessidade de “explicações detalhadas”, a todas as crianças, em especial às crianças da nossa Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, e à Maria Eduarda, a criança a quem dou o melhor de mim: MUITO OBRIGADA POR COLORIREM O NOSSO MUNDO.

– Os homens esqueceram essa verdade – disse ainda a raposa. – Mas tu não a deves esquecer. Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas. Tu és responsável pela tua rosa... – Eu sou responsável pela minha rosa... – repetiu o príncipezinho, para não se esquecer (SAINT EXUPÉRY, 2009, 72).

RESUMO

Dissertação de Mestrado em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

O DIÁLOGO E A AFETIVIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS “PESSOAS GRANDES” DIZENDO A SUA PALAVRA

AUTORA: JULIANA GOELZER

ORIENTADOR: PROF. DR. CELSO ILGO HENZ

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 27 de fevereiro de 2014.

Esta Dissertação de Mestrado em Educação, desenvolvida na linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional (PPGE/UFSM), foi pensada enquanto uma possibilidade de se olhar para a educação da criança pequena, bem como para a formação de seus professores, a partir da perspectiva de educação freireana. Neste sentido, a pesquisa teve como objetivo investigar como as “pessoas grandes” que atuam na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM compreendem as relações educativas/dialógicas/afetivas estabelecidas entre si e as suas possíveis implicações/repercussões na educação das crianças. Metodologicamente a pesquisa teve uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa participante, com características etnográficas. Neste processo investigativo foi proposto um diálogo, por meio de cartas, com todas as “pessoas grandes” que atuam na Ipê Amarelo, visando ouvi-las a respeito das questões centrais da pesquisa. Tais escritas foram interpretadas a partir de uma análise hermenêutica, a qual possibilitou interpretar as diferentes vozes dessas pessoas a partir de seus horizontes de compreensão. Ao identificar as diferentes formas de compreensão dessas “pessoas grandes” acerca da repercussão de suas relações na educação das crianças, em muitos momentos buscou-se compreender também os seus silenciamentos; nesse sentido, tal processo de escuta apontou caminhos para a atuação da equipe gestora que faz parte do grupo de coordenação e direção, indicando a necessidade de maior aprimoramento das práticas formativas articulando todos os segmentos que compõem a Unidade, visando o fortalecimento da instituição enquanto um espaço de relações dialógicas e afetivas, no qual todos compreendam a importância de tais relações e da responsabilidade de cada um e de todos no processo educativo vivenciado pela criança pequena. A investigação apontou, ainda, a necessidade de que a formação docente considere de forma mais aprofundada a especificidade de tal etapa e a importância da articulação entre as “pessoas grandes” que nela atuam. Assim, o pedagogo, ao longo de sua formação, compreenderá a complexidade desse espaço e das pessoas que dele fazem parte, reconhecendo a importância do diálogo a ser estabelecido entre ele e as outras “pessoas grandes” desse contexto. Isto tornará possível que todos reconheçam a importância das relações de diálogo e afetividade, e que os espaços de formação continuada, ao mesmo tempo em que abordem as especificidades dessa etapa, jamais percam o foco de que todos juntos formam o grupo responsável pela educação das crianças.

Palavras-chaves: Diálogo. Afetividade. Educação Infantil. Formação de Professores.

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation
Post-Graduation Program in Education
Federal University of Santa Maria

DIALOGUE AND AFFECTIVITY IN THE CONTEXT OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE "BIG PEOPLE" TELLING HIS WORD

AUTHORESS: JULIANA GOELZER
SUPERVISOR/ ADVISER: PROF. DR. CELSO ILGO HENZ
DATE AND LOCAL DEFENSE: SANTA MARIA, FEBRUARY 27, 2014

This Dissertation in Education, developed in Training, Knowledge and Professional Development line (PPGE / UFSM), was conceived as a chance to look at the education of young children as well as for the training of their teachers from the perspective of Freire's education. In this sense, the research aimed to investigate how the "big people" who work at the Pediatric Education Ipê Amarelo/ UFSM include educational / dialogic / affective relations between itself and its possible implications / impact on the education of children. Methodologically the study has a qualitative approach and fits with the kind participative research with ethnographic characteristics. This investigative process was proposed dialogue, through letters, with all the "big people" who work in the Ipê Amarelo, aiming hear them regarding the central research questions. Such writings were interpreted from a hermeneutic analysis, which allowed to interpret the different voices of these "big people" from their horizon of understanding. When identifying the different ways of understanding these "big people" about the repercussions of their relations in the education of children, and in many instances also seek to understand their silences; this process of listening paths pointed to the role of the management team that is part of the coordination and direction groups, indicating the need for further improvement of the training practices articulating all segments that make up the unit, aimed at strengthening the institution as a space of relations dialogic and affective, in which everyone understands the importance of such relationships and the responsibility of each and everyone in the educational process experienced by young children. The research also pointed to the need for teacher training considered further the specificity of such a step and the importance of coordination between the "big people" working in it. Thus educator, throughout his training, can understand the complexity of space and the people who are part of it, recognizing the importance of dialogue to be established between him and the other "big people" that context. This will make it possible for everyone to recognize the importance of relations of dialogue and affection, and that the areas of continuing education, while addressing the specifics of this step, never lose focus that together form the group responsible for the education of children.

Keywords: dialogue, affection, childhood education, teacher training

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Cartas-resposta da Mel	15
Imagem 2 – Cartas-resposta de Brilhante	19
Imagem 3 – Desenho produzido pela Maria Eduarda: “A Dinda”	21
Imagem 4 – Carta-resposta de Cristiane	59
Imagem 5 – Cartas-resposta de Rosana	99
Imagem 6 – Cartas-resposta de Luiza	136
Imagem 7 – Origamis enviados na primeira carta de Violeta	160
Imagem 8 – Cartas-resposta de Plincezinha	183

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Participantes da pesquisa e cartas-resposta	81
--	----

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Autorização para a realização da pesquisa na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo	204
---	-----

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	206
Apêndice B – Termo de Confidencialidade	208
Apêndice C – 1ª carta enviada	209
Apêndice D – 2ª carta enviada	214
Apêndice E – 3ª carta enviada	216
Apêndice F – 4ª carta enviada - para o grupo de coordenação e direção, professoras referêcia, bolsistas e estagiárias	218
Apêndice G – 4ª carta enviada - para servidores, colaboradores e demais bolsistas	224

SUMÁRIO

ENTÃO VAMOS FALAR SOBRE A PARTIDA, SOBRE A VIAGEM...	15
1 UM POUCO DE MIM, DAS CRIANÇAS, DO MUNDO, DAS CORES: VOU COMEÇAR DIZENDO A MINHA PALAVRA	19
1.1 Antes de mais nada, eu tenho uma história especial para contar	20
1.2 No encontro com as crianças pequenas, essa história ganha um colorido especial...	38
1.3 ...mas também começa a sentir a ausência de algumas cores	46
1.4 Quando olho, devagar, para o lado de fora: onde está a aquarela?	53
2 AGORA PEÇO PINCÉIS E TINTAS: DESCOBRI QUE POSSO CRIAR NOVAS CORES	59
2.1 Da leitura do contexto às perguntas, sempre necessárias	60
2.2 Nas cartas pedagógicas, a possibilidade de cada um dizer a sua palavra	67
2.3 A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo “e de todas as cores”	87
2.4 As “pessoas grandes” da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo	94
3 EDUCAÇÃO INFANTIL: A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS	99
3.1 A Educação Infantil e a formação dos professores e demais “pessoas grandes” que atuam neste espaço: o que as políticas públicas propõem?...	100
3.2 O que significa ser a primeira etapa da Educação Básica?.....	114
4 RELAÇÕES DIALÓGICAS E AFETIVAS: ESPAÇOS NECESSÁRIOS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS	136
4.1 Vamos “olhar devagar” para o mundo: onde estão as relações dialógicas e afetivas? Na escola?	137
4.2 Sim, as crianças estão ao nosso lado! E atentas!	149
5 EDUCAÇÃO INFANTIL, DIÁLOGO, AFETIVIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A BONITEZA DESSE ENCONTRO	160
5.1 A formação do professor: uma exigência que não precisa ser cumprida?	161
5.2 A importância da Ipê Amarelo enquanto um espaço – dialógico e afetivo – para a constituição da docência	167

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA GESTÃO A PARTIR DA ESCUTA DAS “PESSOAS GRANDES”: O DIÁLOGO CONSTRUÍDO NA VIAGEM, NÃO TERMINA AQUI...	183
REFERÊNCIAS	197
ANEXOS	203
APÊNDICES	205

ENTÃO VAMOS FALAR SOBRE A PARTIDA, SOBRE A VIAGEM...



Imagem 1 – Cartas-resposta da Mel

“A cada dia eu ficava sabendo mais alguma coisa do seu planeta, da partida, da viagem. Mas isso devagarzinho, ao acaso das informações colhidas de suas observações.” (SAINT EXUPÉRY, 2009, p. 19)

A Dissertação de Mestrado que aqui vos apresento nasceu de muitos lugares, de muitas aprendizagens, de muitos diálogos, da minha interação com as crianças e com as “pessoas grandes” que ao longo de minha trajetória foram me constituindo professora/gente. Esta Dissertação veio *para* e *com* o mundo, e os movimentos e experiências da viagem que venho trilhando ao longo dessa trajetória, de fato *me tocaram* e possibilitaram que hoje eu estivesse aqui apresentando esta pesquisa, que nasceu de “cenários muito especiais”, de “encontros muito especiais”, e que espera por outros e novos cenários e encontros, que possam sempre possibilitar outras e novas reflexões.

Sem demora, vou lhes dizer que em meio a estes cenários e encontros, em meio ao arco-íris e a falta de cores, em meio às crianças e às “pessoas grandes”, entre diálogos e afetos, nesta Dissertação será possível descobrir algumas reflexões que vim tecendo ao longo de minhas vivências e experiências. Reflexões estas constituídas especialmente ao longo de minha trajetória enquanto professora de crianças pequenas; uma professora que considera que as vivências proporcionadas à criança nessa fase de sua vida marcam, e muito, a constituição de sua *genteidade*.

Foi por isso que esta Dissertação de Mestrado teve como ponto de partida algumas problematizações em torno da educação que proporcionamos às crianças pequenas nos espaços de Educação Infantil, das relações de diálogo e afetividade entre as “pessoas grandes” desse contexto, e da formação e papel do pedagogo, o maior responsável pela educação da criança.

Portanto, ao longo da viagem realizada, o objetivo foi investigar como as “pessoas grandes” que atuam na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, Unidade situada no campus da Universidade Federal de Santa Maria, compreendem as relações educativas/dialógicas/afetivas estabelecidas entre si e as suas possíveis implicações/repercussões na educação das crianças.

A abordagem deste estudo é qualitativa e ela apresenta-se como uma pesquisa do tipo participante, com características etnográficas. Neste processo investigativo propus um diálogo, por meio de cartas, com todas as “pessoas grandes” que atuam na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, com o objetivo de ouvi-las acerca de sua história, do seu trabalho na Unidade, de sua compreensão sobre as relações entre as “pessoas grandes” e a repercussão dessas na educação das crianças, assim como propus dialogar sobre o processo de formação dos professores.

As escritas reveladas através das cartas foram analisadas a partir de uma perspectiva hermenêutica, a qual possibilitou interpretar as diferentes vozes dessas “pessoas grandes” considerando seus horizontes de compreensão. Assim, ao longo dessa viagem realizada com essas “pessoas grandes”, foi possível estabelecer um diálogo entre pesquisadores, participantes e diferentes autores.

A fim de que a viagem realizada fosse compreendida em todo o seu contexto, em suas idas e vindas, paradas e continuidades, esta Dissertação foi dividida em seis capítulos. No primeiro capítulo, “Um pouco de mim, das crianças, do mundo, das cores: vou começar dizendo a minha palavra”, eu apresento minha história e, junto com ela, os cenários, os encontros, as presenças, as ausências, as aprendizagens que foram me constituindo professora/gente.

O segundo capítulo, “Agora peço pincéis e tintas: descobri que posso criar novas cores”, identifica, a partir de tais aprendizagens, o desejo/necessidade de construir uma nova aprendizagem. Para isto apresento o problema a ser investigado e a metodologia escolhida para esta pesquisa. Também apresento, neste mesmo capítulo, a “Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo ‘e de todas as cores””, contexto principal da pesquisa, e as “pessoas grandes” que aceitaram envolver-se como protagonistas deste diálogo investigativo.

No terceiro capítulo, “Educação Infantil: a educação das crianças pequenas” abordo, inicialmente, as políticas propostas para a formação dos professores e das demais “pessoas grandes” que atuam neste espaço. Na sequência, trazendo referenciais teóricos ancorados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), busco apresentar a Educação Infantil, sua história, concepções de criança(s) e infância(s), e as aprendizagens que vão sendo construídas nesta que é a primeira etapa da Educação Básica.

“Relações dialógicas e afetivas: espaços necessários na educação de crianças” é o quarto capítulo. Nele, a partir da perspectiva freireana, apresento tais dimensões enquanto fundamentalmente constituidoras de nossa *genteidade* e, por isso mesmo, a importância delas serem assumidas como componentes pedagógicos no contexto da educação de crianças.

O título atribuído ao quinto capítulo, “Educação Infantil, diálogo, afetividade e formação de professores: a boniteza desse encontro”, fala por si só: neste capítulo procuro aproximar os assuntos discutidos anteriormente com o processo de

formação de professores, defendendo a necessidade deste entrelaçamento no processo formativo permanente desses profissionais.

O último capítulo, “Perspectivas e desafios da gestão a partir da escuta das ‘pessoas grandes’: o diálogo construído na viagem, não termina aqui...”, muito longe de pretender ser uma “conclusão”, apresenta as descobertas realizadas, retomando os objetivos definidos no início do processo. O diálogo construído, o qual pretende ultrapassar as folhas desta dissertação, aponta para os desafios e as perspectivas postas a partir de todo o percurso realizado, com o objetivo de qualificar o processo de educação vivido pela criança na Educação Infantil, em especial na Ipê Amarelo.

Durante todos esses momentos buscamos estabelecer um diálogo constante entre os contextos, os pesquisadores, os participantes e autores que utilizamos como referenciais nesse trabalho, de modo que cada um, do seu lugar, pode *dizer a sua palavra*.

Interrompendo essas “primeiras palavras”, que apresentaram um pouco da partida e um pouco da viagem, quero dizer que o maior desejo que fica é o de que cada pessoa que participar dessa viagem descubra um novo jeito de olhar, de sentir, um novo jeito de permitir-se o “tocar” da experiência. Meu desejo é que, “devagarzinho” cada um consiga parar, olhar, escutar, refletir e permitir questionar-se: estamos possibilitando as melhores experiências para as nossas crianças?

1 UM POUCO DE MIM, DAS CRIANÇAS, DO MUNDO, DAS CORES: VOU COMEÇAR DIZENDO A MINHA PALAVRA



Imagem 2 – Cartas-resposta de Brilhante

“[...] infelizmente há muitas pessoas que negligenciam o quanto o passado e o quanto nossa trajetória, por menor que seja, nos ensina e nos constrói como seres humanos” (Mine – bolsista).

1.1 Antes de mais nada, eu tenho uma história especial para contar

“Todas as pessoas grandes foram um dia crianças, mas poucos se lembram disso...” (SAINT EXUPÉRY, 2009, p. 20)

Quem me conhece, certamente já esperava este capítulo inicial. Não me imagino escrevendo qualquer texto sem de alguma forma remetê-lo à minha história, à minha vida. Considero este, um entrelaçamento necessário. Falo sobre minha história, primeiro, porque gosto muito dela, depois, porque ninguém poderá compreender minhas palavras se não compreender, primeiro, de que lugar eu falo.

Como veremos adiante, Mine (bolsista) foi uma das participantes dessa pesquisa e, na primeira carta que me enviou, demonstrou essa mesma compreensão ao lamentar que: “[...] *infelizmente há muitas pessoas que negligenciam o quanto o passado e o quanto nossa trajetória, por menor que seja, nos ensina e nos constrói como seres humanos.*” E é exatamente por compreender, assim como ela, que é minha história que me constitui o ser humano que sou, que iniciarei este texto contando um pouco de minha história, que iniciarei apresentando-me, o que é fundamental para que aqueles que o forem ler compreendam o porquê da temática, de cada caminho que pretendo percorrer, o porquê de cada palavra escolhida. Entendo que sempre antes de contar algo a alguém, precisamos nos contar a este alguém, e sei que contar minha história é contar quem sou, pois cada detalhe dela diz muito da Juliana de hoje, afinal, “somos o lugar onde nos fizemos, as pessoas com quem convivemos. Somos a história de que participamos. A memória coletiva que carregamos” (ARROYO, 2004, p. 14). É a isso que vou me dedicar nas linhas que seguem: a contar-me, a dizer a minha palavra.

Eu sou a Juliana, e gosto muito de gente. Do contrário, jamais eu teria escolhido ser uma professora. Sou filha do Erno e da Goretti, irmã da Ada, dinda da Duda, neta do seu Jacob, da Dona Elma, do seu Simão e da Dona Catarina. Estou namorada do Dudi e cunhada do Emerson. Bom, não vou dizer ainda o nome dos meus mais de quarenta tios e tias, das dezenas de primos e primas, e dos meus muitos amigos e colegas, muito embora cada uma dessas pessoas dê um brilho todo especial à minha vida. Ah! Ainda quero dizer que recentemente conquistei uma amiguinha muito especial que veio morar comigo: a Poli Maria.

A seguir, uma foto minha para quem quiser me conhecer melhor:



Imagem 3 – Desenho produzido pela Maria Eduarda: “A Dinda”

Menina da roça, nasci em um lugar muito especial: o Roncador. A localidade do Roncador, que fica no município de Candelária, é o principal cenário de minha vida. Pense em um lugar mágico, onde cada espaço parece ficar cada vez mais belo: é lá. Quem não conhece, deveria conhecer.

Candelária é um município pequeno, com em torno de trinta mil habitantes, e o Roncador é uma das localidades mais distantes do município, ficando a 25 km dele. Gosto de dar as coordenadas para quem vai me visitar: “tu chegas em Candelária e pega o rumo de Sobradinho e sobe, sobe, faz a curva, sobe, faz a curva, sobe... E assim vai até chegar na entrada do Roncador.” É realmente um lugar mágico. E que sorte a minha: foi lá que eu cresci, morei até meus 14 anos de idade, onde hoje passo praticamente todos os meus finais de semana, e onde pretendo voltar a morar, nem que seja daqui a muitos anos.

Minha casa sempre foi um lugar maravilhoso. Pequena, sim, mas muito aconchegante, onde eu me sentia segura, feliz. Sei bem que não é a casa, as

paredes, os móveis que fazem ela ser o que é, mas a *genteidade* (HENZ, 2003) de cada um que nela vive.

Todos os dias pela manhã eu acordava ouvindo o galo cantar, e a primeira coisa que via quando saía eram os lindos pés de cinamomos que emolduravam a frente de minha casa. Pois bem, parafraseando Freire (2002), foi “à sombra de cinamomos” que vivi momentos muito especiais durante minha infância. Logo, sentia o cheirinho do leite fresco que minha mãe acabara de tirar. Tudo bem, quem me conhece sabe também que eu nunca gostei de acordar cedo, mas o cheirinho do leite fresco ficava por um bom tempo dentro de casa...

Nas paredes do quarto que era meu e de minha irmã, via-se um pouco de minha irmã: um quadro dos Mamonas Assassinas, e um do Grêmio, de 1995, quando foi campeão da Libertadores (bons tempos...). Não preciso dizer que eu também aprendi a gostar de Mamonas e me tornei uma gremista.

Meus pais sempre foram pessoas que tinham autoridade. Nunca levei chineladas, palmadas ou castigos de nenhum deles, ao contrário do que acontecia com a grande maioria dos meus amigos. Eles sempre conversavam muito conosco, eram firmes quando necessário, e desde cedo aprendemos o que era respeito.

Até meus sete anos, nós plantávamos fumo. Eu, minha irmã e minhas bonecas éramos presença certa na carroça quase todos os dias. Chegávamos lá e eu montava a casa das bonecas em uma sombra. De vez em quando eu inventava de querer trabalhar também, e aí de quem se metia na minha carreira de fumo! Depois, meu pai construiu um pequeno mercado. Plantar fumo não era fácil; meus pais trabalhavam muito o ano todo para fazer uma boa safra e, ao final do ano, toda vez que fechava o tempo, corríamos para rezar com a minha mãe, pedindo que não chovesse granizo, o que não raro acontecia. O dinheiro era contado, pois nunca podíamos contar certo com o dinheiro da safra...

Quase nunca íamos para a cidade, mas isso também não nos fazia falta. O bom mesmo era se encontrar diariamente com alguém da família, com os vizinhos, esperar o vô e a vó que às vezes vinham passar uns dias com a gente, ou então ir até a casa deles para comer os doces maravilhosos que meu avô guardava especialmente para os netos (que por sinal eram muitos), e tocar gaita de boca com ele... Bom mesmo, também, era brincar com meu primo Maurício, que quase todos os dias ia lá em casa. A gente adorava pegar no galpão as batatas que meu pai colhia, descascar, colocar sal e comer cruas mesmo! Aprendemos juntos a jogar

bolita, a brincar de carrinho, de casinha e de boneca. Também aprendemos juntos a não brincar com fogo, e eu, aprendi com ele que empurrar alguém para dentro de um açude cheio de lama não é lá muito legal...

Minha irmã é sete anos mais velha que eu, e do pouco que eu me lembro das idas e vindas dela na escola, uma das principais lembranças que tenho é das vezes que ia encontrá-la na parada do ônibus (de 5ª a 8ª série a escola era mais distante). Eu achava o máximo ela ir e vir de ônibus todos os dias e, para a alegria dela, eu ia esperá-la com cartazes, beijos e abraços quase que diariamente. Como boa adolescente que era, ela achava um “mico” a irmã de seis anos a esperando com cartazes na parada do ônibus.

Pois então, eu mesma escrevia os cartazes, pois antes de entrar na escola eu já sabia ler e escrever. A Ada havia me ensinado com bastante dedicação – e isso que ela nunca quis ser professora. Lembro bem que sentávamos em alguma sombra em volta da casa, geralmente a dos cinamomos, e lá vinha ela com livros e cadernos. Uma das maiores alegrias que tenho é ter aprendido a ler e escrever sem nenhum sofrimento, com alguém que me queria muito bem. Provavelmente por isso eu tenha aprendido tão rápido e de forma tão significativa. A ela, novamente, meu muito obrigada.

O ano de 1994, ano em que completei 7 anos, marcou o início de minha vida escolar. Nesse momento aparece outro cenário muito especial na minha vida: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Jacob Scheidt, uma escola multisseriada, de 1ª a 4ª série. A Educação Infantil, infelizmente, é uma realidade distante para quem vive no Roncador e nas outras localidades mais distantes do município, pois para termos acesso a ela, é necessário ir até a cidade; contudo, ainda não há transporte disponível para levar as crianças do interior até a cidade, e nem vagas suficientes, pois há muito pouca oferta no município. Dessa forma, a maioria das crianças dessa localidade e de muitas outras próximas a ela acabam tendo suas primeiras experiências escolares apenas no agora 1º ano do Ensino Fundamental. Uma grande perda para as crianças, pois a Educação Infantil, como veremos ao longo deste texto, é uma etapa extremamente importante na educação de uma criança.

A entrada na escola foi um momento muito difícil para mim, isso que ela ficava quase ao lado de minha casa. Do portão da escola, eu conseguia ver minha

mãe estendendo roupa no varal, e no recreio minha irmã ficava no trilho da entrada de casa acenando pra mim.

Até hoje fico pensando como pode ter sido tão difícil me acostumar a ficar um turno na escola, pois eu conhecia todas as crianças, e a professora era minha tia, a tia Erení, que também era minha vizinha. O problema é que eu gostava muito de ficar em casa e sentia muito, por menos tempo que fosse, o fato de ficar longe da minha família. Nos primeiros dias eu olhava para casa e chorava... Dizia para a professora que estava com saudade da minha mãe. Depois, comecei a chorar sempre que não conseguia fazer algum tema. Bastava um instante de insegurança, e eu me desmanchava em lágrimas.

Minha professora, sempre muito calma, sentava perto de mim, conversava, me ajudava a compreender o que eu não compreendia e me tranquilizava. Imagine se eu não tivesse entrado na escola lendo e escrevendo... Admiro-a muito até hoje, e sempre falo isso para minha tia: como ela teve paciência de aguentar meus choros diários durante dois anos consecutivos? Sim, foram dois anos... Adoro ela!

Na terceira série a professora Erení se aposentou e a professora Odete se tornou a nossa professora. Ela também era do Roncador e vinha todos os dias a pé de um lugar que nossa comunidade costuma chamar de "canto". Ela andava uns dois quilômetros todos os dias até chegar na escola, e eu adorava ficar esperando ela do portão da minha casa. Quando ela despontava na curva, eu descia e ia até a escola com ela.

A professora Odete também era muito carinhosa, atenciosa, preocupada conosco. Lembro que no meu aniversário naquele ano ela me deu uma correntinha linda, que até hoje tenho bem guardada na minha caixinha de recordações. Outra coisa que tenho bem guardada nessa mesma caixinha é o relógio que eu usava na escola todos os dias, um relógio da Minnie e do Mickey. Às vezes me pego por um bom tempo olhando para ele e revivendo alguns momentos...

Mas a professora Odete não teve tanto trabalho quanto a professora Erení. A essas alturas eu já tinha me acostumado que errar ou não saber fazer algo, fazia parte. Aprendi com a professora Erení. Mas lembro que a última vez que chorei (por causa de algum tema) foi o dia que a professora nos ensinou a calcular o dobro, o triplo, quádruplo... Aquilo foi um horror porque eu não entendia de jeito nenhum. Pronto, chorei de novo. A professora me acalmou, sentou do meu lado e me

ensinou. Aprendi. Depois eu só chorei de novo quando vi meu boletim no final da quarta série...

Hoje me lembro das minhas professoras e fico pensando como são verdadeiras as palavras de Freire (2005, p. 42): “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno o simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo”. Hoje, a professora Juliana tem muito da professora Erení, da professora Odete...

Pra falar a verdade, a única coisa que eu estranhava na professora Odete era um costume, no meu ponto de vista, estranho, que ela tinha: fazer sopa com pés de galinha. Eu, embora fosse muito simples, não entendia porque colocar os “pés” da galinha na sopa, se na galinha tem tantas outras partes gostosas... Mas tudo bem. Como eu não gostava de contrariá-la, sempre dava os pés da galinha para algum colega que gostasse e entregava o prato vazio. Eu gostava muito dela e não queria desapontá-la. Acho que hoje ela já descobriu que eu não gostava daquela sopa, pois venho contando e recontando essa e outras histórias em outras escritas (GOELZER, 2012). Acho que já comentei que gosto muito de falar sobre minha história, sobre minha vida...

Mas eu também lembro de merendas muito boas, como massa com sardinha, doce de sagu com leite, galinhada (essa, sim, com as partes gostosas da galinha). Não gostava muito do leite puro com bolacha Maria. Lembro que eu tomava todo o copo em dois únicos goles pra não sentir o gosto do leite puro, mas tomava porque a professora dizia que era muito bom para a saúde...

Tanto a professora Erení quanto a professora Odete tinham uma formação muito limitada, e hoje eu percebo que muitas de suas práticas eram tradicionais, justificadamente. Eu lembro pouco dos conteúdos, não tenho nenhuma recordação de qualquer pergunta delas que fizesse menção a algo que gostaríamos de aprender, e lembro bem que trabalhávamos muito com livros didáticos e copiávamos bastante do quadro. Mas quando alguém não entendia algo, era bem comum elas sentarem junto com a gente nas classes, que eram bem grandes, e do nosso lado explicavam, da melhor maneira que podiam, aquele conteúdo. Elas também chamavam a nossa atenção de forma firme quando era necessário, e nos incentivavam muito a estudar.

No decorrer dessa pesquisa, percebi, ao ler e buscar interpretar as histórias de vida de cada uma das pessoas que dialogaram comigo ao longo do tempo – para que pudesse compreender de que lugar elas estavam falando – o quanto o gesto de um professor vale realmente como força formadora (FREIRE, 2005) na nossa constituição humana.

Borboleta Transparente (professora bolsista) foi uma das participantes da pesquisa que, ao revelar um pouco de sua história, revelou que não foram vivências como as que eu tive que marcaram os seus primeiros anos escolares. O relato presente na primeira carta que me enviou, revela a forte presença de seus professores até hoje em sua vida:

“A minha infância foi marcada por inúmeras experiências não muito boas que repercutem até hoje na minha vida. Principalmente na educação infantil e séries iniciais. Na primeira série a professora escrevia algumas palavras na folha de ofício e fazia a gente ler em voz alta; sempre conseguia ler quando era dos meus colegas as palavras, mas quando chegava a minha vez eu não conseguia ler, travava. Então os meus colegas saíam antes para o recreio e eu ficava de ‘castigo’ na sala para estudar. Isso me traumatizou muito e até hoje me considero uma pessoa um pouco ignorante e até mesmo um pouco ‘burra’. Às vezes fico pasma comigo mesma quando eu entendo ou sei algo. [...] Uma das grandes lições que aproveitei deste acontecimento é que não farei isso com meus discentes [...]”

Mas, ao contrário de Borboleta Transparente e de outras colegas¹ que também relataram experiências tristes e traumatizantes que vivenciaram na escola, outras colegas descreveram algumas experiências escolares como as mais importantes de suas vidas. É o caso de Plincezinha (professora bolsista) que, ao relatar muitas lembranças de uma professora que esteve ao seu lado em um dos momentos mais difíceis de sua vida, escreveu, abaixo de uma foto delas juntas: *“a pessoa mais importante da minha vida”*.

Incluindo-me neste último grupo, posso afirmar que da escola Jacob Scheidt, da “minha escola”, como sempre me refiro a ela, trago as lembranças mais belas do meu tempo de estudante. Éramos um grupo unido, feliz, trabalhávamos ajudando uns aos outros, e nossas duas professoras sempre foram bastante amorosas e comprometidas conosco.

Outra característica muito positiva dessa escola foi e é, até hoje, a comunidade sempre marcando presença. Lembro, como se fosse hoje, que sempre

¹ Utilizarei os verbos no feminino sempre que tratar dos participantes da pesquisa porque, como veremos adiante, o grupo foi constituído apenas por mulheres.

que passava alguma criação² na estrada e arrancava a manga da água do lugar, lá vinha o tio Seli, vizinho da escola, arrumar a manga pra gente, e minha mãe trazendo baldes de água. Quando tinha festa da escola ou jogo de víspora³, os pais e a comunidade ajudavam muito. Nós podíamos contar uns com os outros, sempre.

Nossos aniversários nunca passavam despercebidos. Cada aniversário era uma comemoração. Lembro que em um dos meus aniversários uma colega foi me buscar em casa, e quando cheguei no portão da escola, logo cedo (sim, quando entrei na escola aprendi a levantar cedo), meus colegas estavam todos em frente à escola cantando parabéns pra mim. Acho que essa é a lembrança mais bonita de meus aniversários que tenho. Ah, e a professora ainda nem havia chegado na escola... Fomos aprendendo com elas a valorizar estes momentos...

Na escola, a professora era responsável pelas aulas, pela merenda e pela limpeza. Lembro que nos organizávamos em grupos para que sempre ajudássemos a professora a lavar e secar a louça e a limpar a escola no fim da manhã. Fazíamos mutirão para limpar o pátio e, quando tinha que aparar a grama, geralmente um pai ou uma mãe se responsabilizavam por isso. Lembro que nós cuidávamos muito para que a escola ficasse sempre organizada e limpa. Ela era nossa casa.

Em uma dessas faxinas, lembro-me de um fato que muito me marcou e que diz muito da educação que recebi de meus pais. Na organização da sala de aula, uma das tarefas era apagar o quadro e depois passar um pano úmido nele. A essas alturas, pela admiração que eu tinha pelas minhas professoras, eu gostava muito de imitá-las brincando de dar aulas na varanda de casa, e lembro que eu escrevia nas paredes de madeira da varanda com carvão.

Nesse dia, na escola, havia um pedacinho pequeno de giz no canto do quadro, e eu fiquei imaginando o quão legal seria eu escrever com giz ao invés de carvão nos quadros das minhas brincadeiras, pois era muito difícil apagar o carvão. Terminei minhas atividades e, na saída, toda empolgada, peguei o giz para levar para casa, esquecendo completamente de pedir à professora. Fui correndo para ver onde ficaria melhor de escrever; imaginem se desse para escrever na porta do guarda roupa! Eu poderia brincar também nos dias de chuva!

² Utilizamos o termo “criação” como sinônimo de “gado”.

³ O jogo de víspora é uma variação do jogo de bingo. Cada jogador recebe uma cartela com números em sequência (enfileirados) e grãos de milho; alguém sorteia os números e, o primeiro que preencher uma das sequências por inteiro grita “deu” e escolhe algum dos prêmios da rodada, os quais são geralmente produtos alimentícios, de limpeza ou utensílios domésticos. O grupo que se reúne para jogar é geralmente formado por mulheres da comunidade.

Quando cheguei em casa e minha mãe me viu com aquele pedaço de giz por entre os dedos, na mesma hora me questionou se eu havia pedido para a professora para trazê-lo para casa. Sem conseguir mentir, disse que não... E minha mãe me fez voltar para a escola e devolver o giz. Não me deu nem uma segunda chance de pedir para a professora. Voltei para a escola arrasada e, chorando, recoloquei o giz na parte inferior do quadro. Fiz tudo rápido para que a professora não me visse. Fiquei muito envergonhada. Hoje vejo o quanto isso marcou minha vida e minhas atitudes.

No final do ano de 1997, lembro como se fosse hoje, nós todos no pátio esperando a professora chamar para pegarmos o boletim. Uma ansiedade para ver se havíamos passado de ano ou não... De repente, chegou meu boletim, e nele estava escrito: “Parabéns, você foi aprovada para a 5ª série”. Primeiro, a alegria: passei de ano! Depois, voltei a chorar. A tristeza que eu senti por ter que sair dessa escola foi muito grande. Agora eu teria que pegar ônibus, o mesmo ônibus que minha irmã ia para a escola nos anos anteriores, aquele que eu esperava com cartazes na parada... Isso até que era legal, mas eu não podia nem imaginar sair de casa para ir tão longe estudar... Se perto já era difícil...

A Escola Estadual Cristo Rei, minha nova escola, ficava a 3km da minha casa. No início, achei tudo de bom andar de ônibus, apesar da saudade de casa, da mãe, do pai, da Ada... A Ada acabou não continuando seus estudos, apesar de querer muito. Até começou a ir todos os dias de noite de micro ônibus com a sua turma até a cidade de Candelária para fazer o Ensino Médio, mas com o tempo todos desistiram e só ela ficou. O micro ônibus não viria buscar apenas ela, e meu pai não gostou da ideia de deixá-la morar na cidade, pois lá não tínhamos nenhum familiar. Então ela ficou ajudando meu pai no mercado, do qual hoje ela é dona, merecidamente.

Mas a nova escola era muito diferente da “minha escola”. Não sei se contei, mas de 1ª a 3ª série eu sempre fui a única aluna na série, e na 4ª série ganhei uma colega, a Silvana. Em 1998 nós fomos as únicas que saímos dessa escola e fomos para a “escola da Vila”, como costumamos chamar a Escola Cristo Rei – que fica em uma localidade chamada Vila União. Lá, acabamos ficando em turmas separadas, e no início foi novamente tudo difícil pra mim, pois eu não conhecia praticamente ninguém. Isso aos poucos eu fui resolvendo, fazendo amigos, me apresentando às pessoas... Mas eu não conseguia me acostumar com a rotina de 50 minutos para

cada aula. Parece que eu escuto até hoje aquela sineta tocando cinco vezes por dia. Quando eu estava conseguindo me aproximar um pouco da professora, tocava a sineta e vinha outra. Tudo se tornou muito diferente do que era. Ainda bem (ou não?) que a gente vai crescendo e se acostumando...

Os professores dessa escola eram muito legais, mas não dava tempo deles nos darem tanta atenção como as professoras da “minha escola” nos davam. Penso que eles consideravam o tempo muito curto para conteúdos tão extensos, e tinham pressa porque eram bastante cobrados em relação a isso. Dos professores, hoje não lembro muito, tampouco dos conteúdos, mas recordo bem das amizades que fiz, do quarteto formado por mim e três amigas... Lembro-me das festas das turmas, dos jogos interséries...

Durante os quatro anos seguintes, não deixei de ir até a “minha escola”. Durante a tarde, de vez em quando eu ia até lá e ficava na ponta dos pés ou, se algum adulto estivesse comigo, pedia que me levantasse para que eu conseguisse olhar pela janela a nossa sala de aula. Era como se todas as lembranças viessem à tona. Foi naquele pátio que depois eu aprendi a andar de bicicleta e continuei brincando de casinha, pois na minha nova escola me disseram que seria um “mico” brincar de casinha no recreio...

Esse sentimento de saudade, esse carinho especial pela primeira escola também esteve muito presente no relato de Sofia (professora bolsista), em sua primeira carta. Quando li essa parte de sua história, emocionei-me ao perceber a semelhança entre nossas histórias; emocionei-me por saber que por aí, em outros espaços e tempos, o espaço escolar também marcou positivamente a vida de algumas – espero que não poucas – pessoas. E porque não dizer: Sofia hoje tem um ponto de vista acerca da importância das relações afetivas e dialógicas, muito parecido com o meu... Sobre a “sua escola”, ela escreve:

“Sempre estudei em escola estadual, tive professoras que lembro o nome delas até hoje, principalmente a da pré-escola e do primeiro ano. Minha escola fica até hoje bem perto da minha casa, de vez em quando, quando tenho algum trabalho da faculdade para realizar e vou até lá, me emociono, pois quando eu coloco o pé na escola sinto um ‘cheiro’ de giz, que pra mim só aquela escola possui... É um cheiro bom, cheiro de giz misturado com lápis apontado e a cera do piso da sala do pré onde eu estudava! Há... coisa bem boa!”

Incrível como nossas histórias revelam-se tão parecidas! Sofia deixa claro que surgiu aí seu desejo de ser uma professora, mas não qualquer professora: uma professora tão especial quanto foram as suas.

Bem, voltando à minha história, concluído o Ensino Fundamental, a diretora da escola onde estudei de 5ª a 8ª série disse para o meu pai que eu deveria continuar estudando. Agora com mais recursos financeiros, já não tão preocupado com o fato de deixar uma filha sair de casa, e mais convencido da importância dos estudos, ele disse que eu poderia sim continuar estudando. Nem pensei duas vezes: eu queria ser uma professora para depois voltar e dar aula na “minha escola”.

Em 2002, então, ingressei no Curso Normal. Imagine agora o que foi eu fazendo minha mala para ir morar em outra casa, na cidade... Este foi, de longe, o momento mais difícil de toda a minha vida até agora. E não foi só para mim, não... Muitas de minhas colegas participantes dessa pesquisa também revelaram carregarem consigo esse sentimento de tristeza por terem saído de suas casas, de terem saído para morar longe de suas famílias, e algumas bem longe... Borboleta (professora estagiária), demonstrando serenidade e amadurecimento, diz que gosta de conversar sobre essa etapa de sua vida, de falar sobre

“a vida, sobre as coisas que deixamos para trás para alcançarmos nossos sonhos, de falar da saudade de casa, do abraço afetuoso da minha família todos os dias, dos conselhos do meu pai para que eu resolva os meus problemas, da vontade que tenho de lhes contar as coisas maravilhosas que estou fazendo e que estão acontecendo comigo.”

Essa fase não parece ter sido fácil para ninguém. Na primeira semana, minha mãe me ligava chorando diariamente para saber se eu estava gostando de lá ou se queria voltar. É claro que eu queria voltar, mas fiquei, consciente de que isto era necessário para eu realizar meu sonho de um dia retornar e ser professora na “minha escola”. Mas nas terças-feiras e finais de semana eu pegava o ônibus e ia para a minha casinha...

Eu adorava o curso. De vez em quando fazíamos pequenas inserções nas escolas e eu me sentia “a professora”. Passaram-se os três anos do curso, realizei meu estágio com uma turma de crianças de 5 anos – o qual hoje percebo (que bom!) o quanto poderia ter feito melhor – e depois eu voltei para casa. Quanta felicidade! Mas acontece que muito em breve, para eu poder atuar como professora, teria que ter o Curso de Pedagogia. Então, decidi continuar a luta, e logo.

Prestei vestibular para Pedagogia em 2006, e passei. No dia da divulgação dos aprovados, minha mãe me dizia: “mas tu vais mesmo?”. Pobre da minha mãe... Somente anos depois ela revelou o tamanho do seu sofrimento na época, com todas essas minhas idas e vindas... Em outubro daquele ano então, entro nesse novo cenário no qual até hoje grande parte da minha vida acontece: a Universidade Federal de Santa Maria.

Morar na União Universitária, chegar sem conhecer ninguém, ir “apenas” nos finais de semana para casa, foi mais uma prova para mim. Por que tudo tem que ser assim, difícil? Comecei o Curso de Pedagogia e logo conheci pessoas especiais, tive aulas especiais e tudo aos poucos foi se tornando especial.

Ao longo dos quatro anos de curso, eu fui me constituindo pedagoga no entrelaçar das diferentes vivências que tive, tanto em sala de aula, junto de cada um dos professores, quanto fora dela, junto a meus colegas de curso em diferentes momentos de estudo, junto ao meu grupo de pesquisa e junto às demais pessoas que em algum momento compartilharam comigo suas reflexões.

A cada novo semestre, parecia que todas as experiências que tive ao longo do Curso Normal, especialmente aquelas vividas no estágio final, finalmente encontravam algum sentido. Várias oportunidades que antes eu não tive, especialmente aquelas relacionadas a estudos mais teóricos, naquele momento eu pude usufruir, e tenho a dizer que a articulação entre esses dois momentos de minha formação foi fundamental.

Quando entrei no curso, entrei com um único objetivo: tornar-me uma professora para atuar na “minha escola”. Eu sempre tive em mente que teria uma passagem breve por Santa Maria, que assim que eu concluísse meus estudos, voltaria para casa. Eu não conhecia nada desse contexto universitário. Na verdade, fui a primeira pessoa da minha família – que é imensa – que saiu de casa para fazer faculdade. Fui a primeira de todos os meus colegas do Ensino Fundamental a cursar o Ensino Superior – e uma das únicas. Essa parte de minha vida se encontra com uma das partes da história de Mudança (servidora), que em sua primeira carta revela que também foi a primeira pessoa de toda a família a decidir prestar esse “*tal de vestibular*”...

Em casa, nós compreendíamos que a graduação, que identificávamos por “faculdade” constituía-se no ponto mais alto de formação que eu poderia alcançar, o

que significa que eu sequer sabia que existiam Cursos de Especialização, Mestrado, Doutorado... Eu não fazia ideia desse mar de possibilidades.

Lembro que no dia que minha mãe me trouxe para ficar na União Universitária, assim que passei do arco de entrada do campus, olhei para o lado direito e vi que ali havia uma escola, e nesse momento comentei com a minha mãe que ali quem sabe eu poderia realizar meu estágio. Referi-me ao estágio por desconhecer, também, a possibilidade de realizar estágios extracurriculares. Eu sequer imaginava que poderia, ao longo do curso, atuar em escolas, pois até então o que eu sabia era que as escolas abriam espaço apenas para os estágios.

E eu demorei para conseguir compreender tudo isso que inicialmente eu sequer imaginava. Bem, aos poucos eu fui conseguindo entrar no ritmo das atividades que aconteciam no curso e entender tudo o que se passava nesse processo. Minha rotina diária consistia basicamente em ler durante toda a manhã, ir da União ao Centro de Educação para minhas aulas das 13h às 19h quase diariamente e à noite organizar meus trabalhos – isso quando encontrava um espaço de silêncio na União.

Por muito tempo segui nesse ritmo; não participava de muitas atividades promovidas pelo curso, primeiro porque queria aproveitar todo meu tempo disponível para estudar em casa; depois, porque eu não compreendia o que eram essas diferentes atividades que o curso promovia, como seminários e outros eventos. Uma pena.

Portanto, eu não procurei nenhuma escola para atuar ao longo da primeira metade do curso porque eu não imaginava que isso seria possível. Os espaços nos quais realizava atividades de inserção e intervenção – geralmente espaços que minhas colegas que eram da cidade já conheciam e me levavam para conhecer – eram escolas que não contavam com bolsistas, monitores...

Pela necessidade de uma renda, acabei trabalhando em outros espaços da universidade que me exigiam poucas horas de trabalho. Eu não queria sair de dentro do campus porque não queria me afastar da universidade e, ao mesmo tempo, não poderia dedicar muito tempo para o trabalho porque eu queria dedicar-me aos estudos.

O que hoje me chama a atenção é que eu descobri o então Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo apenas nos semestres finais do curso, quando algumas colegas, em algumas disciplinas, passaram a relatar suas atividades

enquanto professoras bolsistas. Digo que me chama a atenção esse fato porque considero a Ipê Amarelo parte do Curso de Pedagogia, um espaço fundamental dele, no qual as atuais acadêmicas, conforme veremos, vêm constituindo-se professoras de crianças pequenas; e na época, na nossa turma pelo menos, não se falava sobre ele... Foi apenas na segunda metade do curso que passei a ouvir esses relatos e descobrir que ali estava uma oportunidade de adentrar o contexto prático, e sem me afastar da universidade, o que para mim era fundamental pela questão de tempo, que tanto me preocupava.

Ocorre que, ainda no segundo semestre do curso, eu conheci o professor Celso, que logo me convidou para trabalhar com ele em alguns projetos de pesquisa. Até então eu também não sabia que poderia me inserir em um grupo de pesquisa, ser uma “pesquisadora”. Fiquei muito feliz ao descobrir isso! E imagina quando descobri que eu poderia receber bolsa para isso! Bolsa para qualificar meus estudos! Jamais havia passado pela minha cabeça que tal oportunidade pudesse existir! Nesse momento eu me realizei, pois poderia conseguir a renda que eu tanto precisava, estudando, sem me afastar do curso. Somente mais tarde é que descobri que tais atividades poderiam me abrir portas para futuramente ingressar em uma pós-graduação, o que até então inexistia para mim.

Já na segunda metade do curso, quando descobri as oportunidades de estágios extracurriculares, inclusive no Ipê Amarelo, já estava com uma carga horária com muitas atividades do grupo de pesquisa, e se optasse por trabalhar no então Núcleo, não teria mais tempo para todas as pesquisas, que eram realizadas especialmente com professores de Educação Básica em suas escolas de atuação. Esse trabalho de extensão me exigia bastante disponibilidade de tempo, e eu realmente fiquei sem saber o que fazer, pois o Ipê também me exigiria tal disponibilidade⁴, e eu havia assumido um compromisso junto ao meu grupo. Mas além desses motivos relacionados à questão de tempo, estava minha insegurança de entrar no espaço escolar, pois eu sabia que não bastava simplesmente entrar neste espaço; eu teria que investir muito mais nos meus estudos sobre as crianças pequenas, e será que teria tempo para me dedicar o quanto deveria? Além disso, o estágio do Curso Normal mostrou-me “um pouquinho” do tamanho de nossa responsabilidade nesse espaço, o que me fez ir devagar.

⁴ Até maio de 2012, as professoras bolsistas trabalhavam 30h semanais, das 7h às 13h ou das 13h às 19h. Hoje, elas têm uma carga horária de 20h semanais.

Hoje lamento muito ter descoberto tão tarde tudo isso; se soubesse antes, teria equilibrado meu tempo de modo a estar no espaço da pesquisa e no contexto prático, sem assumir tantas atividades na pesquisa e na extensão. Lamento também minha falta de coragem em assumir também essa atividade, mesmo que já ao final do curso. Hoje percebo o quanto eu poderia ter avançado muito mais em minhas reflexões e construções se eu tivesse tido essa coragem...

Hoje, ouvindo os relatos das professoras bolsistas da nossa agora Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, senti muita alegria ao perceber que elas já têm conhecimento desse espaço desde o início do curso e coragem de se desafiar nele. Também percebo o quanto esse contexto prático tem contribuído na formação delas. Há, inclusive, um trabalho de monografia escrito por uma das professoras bolsistas da Unidade – que atuou como bolsista de 2008 a 2012 - que revela exatamente a importância do estágio extracurricular na formação docente (WINTERHALTER, 2012). É por isso que hoje afirmo que essa fase de minha vida eu gostaria de reconstruir. Quanto melhor eu teria me constituído professora! A Juliana de hoje é muito diferente da Juliana de outrora... Aprendeu com a experiência.

Mas apesar de tudo, eu tive a oportunidade de relacionar todos os conhecimentos teóricos que vínhamos construindo com o contexto prático que eu já havia vivenciado no período anterior, no estágio do Curso Normal, assim como com os relatos dos professores com quem atuávamos no grupo de pesquisa e extensão. Entretanto, hoje me questiono: e meus colegas que não vivenciaram, nem antes e nem durante o curso, nenhuma experiência com crianças? De que modo eles realizaram essa articulação? Conseguiram realizá-la?

Muito embora o nosso Curso de Pedagogia seja estruturado de modo que a cada semestre haja inserções dos acadêmicos no contexto prático, eu senti falta de nos darem a possibilidade de uma maior permanência nestes espaços, a fim de realmente compreendermos sua constituição. Contudo, não somente a possibilidade de permanência, mas também o acompanhamento necessário nesses momentos. Realizar observações ou intervenções em curtos períodos de tempo, embora sejam importantes, pouco nos mostram sobre o que é de fato esse espaço.

Eu construí no curso muitas das bases das quais eu sentia falta; consegui compreender muito acerca de como a criança aprende, sobre as melhores metodologias, as melhores práticas, e refleti muito a partir das teorias que

estudávamos. Ainda assim, senti que o curso poderia ter nos proporcionado muito mais em termos de entrelaçamento desses conhecimentos com o contexto prático. Para além disso, poderia ainda ter proporcionado reflexões mais profundas acerca da escola e das “gentes” que a constituem. Paulo Freire, por exemplo, quando entrou em nossas rodas de discussão? A afetividade, a dialogicidade? Além disso, nossa formação foi limitada no que diz respeito ao processo de educação das crianças pequenas⁵ – e especialmente hoje, estando no espaço da Unidade de Educação infantil Ipê Amarelo, é que percebo isso. E, ao longo dessa pesquisa, veremos que mais pessoas tiveram essa mesma compreensão...

Mas ao longo desse período, para além das salas de aula da universidade, em outras salas de aula, outras vivências marcantes em minha trajetória me foram sendo proporcionadas – vivências estas que foram permitindo-me elaborar os questionamentos acima.

Ao longo do curso, participar das pesquisas que eu e meu grupo de pesquisa realizamos, nas quais dialogamos com professores e professoras de Escolas de Educação Básica do município de Santa Maria, em suas escolas, em seu contexto prático, mostrou-me uma outra dimensão do que é ser professor, uma dimensão que aos poucos fui percebendo que era pouco discutida nas disciplinas do curso.

Já no início de minha atuação no grupo, sem demora fui apresentada, pelo professor Celso, a Paulo Freire. A partir do que fui conhecendo desse grande educador, a partir dos diálogos e das leituras que fazíamos com os professores e no nosso grupo de pesquisa, fui aprendendo um pouco mais sobre a educação dialógica, afetiva, amorosa, sobre essas dimensões que permeiam tanto as relações em sala de aula quanto as relações em todo o espaço escolar. Logo, percebi o quanto essas dimensões são pouco valorizadas ou, pelo menos, pouco discutidas nos espaços de formação, da sala de aula à universidade. Isso me inquietou muito, pois eu bem sei, enquanto aluna, da importância dessas relações, pois vivi isso em minhas experiências.

Por esse motivo, realizamos⁶ uma pesquisa ao final da Graduação⁷ na qual

⁵ Utilizarei, ao longo do texto, a expressão “crianças pequenas” para me referir às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

⁶ Irei sempre me referir, em relação às pesquisas, no plural, pois sempre realizei-as junto ao meu orientador e outros colegas e colaboradores.

⁷ Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Desafios e perspectivas na formação inicial de professores para as práticas educativas humanizadoras”/2010.

dialogamos com acadêmicas⁸ de Cursos de Pedagogia acerca dessa temática, sobre a importância das práticas educativas humanizadoras no contexto da sala de aula, ouvindo o que elas tinham a nos dizer também sobre sua formação inicial. Ouvimos dessas acadêmicas, especialmente das que já estavam em sala de aula, o quanto atribuíam importância a essas dimensões e, ao mesmo tempo, o quanto também sentiam que elas ainda estavam distantes da academia. Interessante que hoje, como veremos, algumas acadêmicas continuam relatando essa mesma “falta”...

Assim que concluí a graduação, essas questões tanto me inquietaram que eu decidi que ficaria na universidade, que seguiria sim os meus estudos. Sim, neste momento eu já compreendia a dinâmica da pós-graduação. Eu me preocupava, e por isso queria continuar estudando esses pontos que considerava frágeis na formação.

Em 2010 então ingressei no Curso de Especialização em Gestão Educacional, também na Universidade Federal de Santa Maria. No início, apesar de manifestar desde logo que eu gostaria de trabalhar com essas dimensões, agora na gestão escolar, tive certa dificuldade para visualizar onde realizaria minha pesquisa, até que, de repente, “caiu a ficha”: por que não fazer essa pesquisa na “minha escola”?

Com muita alegria então voltei à minha escola para realizar a pesquisa. Mas não foi só nesse momento que voltei não... Até hoje, confesso, sempre que vou para minha casa, não deixo de dar uma espiadinha na “minha escola”. Hoje já não preciso mais pedir que ninguém me “levante” na janela para olhar para dentro; já cresci o suficiente para conseguir alcançar a janela, mas não o bastante para sentir menos saudade... Eu e a Sofia... Minha maior felicidade ao longo do ano passado (2013) foi levar a Maria Eduarda, minha sobrinha, para iniciar sua caminhada nessa mesma escola⁹.

⁸ Também aqui tivemos a participação de um grupo formado por mulheres.

⁹ A Maria Eduarda, na verdade, foi também participante nessa pesquisa de Mestrado, pois ao longo de todo esse processo ela esteve ao meu lado. Enquanto eu lia e analisava as primeiras cartas que recebi, ela ficou sentada à mesa junto comigo e, em determinado momento, disse: “É difícil trabalhar com cartas, né, dinda, mas é bem interessante conhecer as histórias das pessoas [...] Tive uma ótima ideia... Agora eu que vou escrever uma carta pra ti... Vou contar sobre a minha infância...”.

Os resultados dessa pesquisa¹⁰ nos mostraram o quanto essas dimensões humanizadoras estão presentes na gestão dessa escola, que é composta por professora, alunos, merendeira, pais e comunidade, e o quanto cada uma dessas pessoas que dela faz parte, considera-as fundamentais em uma gestão democrática. Algumas falas dessas pessoas me tocaram muito e, de alguma forma, fizeram-me perceber a importância de dar continuidade a essa temática através dessa pesquisa que agora vos apresento.

Quando questionada sobre a importância do diálogo e da afetividade no processo de gestão, uma mãe respondeu: *“Em primeiro lugar os alunos estão aprendendo mais do que podemos ensinar em casa. Eles aprendem tendo essa vivência na escola. É na prática”*. E das crianças, emocionei-me ao ouvir o quanto elas desejam ficar na escola, demonstrando o quanto, para elas, essas dimensões também têm um grande valor: *“Eu quero ficar ali porque eu gosto. É bom estudar, aprender brincadeiras... Ali eu já tenho amigos. A professora é legal também. Ela responde quando a gente não sabe, brinca, escuta...”*. Ainda, na fala de uma mãe: *“esse ali queria rodar pra não ir pra Vila ano que vem. Por ele, ele não saía dessa escola ainda”*.

Depois dessa pesquisa, fiquei me questionando o que essa escola tem de tão especial para que as próprias crianças não queiram sair dela – e eu sou prova disso – para que todos dessa localidade a considerem tão especial. Sem demora, ao reler as falas e rememorar minhas vivências, já respondo que é por essa relação de amorosidade entre todas as pessoas que dela fazem parte. Todos pertencem a escola e sentem-se valorizados nela.

Ao levar um pouco desses diálogos a alguns eventos nos últimos anos, confesso que causou-me espanto e tristeza o fato de ouvir de algumas pessoas que isso é fácil quando se trata de uma escola assim, pequena, mas que quando as escolas são maiores, com muito mais crianças, isso é muito mais difícil. Será mesmo? Por quê?

Quando concluí o Curso de Especialização e iniciei o de Mestrado, também na Universidade Federal de Santa Maria, em 2012, estava convicta de que em minha pesquisa de Mestrado seguiria por esse caminho, tomando como base essas dimensões humanizadoras, que eu seguiria dialogando com Paulo Freire. Se aos

¹⁰ Pesquisa Monográfica intitulada “Que saudade da minha escola... Vivenciando relações afetivas e dialógicas na gestão da Escola Municipal Jacob Scheidt”/2012.

poucos fui percebendo que falta discuti-las mais a fundo dentro da academia, então vamos lá! Mas o que demorei a perceber é que havia um outro cenário todo especial para essa continuidade. E aos poucos, bem aos poucos, e aqui lembro Larrosa (2002), fui parando para pensar, para olhar, para escutar, bem devagar... E percebi que a partir de certo encontro fui me tornando cada vez mais reflexiva, mais observadora, questionadora e, ao mesmo tempo, muito mais feliz, com mais energia, mais “colorida” ...

1.2 No encontro com as crianças pequenas, essa história ganha um colorido especial...

“– Só as crianças sabem o que procuram” – disse o principezinho – “Perdem tempo com uma boneca de pano, e a boneca se torna muito importante, e choram quando ela lhes é tomada...”
“– Elas são felizes...” – disse o manobreiro (SAINT EXUPÉRY, 2009, p.73).

Sim, agora vou contar sobre esse encontro especial em meio a essa história especial que estou a contar. Meu encontro com as crianças pequenas, um encontro que aconteceu no cenário da minha querida Ipê Amarelo “e de todas as cores”¹¹.

Conforme relatei anteriormente, esse encontro não aconteceu antes, primeiro, por desconhecimento dessa oportunidade, e segundo, pela minha falta de coragem, no final do curso, de assumir tantas responsabilidades. Conforme relatei, no decorrer tanto do Curso Normal quanto do Curso de Pedagogia, meu contato com as crianças pequenas foi muito breve, tão breve que poucas vezes me passou pela cabeça trabalhar com a Educação Infantil. Eu realmente não conhecia quase nada deste mundo.

Meu estágio no final da graduação foi, na Educação Infantil, com uma turma de crianças de 5 a 6 anos e, no Ensino Fundamental, com uma turma de 3º ano. Foi justamente pela limitação que senti, ao longo do curso, de discussões mais profundas acerca da educação da criança pequena, que optei por realizar o estágio com uma turma de crianças maiores, inclusive por já ter vivido uma experiência com

¹¹ No ano de 2013, cada uma das sete turmas da Unidade recebeu o nome de uma das cores do arco-íris. Em função disso, por ideia da colega Leila, passamos a chamá-la, carinhosamente, “Ipê Amarelo e de todas as cores”.

essa faixa etária. Realizei o estágio na mesma escola municipal em que vim realizando, desde o início do curso, observações e intervenções.

Hoje, ao ouvir nos relatos da professora estagiária que está conosco na Unidade e participou dessa pesquisa, o quanto está aprendendo no convívio diário com as crianças, com a professora referência e com toda a equipe da escola, fico mais uma vez refletindo sobre o quanto teria sido importante eu viver, naquele momento de estágio, essa experiência junto às crianças menores, justamente por ter estudado tão pouco sobre elas no decorrer do curso.

De qualquer modo, esse meu estágio já foi muito mais qualificado do que o anterior, com práticas agora sim fundamentadas, e nesse período – que por sinal foi muito curto, pois realizamos os dois estágios no mesmo semestre – aprendi muito; consegui relacionar agora estes contextos com o estudo teórico que vim realizando ao longo do curso, e a cada dia pude ir ressignificando minhas práticas através das atividades que envolviam registros e reflexões. Contudo, o que até hoje eu lamento é que, como o estágio é realizado no último semestre do curso, não tivemos a oportunidade de nos reencontrar com nossas colegas – e aqui refiro-me a toda a turma – para compartilharmos nossas experiências, nossos relatórios de estágio. Teria sido uma experiência muito rica!

Minha formatura foi em agosto de 2010, e em setembro, já no primeiro semestre do Curso de Especialização, senti a necessidade e, principalmente, a coragem de viver algumas experiências mais sólidas, permanentes, em sala de aula; e agora, sim, eu gostaria de realizá-las com as crianças pequenas. Foi então que descobri que estava aberta uma seleção para professor no então Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo (NEIIA)¹², da nossa universidade. Encorajei-me a entrar neste universo da Educação Infantil, mesmo com pouca experiência, e fiz a inscrição. Lembro que a primeira vez que entrei neste agora cenário muito especial da minha vida, tudo parecia mágico: aquelas crianças lindas circulando pelo espaço, muita vida, muita cor, muita energia. Deixei, então, meu currículo com a Tia Maria¹³ e ouvi dela “*nossa, tu já é a 30ª!*”. Um tanto desanimada, saí, mas com a esperança de poder voltar.

¹² Logo em seguida, em dezembro de 2011, o então Núcleo de Educação Infantil foi aprovado como Unidade de Educação Infantil pelo Conselho Universitário. Falarei mais sobre esse processo no capítulo em que caracterizo a Unidade.

¹³ A Tia Maria é uma servidora da Universidade que trabalha na portaria da Unidade desde sua fundação, por isso mesmo, uma pessoa muito conhecida e querida na Unidade.

Em seguida, chamaram-me para realizar uma entrevista. Nesse momento eu soube que a vaga era para o turno da manhã, logo, eu não poderia assumir porque minhas aulas também eram neste turno. Fiquei triste, mas ao mesmo tempo, a essas alturas eu já estava com medo de assumir uma turma como professora referência sem antes viver um pouco mais essa experiência. Nesse momento me culpei muito por não ter buscado essas vivências junto à Educação Infantil naquele momento em que descobri essa possibilidade. Na verdade, conforme comentei anteriormente, eu nunca me senti preparada para viver uma experiência na Educação Infantil; eu pensava que seria bom concluir o curso primeiro, construir melhor as bases, pensando que eu não daria conta, pois sempre imaginei (e imaginei certo) que trabalhar com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses seria um desafio muito grande. Hoje percebo como minha visão sobre o processo de formação era limitada; se eu soubesse antes como era a Ipê Amarelo, há muito tempo teria ido atuar neste espaço.

Mesmo assim, perguntaram-me se eu não queria realizar uma inserção e, dessa forma, continuar no processo de seleção, para quem sabe conseguir uma vaga no futuro. Aceitei na hora e logo realizei uma inserção em uma turma de crianças de 2 anos. Esse momento foi bastante difícil, uma vez que eu tinha visto muito pouco sobre a Educação Infantil no curso e meu estágio havia sido com crianças de 5 e 6 anos. Foi difícil planejar e adentrar em uma sala de aula para trabalhar com crianças de 2 anos... Mas deu tudo certo, apesar de eu ter achado minha atuação muito ruim. Hoje percebo que isso é parte do processo, que indica nosso crescimento...

Logo depois de encerrar o processo de seleção, me chamaram no então Núcleo para saber se eu tinha interesse em trabalhar como professora bolsista. Logo disse que aceitava e fiquei muito feliz por poder recuperar essa chance que havia perdido na graduação. Iniciei então minha atuação no Ipê Amarelo como professora bolsista no dia 23 de setembro de 2010. Minha turma era a Turma 2, a mesma turma na qual eu havia realizado a inserção.

Esse momento de entrada na Unidade também foi registrado em muitas das cartas que recebi; interessante que muitas pessoas, independente do tempo que estão na Ipê, lembram, como se fosse ontem, do momento em que receberam a notícia de que haviam sido selecionadas para trabalharem lá. Muitas delas revelam

em detalhes como aconteceu esse processo, e o sentimento que o permeou, como no caso de Plincezinha (professora bolsista):

“[...] fui até o Ipê Amarelo¹⁴ na segunda-feira, dia 28 de março de 2011, mas também não me deixaram com esperanças. Na quinta-feira, dia 31 de março de 2011, recebi uma ligação do Ipê Amarelo dizendo que estavam precisando de bolsista e que era para eu comparecer. Nossa, não pensei duas vezes [...] era o que eu realmente queria [...] Hoje falo com toda convicção para quem quiser ouvir, eu estou aqui na Ipê porque eu quero, porque me sinto bem neste espaço. Aqui aprendo muito diariamente.”

Eu, assim como Plincezinha, também fui aprendendo diariamente com as vivências e experiências que me foram sendo oportunizadas. Eu fui aprendendo a planejar, a registrar, a elaborar uma proposta pedagógica, a trabalhar em equipe, junto à professora referência da turma e a outra professora bolsista, a dialogar com os pais, mas mais do que tudo, eu fui conhecendo e me encantando a cada dia mais com as crianças. Quão encantador e cheio de responsabilidades é este trabalho!

Dentro deste espaço, aos poucos eu fui me constituindo uma professora bolsista. A professora referência da turma era muito competente e comprometida com o seu trabalho, com a turma, conosco, e isso ela foi me ensinando pelo seu exemplo.

No início, lembro muito bem de uma conversa que tivemos em que ela deixou muito claro qual era a função dela enquanto professora referência e a minha função e de minha colega enquanto professoras bolsistas. Essa foi uma das primeiras aprendizagens que tive neste espaço: que o professor referência é o responsável pela turma, e que aos professores bolsistas, independente de já serem pedagogos formados ou não, cabe o acompanhamento de todas as atividades desenvolvidas.

Com o tempo fui percebendo que o espectro dessas atividades era imenso, e foi por aí que vislumbrei as melhores oportunidades de aprendizagem que havia tido até então: eu poderia e deveria participar das reuniões de planejamento, dos encontros de formação, da discussão em torno da Proposta Pedagógica do então Núcleo – que naquele momento estava sendo reconstruída – e que eu deveria ter um caderno de registros e reflexões diárias acerca da prática pedagógica desenvolvida diariamente com a turma. Este caderno era entregue quinzenalmente

¹⁴ Quando a atual Unidade era “Núcleo de Educação Infantil”, chamávamos “o” Ipê Amarelo, no masculino; hoje, com a atual nomenclatura de “Unidade de Educação Infantil”, a chamamos de “a” Ipê Amarelo, no feminino. Como a nomenclatura foi modificada recentemente, há dois anos, pessoas que trabalham lá a mais tempo, por uma questão de hábito, ainda o chamam de “o Ipê Amarelo”.

para a coordenação, que lia e pontuava algumas questões. Essas questões fizeram-me ir muito além do que eu estava aprendendo na prática do dia a dia; elas foram me desafiando a refletir mais sobre minhas ações, a pensar no porquê das atividades, a refletir sobre o desenvolvimento das crianças. Foi aí que comecei a montar minha pequena biblioteca de livros com temáticas que envolviam a Educação Infantil, pois a cada novo registro eu buscava fundamentação teórica para aprofundar minhas reflexões.

Aprendi, enquanto professora bolsista, que escutar a criança, com atenção às suas falas e diferentes expressões, é fundamental em nossa prática; aprendi o quanto o brincar e a interação com os colegas são dimensões constituidoras, fundamentais para cada criança, ao mesmo tempo em que aprendi também o quanto era legal brincar com eles – nos momentos em que eles nos permitiam isso, é claro. Aprendi a importância do planejamento, dos registros, do estudo constante, pois compreendi que não há trabalho de qualidade se nós não estamos constantemente lendo, estudando, refletindo, buscando melhorar as nossas práticas.

A cada dia de planejamento e formação eu estava lá. Meu caderno de reflexões estava sempre em dia. Aproximei-me dos pais, com os quais fui construindo uma relação de confiança, o que percebi que também era fundamental em nosso trabalho. Buscava estar na escola em todos os momentos importantes, e aprendi a elaborar um relatório de avaliação.

Em cinco meses, aprendi muito sobre a Educação Infantil, conseguindo realizar um diálogo constante entre as teorias aprendidas no curso – e posteriormente – e o contexto prático. Tudo o que vivenciei ao longo do curso me deu suporte para a construção dessas outras e novas aprendizagens, e sem tais bases, essa construção não teria sido possível. Mas eu aprendi, especialmente, o quanto essa fase da vida é fundamental na constituição do ser humano. E cada vez mais eu refletia sobre a amplitude de minha responsabilidade com aquelas crianças.

Lembro com muito carinho uma das primeiras falas que ouvi de uma criança, quando da minha inserção nesse mundo: *“Seu nome é Juliana? Mas ela também é Juliana!”* [apontando para uma outra bolsista]. *E olha, vocês não são nem parecidas!*”. Era impossível não se encantar!

O dia 21 de fevereiro de 2011 foi um dia muito especial em meio a essa minha história. Nesse dia eu fui convidada a assumir uma turma como professora referência no Ipê. Eu não cabia em mim de felicidade, pois isso indicava que eu

realmente estava conseguindo realizar um bom trabalho, a ponto de me confiarem um grupo de crianças. E ao lado de tanta alegria, senti novamente aquela insegurança: a partir daquele momento eu teria a educação de um grupo de crianças sob minha responsabilidade! E no dia seguinte, sim, no dia seguinte, assumi, com toda a responsabilidade e amor do mundo, a Turma Integração 2¹⁵.

Realizar este trabalho junto com as crianças foi, para mim, um presente. A rotina, que eu pensei que se tornaria mais pesada em função das aulas da Especialização, acabou se tornando mais leve. Eu sempre digo que estar na Ipê durante um tempo do meu dia, renova minhas energias, pois as crianças são fantásticas. E eu fui descobrindo, a cada dia, que trabalhar com as crianças pequenas é saber encantar-se.

Esse sentimento de alegria por estar diariamente na companhia das crianças, também é revelado por Rosa Vermelha (colaboradora – setor de nutrição), em sua segunda carta; ela trabalha na Ipê há cinco anos e comenta:

“As crianças do Ipê é o meu dia a dia mais feliz, acho que eles gostam de mim também, sempre procuro tratá-los com atenção e carinho, amo ver aqueles olhinhos brilhando quando encontro com eles na sala para distribuir o lanche, ainda mais se for especial, tipo bolo, creme, tudo de chocolate, é claro.”

Essas crianças foram me mostrando, no dia a dia, a importância do meu trabalho enquanto professora referência, e juntos, eu e minha turma percorremos uma bela trajetória ao longo de 2011.

Todas as aprendizagens construídas nos meus cinco meses de atuação como professora bolsista foram servindo de base para novas aprendizagens; descobri que nosso processo de crescimento vai se dando dessa forma: uma aprendizagem servindo de base para a outra...

Fui percebendo que a diferença fundamental entre ser uma professora referência e uma professora bolsista estava justamente na responsabilidade da professora referência, tanto com o grupo de crianças quanto com as professoras bolsistas. A partir daquele momento caberia a mim pesquisar muito mais para conseguir a cada dia organizar para a turma um planejamento – sempre a partir da escuta das crianças – que desse conta de seus interesses e de suas necessidades.

¹⁵ Nesse ano quase todas as turmas da escola foram organizadas em turmas multi-idades, com crianças de idades diferentes em uma mesma turma. Falo mais sobre essa configuração no capítulo em que escrevo sobre a Ipê Amarelo.

Por isso mesmo as atividades de planejamento e registro/reflexão eram atividades sobre as quais eu me debruçava durante muito tempo. A cada dia, assim que eu chegava em casa, sentia a necessidade de sentar e escrever sobre o trabalho desenvolvido, visando voltar o olhar para o planejamento do dia seguinte, que já estava estruturado – porque entregávamos a cada início de semana – mas que precisava ser revisto diariamente para que ele realmente estivesse alinhado com os interesses do grupo.

À medida que iam ocorrendo os encontros formativos com o grande grupo, e que buscava cada vez mais fundamentação teórica para minhas práticas, eu ia conseguindo qualificar as minhas atividades. E, como ressaltai anteriormente, eu sempre soube da responsabilidade que tinha na formação das professoras bolsistas – o que aprendi com a professora referência da turma na qual eu fui bolsista –; por isto buscava sempre envolvê-las com as crianças nos diferentes momentos diários, nos planejamentos, nos registros coletivos, bem como incentivá-las a estar com o grupo em todos os momentos de formação.

Ao final do primeiro semestre, tive um dos maiores desafios daquele “começo” como professora referência: escrever os relatórios de avaliação das crianças. Graças aos registros diários eu consegui descrever o processo de desenvolvimento de cada criança ao longo do semestre. Nesse momento compreendi mais ainda a importância da escuta, da atenção constante a cada criança, a cada avanço no seu desenvolvimento; a partir daí, ficava também mais claro ainda o meu papel enquanto organizadora desses espaços e tempos que têm como objetivo o desenvolvimento integral da criança, a descoberta de si, do outro, do mundo.

Estar com as crianças foi tornando-se cada vez mais como um presente; e naquele ano, além do desafio de estar iniciando minha caminhada como professora referência, eu tinha o desafio de trabalhar com uma turma multi-idade, com crianças de 1 a 4 anos. Com certeza eu digo que minha aprendizagem maior esteve no desafio de trabalhar com várias idades em uma mesma turma.

Vivenciando essa experiência eu aprendi o quanto cada criança é especial, é única, com suas curiosidades e interesses individuais, e o quanto isso requer do professor um olhar atento a essas singularidades com vistas a atender a todas em seu planejamento. Mas isso requer também que se pense em atividades diversificadas que contemplem todas as crianças, e não uma única atividade com o

desejo de que todas participem no mesmo momento e da mesma forma. Exigir isso das crianças é uma violência; elas querem circular pelo espaço, descobrir o desconhecido, querem brincar, querem explorar... Exigir que as crianças tenham os mesmos interesses e atendam as nossas expectativas do mesmo modo é desrespeitar completamente a criança, é ignorar o que ela tem de mais especial: sua singularidade. Afirmo isso não apenas me referindo às faixas etárias, que nesse caso eram bem diferentes; independente de as crianças terem a mesma idade ou não, cada uma vivencia as experiências de um modo diferente, nos exigindo um olhar diferente.

Por isso, as vivências profissionais com essas crianças da Turma Integração 2 foram fundamentais no meu processo de conhecer a criança pequena. Tenho registros lindíssimos da interação de todas as crianças, do quanto uma aprendia com a outra, independente da faixa etária, e do quanto elas aprendiam diariamente a conviver umas com as outras, a aceitar as diferenças, a conversar de modo diferente com o colega maior e com o colega menor, e o quanto, por isso mesmo, elas se desafiavam; e, ainda, o quanto demonstravam compreender que éramos um grupo, um grupo que demonstrava diariamente relações afetivas e dialógicas. Hoje penso que cada professor que inicia sua atuação com crianças, deveria iniciar assim: com uma turma composta de crianças de diferentes idades, pois esse é um modo especial de ver, escutar e sentir cada uma das crianças, um modo especial de aprender a respeitá-las.

No início de 2012, senti muito o fato de não poder acompanhar as crianças, pois a cada início de ano professores e crianças geralmente trocam de turmas. Eu criei um vínculo de afetividade muito grande com as crianças. Mas não apenas no sentido de ouvir, dar um colinho, atenção, pois a afetividade, conforme aprendi com Freire (2005), requer compromisso, responsabilidade, ternura, respeito, carinho, rigorosidade, humildade... Em 2012 esse desafio eu passaria a ter com crianças maiores, de 4 e 5 anos. Eu seria professora referência da Turma 5.

Nesse percurso eu aprendi que não importa se você acompanha ou não a mesma turma, ou se na sua turma as crianças são todas da mesma idade ou têm idades diferenciadas. O fato é que cada criança é uma, com suas singularidades, e que a cada ano de sua vida ela está diferente. Você precisa ver, ouvir, perceber a criança com muita sensibilidade e olhar para cada uma no seu planejamento, no seu

registro, na sua atuação. Assim, é como se a cada início de ano tudo fosse, realmente, um enigma (LARROSA, 2010).

O ano de 2012 foi novamente um ano de muito estudo; agora eu teria outras crianças, e a primeira tarefa que me coloquei, sim, foi escutá-las, conhecê-las. A partir daí fui procurando desenvolver um trabalho nessa nova turma, novamente com muita afetividade. No grupo já não havia mais tanta diferença entre as idades, mas isso não mudava em nada a forma de ver as crianças e propor um trabalho de modo a atender às especificidades de cada uma.

Mas o ano de 2012 foi um ano realmente novo...

1.3...mas também começa a sentir a ausência de algumas cores

“Elas são assim mesmo. É preciso não lhes querer mal por isso. As crianças têm que ter muita paciência com as pessoas grandes” (SAINT EXUPÉRY, 2009, p. 18).

O ano de 2012 foi um ano cheio de conquistas e novidades para a equipe da Ipê Amarelo. Em dezembro de 2011 nos tornamos uma Unidade Federal de Educação Infantil e, ao longo do ano que se seguiu, muitas mudanças aconteceram na já então Unidade. Entre as principais mudanças estavam a entrada de alguns professores novos e uma alteração na composição da equipe gestora que atuava na coordenação da Unidade, que a partir de então passaria a contar também com duas professoras que realizariam a função de apoio pedagógico. Foi exatamente aí, em maio de 2012, que muita coisa mudou na minha vida.

Eu recebi o convite da até então coordenadora da Unidade para ser uma das professoras que realizariam o apoio pedagógico. Para exercer esta função, eu não trabalharia mais como professora referência de uma turma específica, mas atuaria junto de todas as turmas. Fiquei por um bom tempo pensando na proposta, considerando-se que a essa altura eu já estava encerrando o primeiro semestre do Curso de Mestrado e concluindo a Especialização.

Desafiei-me então. No dia 9 de maio de 2012 assumi a função de apoio pedagógico na Unidade. Assumi porque desde o início imaginei que este trabalho me ajudaria a compreender de uma forma muito mais ampla em que consiste a educação das crianças pequenas, além de me dar a oportunidade de olhar para a Unidade como um todo, não só minha turma, nem só minha função. Mas o melhor

de tudo seria poder estar junto de todas as crianças. Eu sabia que isso me traria uma riqueza enorme.

Meu trabalho consistiria em acompanhar e apoiar o trabalho que estava sendo desenvolvido nas turmas, acompanhar os planejamentos, registros, organizar reuniões, estar junto das famílias e, acima de tudo, das crianças.

Desde o primeiro momento em que assumi esse lugar dentro da Unidade, tive a certeza de que seria um desafio muito grande, pois o trabalho pedagógico realizado junto às crianças é o centro de todo o processo, e caberia a mim e minha colega apoiarmos esse trabalho junto à coordenação, ajudando a orientá-lo, identificando dificuldades e possibilidades.

Passei então a conhecer mais de perto todas as crianças e as especificidades do trabalho com as diferentes faixas etárias, as professoras, as professoras bolsistas, os demais bolsistas, as servidoras, as funcionárias colaboradoras responsáveis pela limpeza, cozinha, lactário, recepção...; enfim, pude conhecer bem mais de perto as diferentes “pessoas grandes”¹⁶ que fazem o trabalho acontecer dentro da instituição. Aos poucos fui conhecendo melhor essas pessoas, os diferentes espaços da Unidade com sua organização e funcionamento e, ainda, aquilo que mais me chamou a atenção e foi aos poucos me inquietando: as relações que iam sendo tecidas entre todos esses profissionais que atuavam na instituição.

Enquanto professora bolsista e professora referência estive, de certa forma, sempre próxima a essas diferentes pessoas, mas meu foco estava no trabalho pedagógico que eu e minhas colegas desenvolvíamos junto às crianças, e assim eu acabava focando tanto a atenção no meu trabalho em sala de aula que não percebia o todo, a complexidade das relações que permeavam esse espaço, a complexidade desse trabalho que não é e que não pode ser realizado somente em sala de aula, pelos professores.

Passei a atentar para essas questões nos diferentes momentos em que circulava pela Unidade: para entrar em minha sala, passava necessariamente pela recepção, e assim acompanhava a entrada e saída das crianças e das demais pessoas que circulam pela Unidade; nos momentos em que ia ao refeitório e às salas acompanhar o momento da alimentação; nos diferentes momentos em que

¹⁶ No capítulo 3 justifico a escolha da expressão “pessoas grandes”.

entrava nos demais espaços como banheiro, sala de vídeo, sala de informática, e percebia todas as movimentações que ocorriam nesses espaços.

Logo fui percebendo a importância de acompanhar o início e o final de cada turno, de dar uma maior atenção aos horários de determinadas ações, especialmente os momentos de alimentação e limpeza das salas, enfim, aos poucos fui percebendo a complexidade desse espaço. Percebi também que, para acompanhar o trabalho pedagógico que acontecia junto às turmas, eu deveria acompanhar e olhar bem de perto para as relações entre as diferentes pessoas e para o trabalho que cada um desempenha dentro da instituição.

E a Ipê Amarelo é um espaço que conta com o trabalho de muitas pessoas e, por isso, em todo momento há pessoas circulando pelos corredores, salas, pátio, pracinha... E além das pessoas que trabalham diariamente na instituição, sempre estamos recebendo pessoas diferentes, como as pessoas responsáveis pela manutenção na Universidade, que vêm consertar ou instalar algo, cortar a grama, limpar a areia da pracinha, além de pessoas que vêm conhecer a instituição ou então desenvolver alguma pesquisa nela. Enfim, falamos de um contexto que conta com muitas pessoas em sua constituição e no qual muitas “pessoas grandes” circulam diariamente.

Aos poucos fui percebendo, durante minhas atividades diárias, que algo que já me inquietava durante minhas atividades como professora bolsista e como professora referência, mas com as quais sempre tive dificuldade em lidar, também eram motivo de inquietação de muitas professoras e bolsistas.

Falo de determinadas situações corriqueiras que por muitas vezes acabam fazendo com que as professoras¹⁷ não consigam desenvolver determinadas atividades que estão em seus planejamentos, ou então não da maneira como pensam em desenvolver. Essas situações dizem respeito, por exemplo, ao momento em que os responsáveis pela limpeza querem limpar a sala para dar sequência ao seu trabalho, e pedem insistentemente para os professores irem a um outro espaço da Unidade para ser possível realizar a limpeza, ou quando pedem à professora para ter mais cuidado ao trabalhar com tinta, para não sujar tanto a sala; ao momento em que as crianças estão envolvidas em alguma atividade e alguém do lactário vem cobrar que o horário das refeições seja cumprido para não atrasar os

¹⁷ Utilizarei o termo sempre no feminino porque hoje o grupo de professores referência que constitui a Unidade é formado apenas por mulheres.

demais; ao momento em que essas mesmas pessoas recolhem os utensílios das mesas enquanto as crianças ainda estão alimentando-se.

Além dessas situações, há também aquelas em que pessoas de fora da sala entram para falar com a professora, visitar o grupo, recolher o lixo ou limpar a sala, e não pedem licença para entrar; situações de discussão entre os mais variados segmentos no corredor da Unidade; a não receptividade ao cumprimento da criança no momento em que esta entra na escola...

Essas situações aos poucos foram mostrando-me o que de fato influencia e constitui a educação dessas crianças. Será apenas o trabalho realizado pelos professores referência, professores bolsistas e estagiários, em cada turma?

Como mencionei, esses fatos foram inquietando-me ao longo de meu trabalho como professora. Nos primeiros tempos de minha atuação, confesso que não percebia essas situações da maneira como percebo hoje, e considero isso um reflexo de minha formação, e de certa forma também de minha imaturidade. Por vezes – e apenas hoje, após muitas reflexões e estudos percebo isso – colocava os horários da rotina como se fossem grades em meu planejamento, e por entre eles ia delineando minhas práticas.

Foram muitos os momentos em que tive que sair da sala para a realização da limpeza, em que tive que interromper uma atividade significativa para que as crianças não comessem a comida fria. Isso me chateava, me decepcionava, mas como estava ali há pouco tempo, e não tinha experiência em outras instituições, não sabia como me posicionar: se atendia ao que me era solicitado ou se explicava às pessoas que não poderia sair ou fazer algo naquele momento. Na maioria das vezes, para zelar pelo bom convívio na instituição, tentava “dar um jeito” de apressar um pouco as coisas; ou então, nos momentos em que eu realmente me inquietava, pedia às pessoas que respeitassem aquele momento das crianças. Eu dizia apenas isso, sem explicar porque aquele momento devia ser respeitado.

Hoje percebo que em nenhum momento questioneei-me se aquelas pessoas compreendiam a importância daqueles momentos das crianças. Imaginava que elas deveriam saber, afinal, trabalham em um espaço de educação de crianças.

Ao retomar minhas reflexões diárias, percebo que no início de minha caminhada poucas vezes comentei sobre isso – como se não influenciasse o desenvolvimento das atividades e nem o processo educativo dessas crianças. Passado algum tempo, depois de muitos estudos – que me fizeram falta na

graduação – no momento em que realmente comecei a compreender a importância desses pequenos atos, passei a comentar nas reuniões de planejamento e gerais. A coordenação geralmente conversava com essas pessoas, em alguns momentos chamava a todos para encontros de formação e nos pedia que também conversasse com elas.

Assim que assumi minhas funções como apoio pedagógico, pude perceber o quanto isso de fato incomodava não só a mim, mas a muitas professoras referência e bolsistas; e mais do que isso, o quanto isso de fato acabava desrespeitando o tempo e o espaço da criança.

Essa questão aos poucos foi se colocando a mim como uma necessidade. Ainda mais quando passei a acompanhar as reflexões de algumas professoras que desabafavam escrevendo o quanto sentiam por situações assim acontecerem, e por algumas vezes as receber na sala da coordenação, demonstrando-se fragilizadas diante de algumas situações.

Num primeiro momento, voltei meus esforços a conversar com essas pessoas nesses momentos; passei a circular mais pelos espaços, a pedir mais atenção, e passamos também a comentar sobre a importância desses momentos nas reuniões gerais. Porém, eram poucas as pessoas que iam a essas reuniões, e fui percebendo que elas se resolviam durante alguns dias e depois voltavam a ocorrer. Parecia mais ser um respeito ao nosso pedido, do que o respeito à criança.

Tudo isso foi se mostrando mais ainda como um desafio quando, há alguns meses, recebemos a visita de alguns acadêmicos de determinado curso da universidade. Eles vieram em um grupo numeroso, e tinham o objetivo de interagir com as crianças. Em meio à visita, o monitor do grupo resolveu que todos os acadêmicos deveriam passar por todas as salas – o que não era o combinado – e não comunicou à coordenação e nem às professoras. Logo, uma professora veio até mim, muito frustrada com a visita, e disse-me que uma das crianças estava ao fundo da sala com um balde na cabeça e que não saía de lá. Essa criança, quando questionada sobre o porquê dela não sair de lá, respondeu que não estava gostando daquela visita porque as pessoas não perguntaram se podiam entrar na sala.

A fala dessa criança revela seu contexto, sua forma de ver e de falar sobre o mundo. Ela revelou, nesse momento, como compreendeu o momento vivido e o que esperava dessas pessoas. Sua chateação durou até o final da visita, e ela de fato não saiu do fundo da sala.

Ao ouvir isso da professora, minha primeira reação foi pensar: “não acredito que tenho que ensinar adultos a pedirem licença para entrar em uma sala com crianças”. Em momento posterior, questionei-me: mas essas pessoas (que não eram de nenhum curso da área da educação) sabem o quê sobre as crianças? Elas conhecem as especificidades das crianças, compreendem o quanto este espaço é educador?

Nesse momento voltei-me às experiências recentes que havíamos vivido com os demais adultos funcionários da Unidade, e questionei-me como essas crianças têm percebido as relações e situações que vivenciam em seu cotidiano...

Pensei se não era meu papel, enquanto pedagoga, enquanto conhecedora do desenvolvimento infantil, das especificidades do trabalho com a criança, dizer a estes acadêmicos e aos demais adultos, quem é a criança que está nesse espaço...

Passei, então, a repensar a importância das relações vividas diariamente nesse cotidiano. Como é possível ensinar a criança que devemos respeitar o colega, explicando-lhe porque não é legal tirar o brinquedo da mão sem pedir, ao invés de brigar com ele, ensiná-la a dialogar... e no momento seguinte a criança vivenciar o desrespeito consigo, com o seu tempo, quando o adulto começa a tirar-lhe o prato e as talheres dizendo-lhe que acabou a hora do almoço, a vivenciar brigas de adultos nos corredores... Aqui lembro Freire (2005) quando fala sobre a *corporeificação das palavras pelo exemplo*; ele nos diz que ensinar, pensar certo, requer também que saibamos que “as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem” (FREIRE, 2005, p. 34).

Ao vivenciar essas experiências, passei a refletir muito sobre a importância das interações, relações e práticas cotidianas que a criança vivencia, bem como sobre a importância da coerência em nossas palavras e atitudes. Em um espaço de Educação Infantil, muitas pessoas convivem com as crianças, e as crianças reconhecem cada uma dessas pessoas, que nelas deixam muitas marcas. Que marcas esse nosso espaço, nossa Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo está deixando nessas crianças?

Passei a refletir também sobre o fato de que todos aqueles que, de alguma forma, relacionam-se com as crianças e convivem com elas, tomam parte na educação das crianças, que todas as pessoas que trabalham em uma instituição de Educação Infantil constituem referências nessa educação. A partir daí percebi que o pedagogo tem papel fundamental na instituição, pois cada pessoa que não tem

formação em Pedagogia tem um entendimento de como se deve atuar com a criança pequena, seja a partir de suas experiências enquanto criança, seja a partir de suas experiências escolares, seja a partir de suas experiências com seus filhos e netos. Essas diferentes vivências e os conhecimentos construídos são suas referências culturais e são trazidos para dentro da instituição por essas pessoas que lá atuam.

Para algumas pessoas a criança não tem voz, é alguém passivo. E essas pessoas vão agir com a criança da forma como acreditam que ela aprende. Provavelmente essas pessoas não darão atenção ao que essa criança diz, à sua manifestação. Passei, então, a me perguntar: como nós, pedagogos, podemos auxiliá-las a compreender as especificidades do trabalho com a criança pequena?

Nesse sentido, passei a acreditar com muita força na possibilidade de fortalecimento do espaço da instituição de Educação Infantil como um ambiente educativo, onde as diferentes relações que se estabelecem, marcam a vida de cada criança.

Estar neste lugar de apoio pedagógico à coordenação ensinou-me exatamente isso: que as relações afetivas e dialógicas, que tanto eu vinha pesquisando, perpassam os diferentes espaços e ultrapassam as relações entre professores e crianças. Aprendi que estas relações precisam ser vivenciadas em todo o espaço e ambiência escolar.

Estar neste lugar é um desafio constante. É preciso olhar, escutar, sentir, tanto as crianças quanto as “pessoas grandes”, pois todos juntos compõem a Unidade. E que tarefa difícil essa! Temos um compromisso muito grande neste lugar, pois somos nós, coordenação e apoio pedagógico, que acompanhamos todos os planejamentos, registros, formações e que estamos nas salas auxiliando no trabalho desenvolvido. Contudo, ao perceber que o pedagógico ultrapassa as “salas de aula”, percebi que meu compromisso se ampliava sobremaneira, passando a ser com todos os segmentos da Unidade. A responsabilidade, da qual tanto falo, agora havia se ampliado muito mais, pois minha responsabilidade passou a ser com todos.

Brilhante, uma de minhas colegas que atua na equipe de coordenação e direção em muitos momentos também escreveu acerca dos desafios dessa função, revelando o cuidado com o outro:

“Além da orientação em relação ao que é proposto às crianças, temos o cuidado de olhar para cada pessoa da Unidade em relação as suas necessidades, e adequá-las as necessidades da escola. Muitas vezes essa postura gera situações um pouco desconfortáveis, pois nem sempre a estrutura da escola (de pessoal e material) permite que todos os desejos sejam atendidos, mas nos esforçamos para isso.”

Eu me constituí uma profissional muito melhor ao perceber os desafios diários e, cada vez mais, a necessidade de formação constante, pois ver a escola deste ângulo, para além das paredes das salas, nos permite compreender o quanto a educação é mais e maior. Posso dizer que eu me constituí *mais gente* a cada passo dado dentro da Ipê Amarelo, tanto enquanto professora bolsista, professora referência ou como apoio à coordenação. Constituí-me *mais gente* porque aprendi a estar com as crianças e as “pessoas grandes”, aprendi a me responsabilizar por eles, aprendi o meu papel de auxiliá-los na constituição de suas *genteidades* (HENZ, 2003); constituí-me mais gente na medida em que consegui olhar para todas as pessoas que atuam na Unidade e para a importância dos papéis que cada uma ocupa.

Posso dizer, assim, que a Ipê Amarelo me ajudou muito a me tornar um ser humano melhor; a compreender a nossa responsabilidade com cada criança que está se constituindo gente nesse mundo; a compreender que todas as pessoas têm uma história, têm sonhos e merecem ser ouvidas e vistas a partir do lugar onde estão. Aprendi a escutar mais, crianças e “pessoas grandes”, a dialogar mais com todos eles. Aprendi que todas as dimensões que até então considerava essenciais na relação entre professor e crianças, eram tão essenciais na relação entre todo o espaço escolar.

Tendo construído todas essas aprendizagens, a partir daí senti uma necessidade muito grande de iniciar essa pesquisa, de propor espaços de formação para os diferentes profissionais, mas antes disso debruçei-me mais ainda sobre algumas leituras e passei a olhar com mais calma para este contexto e para o contexto lá de fora: o mundo.

1.4 Quando olho, devagar, para o lado de fora: onde está a aquarela?

Quando a gente lhes fala de um novo amigo, as pessoas grandes jamais se interessam em saber como ele realmente é. Não perguntam nunca: “Qual é o som da sua voz? Quais os brinquedos

que prefere? Será que ele coleciona borboletas?”. Mas perguntam: “Qual é a sua idade? Quantos irmãos ele tem? Quanto pesa? Quanto seu pai ganha?”. Somente assim é que elas julgam conhecê-lo. Se dissemos às pessoas grandes: “Vi uma bela casa de tijolos cor-de-rosa, gerânios na janela, pombas no telhado...”, elas não conseguem, de modo algum, fazer uma ideia da casa. É preciso dizer-lhes “Vi uma casa de seiscentos mil reais”. Então elas exclamam “Que beleza!” (SAINT EXUPÉRY, 2009, p. 17-18)

Em meio a tantas angústias, a tanta pressa, a tanta vontade de contribuir, na Ipê, com aquilo que eu até então imaginava que seria o fundamental a ser trabalhado naquele espaço, me deparei com Jorge Bondía Larrosa (2002), que certo dia “aconselhou-me” a ir mais devagar.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça, ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p.18-19).

Confesso que chorei quando li esse trecho. Lembrei um dia em que eu cheguei em um estúdio fotográfico e o rapaz, que sempre revelava minhas fotos, mas que eu mal conhecia, me disse: *“Certamente tu não vais esperar, né? Tu ‘tá’ sempre correndo...”* Pensar, olhar, escutar, sentir... mais devagar. Pensei, sinceramente, que eu fazia isso, mas nesse dia descobri que não. Aí, então, além de pensar, ver, escutar, sentir, tudo isso muito mais devagar, comecei também a escrever. Mas escrever outras coisas...

Não sei se já contei, mas gosto muito de escrever diários. Na verdade, algumas pessoas já disseram que sou “meio antiga”. O tal “msn”, inventei um dia, mas meus amigos falavam sozinhos. Criei um “orkut” depois que todo mundo já tinha um “face”, ou seja, quando o tal de “orkut” já era passado. Criei um “face” apenas recentemente, e ainda para organizar um trabalho com um grupo de colegas de uma das disciplinas do Mestrado. Mas confesso que esse espaço tem sido um importante meio para eu me reaproximar de pessoas amigas que há tempos não via... De qualquer maneira, ainda sou mais de um bom “chima” na casa

de uma colega, de uma “noite do pijama” com as amigas, e de se visitar, ou ao menos ligar para conversar...

Mas eu também adoro escrever à moda antiga. Adoro enviar e receber cartas, conversar com meus diários, deixar recados no caderno dos outros... Sou daquelas pessoas que por mais que tenha todos os livros à disposição on-line, precisa buscar o livro que deseja na biblioteca só para sentir aquele cheirinho de livro de biblioteca.

Pois bem. Por muitos anos escrevi diários, os quais hoje preciso fechar com uma borrachinha para não ficarem abertos, de tão cheios de muitas recordações, de muita vida. Depois que entrei na universidade, meus textos viraram parágrafos ou frases, que eu escrevia na tentativa de pelo menos o principal não deixar passar despercebido. Como escutei de uma colega um dia desses, “*depois que inventaram essa tal de falta de tempo...*”. Gosto de escrever diários para manifestar o que sinto com alguém que sei que não vai fofocar por aí, e para que sempre que eu tiver vontade, possa voltar a reviver alguns momentos especiais.

Violeta, professora referência na Unidade, revela na sua primeira carta compartilhar comigo tal sentimento de nostalgia. Ela diz que trocar cartas

“traz o gostinho de tempos passados quando saboreava as palavras redigidas no papel de carta embelezado por gravuras, com perfumes e cores... Havia o tempo de espera pela resposta, e as memórias eram guardadas em caixas, com fotos de poses engraçadas, olhos fechados, caretas espontâneas, pois não era possível visualizar a imagem antes da impressão.

Assim como você Ju, lamento não estar escrevendo a mão. Mesmo assim, a escrita desta carta me faz lembrar momentos de minha infância quando, com minhas canetas coloridas, escrevia bilhetes e cartas para pessoas queridas, algumas nunca entregues.”

Depois de meu encontro com Larrosa (2002), voltei a sentir uma necessidade muito grande de escrever algumas palavras a mais nos meus diários. Em minhas andanças por aí comecei, então, a fazer realmente tudo mais devagar, a olhar com mais calma para o que acontece em minha volta. Por mais pressa que tivesse em começar a minha pesquisa, parecia que eu ainda não havia chegado aonde eu queria. E no momento em que passei a olhar com mais calma para algumas cenas do cotidiano, que retomei minhas escritas, percebi que havia algo mais importante a incluir em minha pesquisa. Seria importante, também, falar da vida, do mundo. Como, eu ainda não sabia...

Até pensei em trazer aqui trechos dos meus diários, mas sempre considerei um diário algo muito particular, e só meu. É uma conversa comigo mesma. E aqui não sei com quem possivelmente estarei conversando...

De qualquer forma, quero muito relatar um pouco do muito que vi, que senti, em muito pouco tempo. Aos poucos, percebi que a frase “que eu nunca perca a capacidade de me indignar” foi se tornando recorrente a cada dia que eu chegava na Ipê ou em casa.

Comecei a olhar com calma para os espaços dos ônibus urbanos, espaços coletivos, de gente de todas as idades, mas espaços de muito desrespeito também... De repente, eu comecei a perceber que quem realmente ia bem acomodado nos bancos eram os jovens universitários, pois os idosos iam sempre tentando se escorar por entre os bancos e as hastes deles. Incrível como pouquíssimas pessoas compreendem a necessidade que uma pessoa idosa tem de se sentar... Mas a idade chegará para todos...

E foi nos ônibus que também comecei a olhar com mais atenção para muitas outras cenas. Deixei de lado os livros – que conseguia ler apenas quando não sentia náusea por causa do movimento do ônibus – e decidi aprender, nesse momento, mais com as cenas que eu via do que com eles. A falta de sensibilidade de muitas pessoas me chocou extremamente. Um dia, uma menina chorava de soluçar no fundo do ônibus, e apenas uma pessoa olhou para trás; depois, ao descer, compreendi, ao conversar com ela, que ela tinha um grave problema de saúde...

De vez em quando eu pegava o ônibus no mesmo horário que uma mãe da nossa escola pegava com o filho de 5 anos. Quando o ônibus chegava na nossa parada já não tinha mais banco para ninguém. E durante muitos dias, pegando o ônibus no mesmo horário que eles, vi a criança adormecer deitada no corredor porque ninguém dava um banco para essa mãe sentar com o filho... Foram muitos dias, e eles só conseguiam sentar quando um banco ao lado deles era liberado...

Nesses últimos tempos tenho lembrado muito da indignação que Paulo Freire manifestava naqueles que foram seus últimos escritos. Ao escrever, em uma de suas últimas cartas, sobre o assassinato de Galdino Jesus dos Santos – o índio pataxó – Freire nos disse:

Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços *desgentificando-se*, no

ambiente em que *decreceram* em lugar de *crescer* (FREIRE, 2000, p. 66, grifo do autor).

Pois parece que “brincar” com a vida humana tem se tornado “algo natural”. O que chama a atenção das pessoas hoje, o que surpreende a muitos, infelizmente, é um ato de educação, um ato de amorosidade.

Há pouco tempo, uma dentista foi morta dentro de seu consultório porque tinha “apenas” R\$30,00 em sua conta corrente, e os ladrões não queriam “apenas isso”. Em outro dentista, foi ateado fogo – revivendo o caso de Galdino – após sequestradores terem conseguido o número de sua conta, e terem visto que lá havia “apenas” R\$300,00. Ele sobreviveu, mas com grande parte do corpo queimado. Ou seja: hoje, se você não tem dinheiro, você não só é considerado pobre, como também é morto.

E o que dizer da tragédia na boate Kiss, aqui em Santa Maria, ao nosso lado, no dia 27 de janeiro do ano passado... 242 jovens morreram por causa da irresponsabilidade de uns e outros que ao pensarem apenas em “gastar menos e ganhar mais”, ou no “valor da comanda”, esqueceram do cuidado com a vida, do cuidado com o outro...

Não quero deixar de comentar aqui, já que esse texto também vai tocar no contexto da formação, uma conversa que tive, pouco tempo atrás, com uma senhora de mais de 50 anos, que está realizando o sonho de fazer Pedagogia. Ela contou que cursou a Educação de Jovens e Adultos e que não acreditava ser possível passar no vestibular; mas passou. Ela está ainda no começo do curso, mas me disse que sente muita dificuldade junto ao grupo, porque é sempre excluída dos grupos da turma. Ela disse que justamente pela idade, precisava muito da ajuda de outras pessoas, pois há tanto tempo não estudava; mas que não pode, infelizmente, contar com seus colegas. Ela disse que uma única colega a ajuda, e que esta também é mais velha, talvez por conseguir colocar-se em seu lugar. Antes que eu fizesse qualquer comentário, ela me disse que fica preocupada pensando no que essas “pedagogas” vão ensinar para as crianças, sendo que excluem de tal maneira os próprios colegas...

Se eu for descrever aqui tudo o que tenho visto, ouvido e sentido, escreverei páginas e páginas manifestando também a minha indignação. São fatos dos quais quase todas as pessoas têm conhecimento, mas pelos quais poucas são tocadas. E

aqui mais uma vez lembro Larrosa (2002), quando ele nos diz o que é uma experiência, e que esta sim é a que nos toca:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LARROSA, 2002, p. 21).

Mas ao longo das experiências que *me tocaram*, não vi apenas cenas que me causaram indignação. Ainda há por aí muitas pessoas capazes de amar, de sonhar, de encantar-se, de ajudar. Há muitas pessoas em busca de *ser mais gente* (FREIRE, 2005).

No dia da tragédia da boate Kiss, ao lado de tanto sofrimento, foi muito bonito o que nossa Santa Maria fez. Centenas de voluntários prontificaram-se a ajudar as famílias, no que fosse preciso, naquela situação. Pessoas de diferentes áreas especializadas e muitas outras, de coração aberto, foram prestar seu auxílio na tentativa de amenizar todo esse sofrimento. Isso ajudou para que o dia 27 de janeiro de 2013 fosse menos cinzento...

Tenho percebido também muitos movimentos de grupos de pesquisa, de grupos de voluntários, que têm realizado um bonito trabalho junto a asilos, casas de abrigo, hospitais... Vejo que ainda há, poucos, mas há quem diga a uma pessoa idosa: "sente aqui"... Também vejo pessoas preocupadas com o outro que não conhecem, que ainda visitam seus amigos, que ainda se importam com o mundo. Isso muito me alegra.

Pois bem. Talvez algumas pessoas estejam se perguntando: mas o que tem a ver isso com essa pesquisa? Tem a ver, no sentido de que esse mundo somos nós. Parece que nos preocupamos com tantas coisas – que também são importantes – mas que deixamos de olhar para o essencial. Talvez a correria do dia a dia nos tape os olhos para algumas coisas e, para outras, nós mesmos os tapemos. O que isso tem a ver com essa pesquisa – que envolve crianças, formação de professores e relações dialógicas e afetivas – quem ainda não descobriu, em breve irá descobrir. Basta ler e sentir, devagar... Com muita torcida, espero que o essencial continue sendo visível ao coração (SAINT-EXUPÉRY, 2009).

**2 AGORA PEÇO PINCÉIS E TINTAS:
DESCOBRI QUE POSSO CRIAR
NOVAS CORES**



Imagem 4 – Carta-resposta de Cristiane

“Foi muito legal receber tua carta, diferente do que eu imaginava, porque pesquisa científica a gente sempre acha que tem de ser impessoal e neutra, e a tua carta foi tão carinhosa, tão íntima! Que boa surpresa!” (Luiza – servidora)

2.1 Da leitura do contexto às perguntas, sempre necessárias

“E eu corro o risco de ficar como as pessoas grandes, que só se interessam por números. Foi por isso que comprei um estojo de aquarelas e alguns lápis.” (SAINT EXUPÉRY, 2009, p. 18)

Aquela vontade de iniciar logo o processo de pesquisa cedeu espaço, então, após meu encontro com Larrosa (2002), para esse momento de “voltar à calma”. Eu sempre percebi o processo de pesquisa como algo que tivesse que necessariamente contribuir com a educação, com o contexto do qual eu faço parte. E eu via, até então, a necessidade de organizar um espaço de formação a mais¹⁸ dentro da Ipê Amarelo para que todos aqueles que atuassem na instituição, e que não tivessem formação específica, tivessem a oportunidade de terem uma formação voltada para conhecer a especificidade do trabalho com a criança pequena. A dúvida estava em como organizar isso metodologicamente.

Ao mesmo tempo em que iniciei minhas funções como apoio pedagógico na instituição, tive conhecimento do trabalho realizado por Lima (2010), na qual esta, em uma pesquisa etnográfica realizada na instituição, no então Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, aponta para algumas fragilidades no mesmo sentido das que também vim percebendo. A autora alerta para a necessidade de levar os pedagogos a refletirem sobre seus espaços de atuação no contexto da Educação Infantil, de dar voz a esse pedagogo dentro da instituição, indicando também para a necessidade de uma maior articulação no trabalho pedagógico entre o que ela denomina como “lado direito e lado esquerdo” da instituição.

O lado direito seria o lado das salas onde atuam professores referência, bolsistas e estagiários, e o lado esquerdo seria o lado onde atuam as “pessoas grandes” que têm as demais funções, a saber: direção, coordenação, cozinha, lactário, limpeza e profissionais das outras especialidades. Ela aponta a necessidade de articular os dois lados de modo que a criança seja o ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico. Segundo a pesquisadora,

os entendimentos coletivos sobre o trabalho pedagógico e suas implicações nos espaços de atuação de cada profissional são demandas de um processo formativo que faça com que os diferentes profissionais entendam

¹⁸ Digo “a mais” porque, como veremos adiante, na Unidade já existem espaços de formação, principalmente para aqueles que desenvolvem atividades didático-pedagógicas com as crianças.

a importância de algumas ações e escolhas no contexto todo da educação da criança pequena (LIMA, 2010, p. 272).

Em sua tese, a autora identifica o que denomina “coexistência de forças” entre os dois lados, e destaca a importância da atuação da equipe diretiva neste contexto:

A insistente angústia vivida nos dias de observação quando tentava encontrar um fio que nos levasse a estabelecer outros laços profissionais entre o lado direito e o lado esquerdo do Ipê Amarelo foi dando lugar a uma forma de pensar a atuação da Equipe Diretiva no equacionamento da coexistência de forças trazida na análise dos dados. Ficou evidente a atribuição a essa equipe e a forma como cada uma entende seu lugar de atuação no Núcleo boa parte da constância do que se vê no dia a dia do Ipê Amarelo (LIMA, 2010, p. 273).

Foi assim, a partir da minha percepção dessas diferentes situações e relações que se estabelecem entre as “pessoas grandes” que atuam neste contexto, e do conhecimento dos resultados dessa pesquisa organizada por Lima (2010), que passei a compreender a importância de nosso papel enquanto equipe gestora com atuação na coordenação e direção na busca de possíveis soluções.

Como pode haver uma “coexistência de forças” em um espaço no qual todas as pessoas desempenham papéis tão fundamentais, ligados nada mais, nada menos que à educação das crianças? Em uma instituição de Educação Infantil devemos considerar exatamente o que Jasmin (professora bolsista) pontuou ao longo dessa pesquisa:

“Quando fazemos parte de uma instituição de educação infantil, independente da função que temos, seja lavar pratos, preparar o almoço, limpar banheiros ou estar como professor, é importante para que o espaço esteja adequado para receber as crianças, crianças estas que são sensíveis e percebem tudo que passa ao seu redor. Todos são importantes para o bom funcionamento da escola, independente da função que desempenham, pois professor sozinho não faz escola, assim como faxineiro sozinho em uma instituição não tem o que limpar.”

Portanto, para que todos compreendessem o papel fundamental de cada um dentro da Ipê, deveriam ser organizados momentos de formação envolvendo a importância dessas diferentes funções. Contudo, a partir do momento em que vim percebendo com mais calma essas cenas do cotidiano da nossa vida, do mundo, e

não só do interior da instituição, passei a perceber a necessidade de um trabalho anterior a este ao qual vinha me propondo.

Na verdade, não foi uma tarefa fácil, num primeiro momento, após ter voltado minhas pesquisas anteriores, a partir da perspectiva humanizadora freireana, para o contexto da formação inicial e da gestão democrática, voltar meu olhar, nesse momento, para a Educação Infantil. Já estava muito claro, assim que iniciei meus estudos no Mestrado, que meu contexto de pesquisa agora seria a Educação Infantil, pois este era o meu contexto de trabalho e era com ele que eu gostaria de contribuir; mas o caminho que vim trilhando, até chegar ao meu problema de pesquisa, foi longo, exatamente como o início dessa escrita. Esse olhar para a perspectiva de educação freireana no contexto da Educação Infantil, que hoje está tão claro para mim, outrora estava longe de ser. Caminho complicado este, e ao mesmo tempo, desde o início tão óbvio!

Foi bem aos poucos, à medida que fui olhando para o contexto de nossa vida, que fui conseguindo relacionar aquilo que hoje parece tão óbvio. À medida que eu olhava para a vida cotidiana, olhava para as crianças, para as “pessoas grandes”, para as relações que vivemos diariamente nesse contexto, e passei a me perguntar: em que educação nós acreditamos? De que educação nossas crianças precisam? De que professores? E passei a perceber a relação entre o nosso trabalho na escola de Educação Infantil e o mundo lá fora.

A Educação Infantil é uma etapa extremamente importante na vida de uma criança, é nela que está a base do desenvolvimento, a base das relações que a criança estabelece com o mundo. Ao olhar para as cenas do cotidiano de nossa vida, passei a perceber a importância do nosso cotidiano, das vivências que proporcionamos às crianças dentro da escola. O que aquela criança, que eu comentava anteriormente que dormia no corredor do ônibus todos os dias porque ninguém cedia um lugar para ela e sua mãe, aprende nesse contexto? Que isso é algo natural? Que eu não preciso olhar para as pessoas que estão em volta de mim? Aqui, voltei a questionar: que marcas nós, “pessoas grandes” que atuam na instituição, estamos deixando nas crianças? Que mundo nós estamos mostrando a essas crianças que muitas vezes passam conosco 10h diárias?

Eu passei a me preocupar muito com as vivências que as crianças estão tendo dentro da Unidade. Sim, a maioria delas fica em turno integral conosco, e geralmente, depois dessas 8h ou 10h, chegam em casa dormindo e acordam

somente para voltar à escola. Somos nós que estamos mostrando o mundo para essas crianças...

Diante desta constatação, passei a observar outras questões tão fundamentais, das quais até então eu não havia me dado conta: as crianças conhecem todas as pessoas que trabalham na instituição? Elas sabem quem limpa, organiza, torna aconchegante a sala onde elas passam muitas horas do seu dia? Elas sabem quem está cozinhando aquela comida maravilhosa? Elas conhecem e dão atenção às outras pessoas que não as professoras e as outras crianças?

Isso tudo me fez sentir muita vergonha de não ter percebido antes, o óbvio: não cabe a mim, a nós, pedagogos, falar *para* as outras pessoas; nos cabe, sim, dialogar *com* elas.

A nossa função está, sim, em articular o trabalho de todos de forma que a criança pequena seja o ponto de partida e de chegada de todo o trabalho pedagógico. Que todos conheçam a especificidade desse trabalho com a criança pequena é fundamental para a qualidade daquilo que desenvolvemos, mas sinto a necessidade, antes disso, de que cada um se sinta parte da Ipê, de que cada um sinta-se valorizado nesse espaço, pertencente a ele.

Clarice Lispector, em seu poema “Pertencer”, fala que quando pertencemos a algo, damos àquilo que pertencemos o que temos de melhor dentro de si. Ela nos diz que:

Pertencer não vem apenas de ser fraca e precisar unir-se a algo ou a alguém mais forte. Muitas vezes a vontade intensa de pertencer vem em mim de minha própria força - eu quero pertencer para que minha força não seja inútil e fortifique uma pessoa ou uma coisa (LISPECTOR, 1999, p. 110).

Ou seja: O que significa a Ipê Amarelo para as “pessoas grandes” que nela atuam? Qual é a história de vida dessas pessoas que compartilham hoje sua vida conosco, com as crianças? Quais são suas expectativas na Ipê? O que elas têm a nos ensinar? O que desejam aprender conosco? Porque atuam da forma com que atuam?

Cada uma dessas pessoas é única, é gente, e gente em busca de *ser mais* (FREIRE, 2005). São pessoas que precisam ser vistas, que precisam ser valorizadas naquilo que fazem. Preocupa-me muito o fato de que talvez muitas das crianças sequer saibam o nome da cozinheira da escola. A forma como nos relacionamos

com os demais, seja desprezando-os, seja brigando com eles, tornando-os invisíveis, ou seja valorizando-os e ajudando-os a construir sua *genteidade* e permitindo-lhes que nos ajudem a construir a nossa, tudo isso também educa a criança. Nesse espaço, aquilo que não dizemos, mas que fazemos, também educa as crianças.

Nesse momento senti que era chegada a hora de ouvir todas essas “pessoas grandes” que atuam na Ipê. Afinal, não basta olharmos apenas para o nosso planejamento, para o nosso projeto, para a nossa função... É preciso também olhar para as pessoas, olhar para as relações que estabelecemos uns com os outros, pois se desejamos um mundo mais humano desde já precisamos fazê-lo aqui, em nosso contexto; ademais, é nesse momento que as crianças estão construindo sua identidade, estão também em processo de aprender a ser gente, assim como nós. Como dizia aquela mãe na minha pesquisa anterior: eles estão aprendendo nesse contexto, na prática, muito mais do que os pais podem ensinar em casa.

Se hoje as pessoas que circulam nos espaços da Ipê realizando seu trabalho cotidiano, seja o de limpar, cozinhar, organizar, entram e saem das salas como se fossem invisíveis, sem que ninguém as veja, tenho motivos para acreditar que lá fora nossas crianças poderão vir a ser como aqueles que não percebem alguém chorar ou passar mal no ônibus, que não se importam em cuidar do outro, que não se indignam diante de coisas que alguns parecem querer tornar tão naturais, como atear fogo em um ser humano...

Por tudo isso, interessou-me dialogar com essas “pessoas grandes” da instituição. Assim, o problema que se colocou aqui, como central, foi:

Como as “pessoas grandes” que atuam na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo compreendem as relações educativas/dialógicas/afetivas estabelecidas entre si e as suas possíveis implicações/repercussões na educação das crianças?

As questões de pesquisa que vim propondo na sequência, foram:

- Quem são as “pessoas grandes” que atuam na Ipê e como definem suas funções na instituição?

- Qual a articulação que tais pessoas estabelecem entre sua função e a educação das crianças no âmbito da instituição?
- Como as “pessoas grandes” que atuam na instituição têm compreendido as relações educativas/dialógicas/afetivas estabelecidas entre os adultos da instituição?
- No entendimento de tais pessoas, de que forma as relações educativas/dialógicas/afetivas que estabelecem entre si repercutem na educação das crianças?
- Que relações os professores da instituição estabelecem entre a afetividade e a dialogicidade no contexto da instituição de educação infantil e o processo de formação inicial de professores?
- A partir da escuta dessas “pessoas grandes”, quais os desafios postos à gestão da instituição e para a formação continuada?

O objetivo geral da pesquisa foi definido então:

Investigar como as “pessoas grandes” que atuam na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo compreendem as relações educativas/dialógicas/afetivas estabelecidas entre si e as suas possíveis implicações/repercussões na educação das crianças.

E os objetivos específicos, foram elencados de forma a responder as questões de pesquisa:

- Identificar quem são as “pessoas grandes” que atuam na Ipê e como estas definem suas funções na instituição.
- Investigar qual a articulação que tais pessoas estabelecem entre sua função e a educação das crianças no âmbito da instituição.
- Investigar como as “pessoas grandes” que atuam na instituição têm compreendido as relações educativas/dialógicas/afetivas estabelecidas entre os adultos da instituição.
- Pesquisar como estas pessoas compreendem a repercussão das relações educativas/dialógicas/afetivas que estabelecem entre si, na educação das crianças.

- Contribuir com os processos de formação de professores de modo que o pedagogo seja formado reconhecendo a complexidade do ato educativo e das diferentes relações que se estabelecem nesse contexto educativo.
- Identificar, a partir da escuta dessas “pessoas grandes”, quais os desafios postos à gestão da instituição e para a formação continuada.

Estando hoje atuando nessa gestão, acredito na importância de dialogar, de escutar essas diferentes pessoas para que seja possível apontar elementos para uma prática reflexiva e participativa, articulando os diversos segmentos que atuam na instituição.

Acredito muito na importância e na necessidade de se realizarem outras e novas pesquisas com foco na prática pedagógica dos professores que atuam com a criança pequena, pois é preciso qualificar cada vez mais nossa atuação com as crianças e afirmar a importância dessa etapa da educação. Mas acredito muito, e concordo com Lima (2010), que há concomitantemente a necessidade de articular o trabalho das diferentes pessoas que atuam na instituição, pois o trabalho pedagógico realizado com a criança também depende da atuação das pessoas que trabalham em outras atividades.

Contudo, acredito que para que essa articulação aconteça, todos precisam sentir-se parte, todos precisam sentir-se valorizados; e para isso torna-se necessário olhar para as relações que nós, “pessoas grandes”, estabelecemos nesse espaço. E aqui quero destacar as relações afetivas e dialógicas, por acreditar que são essas relações que nos tornam *mais gente*, que fazem de nós, seres humanos, capazes de *ser mais*. Acredito que um trabalho pedagógico de qualidade requer que todos se envolvam e acreditem na importância de seu trabalho para a educação da criança pequena. Por isso, é preciso olhar, devagar, de forma afetiva para essas pessoas, reconhecê-las, para que elas se sintam mais gente e acreditem, assim, na importância do seu trabalho no contexto da educação da criança.

A ideia central da pesquisa era ouvir estas pessoas, em primeiro lugar, para que essa escuta nos indicasse elementos a serem trabalhados nos espaços de formação, visando um olhar acerca das relações e da importância do outro. Acreditamos que assim, cuidando das relações, das pessoas, as crianças também estarão aprendendo a fazê-lo.

Assim, buscamos nessa pesquisa estratégias de ação coletiva baseadas na perspectiva dialógica de Paulo Freire, objetivando compreender as relações

estabelecidas entre as “pessoas grandes” e suas possíveis implicações/repercussões para a educação das crianças. Neste sentido, a presente pesquisa buscou apontar elementos para o aprimoramento das ações pedagógicas desenvolvidas visando a consolidação da instituição enquanto espaço de ensino, pesquisa e extensão para todos os seus segmentos, para a consolidação da instituição enquanto um espaço de gente, de gente que acredita na possibilidade de *ser mais*.

2.2 Nas cartas pedagógicas, a possibilidade de cada um *dizer a sua palavra*

“Que planeta engraçado!”, pensou então. “É completamente seco, pontudo e salgado. E os homens não têm imaginação. Repetem o que a gente diz... No meu planeta eu tinha uma flor; e era sempre ela que falava primeiro” (SAINT EXUPÉRY, 2009, p. 62).

Tendo definido, após um longo caminho, o problema central e os objetivos da pesquisa, era hora de definir por quais caminhos eu iria percorrer metodologicamente, na busca de responder às questões e atingir os objetivos da pesquisa a que vinha me propondo.

Contudo, desde já quero dizer que esses caminhos não foram pensados apenas por mim. Por muito tempo, na busca de definir os melhores caminhos da pesquisa, conversei com a Dali, a Vivi, a Débora, a Lili... Conversei com o Celso, com a Joze, com a Tainá, a Nilta... Também conversei muito com diferentes autores, com minha família... A pesquisa já estava em andamento quando fui até a casa da Lili e da Carol, minhas colegas da Ipê, para pensar também com elas no que seria significativo neste espaço, pois pesquisar, para mim, é compartilhar. Mas, principalmente, vinha conversando sobre muitas coisas com as crianças. Esse mundo colorido é um barato, e mostrou-me a importância de construir essa pesquisa pensando nas “pessoas grandes”, no sentido de levá-las comigo a pensar sobre a educação e a nossa responsabilidade de adultos, de “pessoas grandes”, na educação das crianças pequenas.

Ainda, sinto que antes de justificar e apresentar os caminhos metodológicos, preciso dizer em que tipo de pesquisa eu acredito, e a que vim. Nesse sentido, em minhas andanças pelas bibliotecas (que não foram poucas) encontrei um texto de Brandão e Borges (2007) sobre a pesquisa participante, no qual encontrei uma

definição para a função de uma pesquisa, a qual julgo ser uma das mais belas escritas sobre pesquisa que já encontrei. Eis ela:

A pesquisa serve à criação do saber, e o saber serve à interação entre saberes. A interação dialógica entre campos, planos e sistemas do conhecimento serve ao adensamento e ao alargamento da compreensão de pessoas humanas a respeito do que importa: nós-mesmos; os círculos de vida social e de cultura que nos enlaçam de maneira inevitável; a vida que compartilhamos uns com os outros; o mundo e os infinitos círculos de realização do Cosmos de que nós, os seres humanos, somos parte e partilha. Todo o conhecimento competente não vocacionado ao diálogo entre saberes e entre diferentes criadores de saberes – inclusive os situados fora do campo das ciências acadêmicas e dos saberes auto-proclamados como cultos e/ou eruditos – não tem mais valor do que o de sua própria solidão (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 8).

É nesta pesquisa que eu acredito. Como disse anteriormente, sempre vi a pesquisa como minha parceira na busca de contribuir com a educação; acredito muito que é apenas pesquisando, lendo, dialogando com as pessoas que escrevem (sim, os autores de livros também são pessoas, gente como nós!) e que atuam nos espaços formativos, nas universidades e nas escolas, que vamos conseguir avançar na qualidade da educação que estamos oferecendo às crianças e aos adultos.

Uma pesquisa serve para que possamos conhecer e compartilhar o que conhecemos. Serve para que possamos *ser mais* em todas as potencialidades do humano. Como disse Brandão e Borges (2007), ela serve para nós mesmos, para a vida, para o mundo do qual somos parte. Segundo eles, “a finalidade do conhecimento é também a de produzir respostas às necessidades humanas” (ibid., p.58).

E por isso me senti muito feliz quando propus essa pesquisa, pois sabia que ela atenderia a uma demanda da nossa escola, que ela seria significativa nesse contexto. Mas o que me deixou ainda mais feliz foi que tal importância também foi reconhecida pelas próprias pessoas da escola, o que pode ser percebido, por exemplo, na escrita de Borboleta Transparente (professora bolsista):

“[...] quero agradecer do fundo do meu coração por este convite, é um imenso prazer poder fazer parte da construção do seu conhecimento que será muito útil para todos nós. [...] Venho também parabenizá-la pela iniciativa de ter um olhar mais atento com as relações interpessoais dos adultos dentro de uma Unidade de Educação Infantil que é muito importante na formação cidadã dos nossos pequenos.”

Infelizmente o que vemos são pesquisas que, após concluídas, servem apenas para dar títulos aqueles que as escrevem a para dar volume às estantes das bibliotecas. Muito pouco se vê essas pesquisas serem compartilhadas com outras pessoas; e quando o são, parece ser apenas para contar como mais uma “apresentação de trabalho” no tão famoso “lattes”.

Nesse sentido, Oliveira e Oliveira (2006, p. 18), ao destacarem a importância de pesquisas voltadas à realidade social, lembram que a maioria dos trabalhos que hoje são produzidos nas universidades tem como destino “as gavetas e estantes das bibliotecas universitárias onde sua tranquilidade só será perturbada, de vez em quando, por outro estudante em busca de referências ou citações para a sua própria pesquisa”. Acredito e defendo a necessidade de rompermos com esta prática de pesquisa; para isso, é preciso olhar para nossos e outros contextos, para a realidade concreta, a fim de contribuirmos de forma efetiva com estes contextos.

Minayo (1994, p. 17) diz que a pesquisa é uma “atividade básica para a ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. Nesse sentido, acredito que a pesquisa nos possibilita ver a realidade com olhos de quem procura indagar e construir algo. Nesse caso, ao realizar essa pesquisa de abordagem qualitativa, parti em busca de uma reconstrução, da reconstrução das relações, de formas de ver e pensar, na busca de sentidos para o trabalho de cada um.

A autora ainda traz que nada pode ser um problema se não tiver sido um problema da vida prática, ou seja, essas questões se relacionam aos interesses e circunstâncias sociais. E esse problema nasceu a partir de minhas vivências, de minhas práticas, observações e inquietações dentro de um contexto de Educação Infantil.

Antes de me propor a estudar essa temática, as relações dialógicas e afetivas entre “pessoas grandes” de uma instituição de Educação Infantil e como essas pessoas compreendem as possíveis implicações/repercussões dessas relações na educação das crianças, fui a campo para saber o que já vinha sendo proposto nesse sentido. Procurei nos anais de muitos eventos, nos sites de revistas conhecidas, em livros, e confesso que não encontrei nenhuma pesquisa pensada nesse sentido. Muitas delas falam da relação entre adultos e crianças, mas focando os adultos professores e monitores/estagiários. Não tive conhecimento de nenhuma pesquisa que focasse todos os adultos da instituição. Isso por um lado me entristeceu, pois

parece que esse “outro lado” não tem tanta importância no desenvolvimento do trabalho pedagógico, logo, na educação da criança, mas por outro lado também fiquei feliz por estar propondo isso.

Reitero que talvez eu não tenha procurado o suficiente, que talvez estejam acontecendo pesquisas nesse sentido e eu não tenha tido conhecimento, mas não me detive mais nessa procura nesse momento porque acredito que o que importa realmente é olhar para o meu contexto e tentar desvelá-lo. Por mais que o tema de muitas pesquisas possa ser o mesmo, a *realidade concreta* (FREIRE, 2006) é sempre diferente e por isso a importância de estarmos dialogando e compartilhando as pesquisas. Minha procura continua, até porque quando definimos um tema de pesquisa, nosso olhar procura esse tema em todos os lugares; mas, independente de encontrar ou não, pretendo, sem jamais “concluir” a pesquisa, organizar estratégias para compartilhar este tema com outras instituições de Educação Infantil.

Pensar em como propor um diálogo com essas “pessoas grandes”, não foi nada fácil. Confesso que muitas propostas metodológicas me passaram pela cabeça. À medida que eu fui lendo, conhecendo diferentes formas de pesquisar, fui pensando em como eu poderia propor algo diferente, pois às vezes parece que as metodologias de pesquisa são tão iguais... Passei pela ideia de realizar entrevistas, depois de organizar grupos focais com um representante de cada grupo de trabalho da Ipê, depois de organizar grupos focais em cada grupo de trabalho, para que todas as pessoas pudessem ser ouvidas... Mas sabe quando aquilo tudo ainda não é o que você procura?

Da ideia construída desde o início de realizar a pesquisa dentro da Ipê, muito embora me tenha causado certa insegurança, eu jamais abri mão, apesar de muitas críticas que eu possa ter levado por isso. No capítulo a seguir, quando irei contextualizar a Ipê, será possível conhecer melhor esse espaço de educação de crianças, e ao o lerem, talvez algumas pessoas irão pensar o que muitas já me disseram: que lá vivemos uma realidade utópica, com o número de crianças ideal, com os profissionais ideais, com a estrutura ideal. Podemos, sim, ter tudo isso... Mas o que pretendo investigar é uma fragilidade que percebo nesse espaço, que nem os melhores profissionais, nem a melhor estrutura pode nos garantir.

Como já comentei, há muitas pessoas que atuam na Ipê. Minha maior dúvida era como conseguir conversar com todas essas pessoas, ou com a maioria delas. Como incentivá-las a conversarem comigo, a dizer o que sentem, como

compreendem as relações que estabelecem nesse espaço, o que conhecem sobre a educação das crianças... Como mostrar a elas que elas também têm muito a ensinar, como compreender sua forma de agir, de se relacionar, como conhecê-las, ouvi-las, como ajudá-las a assumirem esse espaço como seu?

Em meio a essas dúvidas, resolvi “dar um tempo” para a minha cabeça, e durante esse tempo, fui ao Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire, que no ano de 2013 aconteceu em Taquara. Quando voltei para casa, após o evento, pensando em tudo o que eu havia conversado com o Celso, com a Joze, os colegas de grupo, lembrando os diálogos que foram sendo tecidos ao longo do evento com outros pesquisadores, pensei que seria muito significativo utilizar a escrita como a principal forma de comunicação nessa pesquisa, pois comecei a me dar conta que talvez minhas colegas da escola não se sentiriam à vontade para falar sobre o que venho propondo, no grande grupo.

Pensamento vai, pensamento vem, e quando abro a pasta do evento, olhei com calma para o material e vi que havíamos recebido um livro da Isabela Camini, “Cartas pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam”. Li o livro e me encantei. Descobri aí qual seria o melhor caminho: dialogar com minhas colegas por meio de cartas. Fui, a partir daí, definindo as linhas orientadoras da minha pesquisa.

Delimitei essa pesquisa primeiramente como tendo uma abordagem qualitativa, uma vez que esta nos permite envolver significados, opiniões, fatos, todos permeados pelas relações entre pessoas, sujeitos inseridos em um contexto social, no caso dessa pesquisa, na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Esse tipo de pesquisa toma o processo como foco central, não se preocupando apenas com os resultados e o produto final. De acordo com Flick (2009), esse tipo de pesquisa é extremamente relevante no estudo das relações sociais.

Ainda de acordo com Flick (2009, p. 16), a pesquisa qualitativa “parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo”. Para ele, essa pesquisa visa “abordar o ‘mundo lá fora’ e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’” (ibid, p. 8).

E foi justamente esse entrelaçamento que fui realizando entre o “mundo lá de fora” e o “mundo de dentro” da instituição. Compreendo que para realizar qualquer trabalho, qualquer prática formativa junto a essas “pessoas grandes” que atuam na instituição, com o objetivo de pensar com qualidade e carinho na educação das crianças pequenas, faz-se necessário, antes, voltar o nosso olhar para essas pessoas, conhecê-las, saber de contexto vieram, o que esperam deste espaço, no que podem contribuir com ele. Acredito que assim estaremos contribuindo com a construção da *genteidade* de cada uma dessas pessoas.

Acredito que todas as pessoas buscam, em seu lugar de trabalho, primeiramente serem reconhecidas como gente, serem valorizadas, buscam ser parte dele. E as escritas de muitas das cartas que recebi, como veremos adiante, revelaram exatamente isso. Todas as pessoas que trabalham na Ipê estão em busca de trabalho, mas acima de tudo estão em busca de reconhecimento. E não só reconhecimento do seu trabalho, mas do reconhecimento enquanto gente, enquanto pessoa que veio, ao longo de sua trajetória, de sua história, constituindo-se mulher/profissional com diferentes saberes.

Isso tudo se confirmou ao longo de minha pesquisa, que mostrou também, pelas diferentes formas de manifestação das pessoas, que elas queriam mais do que isso: elas tinham necessidade de serem ouvidas. Serem ouvidas no que tinham a dizer não apenas sobre o seu trabalho, mas sobre si, sobre suas vidas. Isso pode ser percebido especialmente nas cartas de 5, 8, 12 páginas, e também na manifestação de muitas pessoas no momento em que eu fui propor a pesquisa, especialmente na fala das colaboradoras; manifestavam-se felizes com a proposta, por também terem a possibilidade de *dizer a sua palavra*. Também na forma com que cada pessoa detalhou sua história, suas formas de ver e pensar sobre as questões que estavam sendo tratadas. Essa necessidade de ser ouvida por alguém, ainda se manifestou em muitas outras escritas, como na de Plincezinha (professora bolsista): “[...] vou contar um pouco de mim, sei que para mim vai ser difícil contar, mas talvez vá ser bom para mim, pois sinto falta de alguém que me ouça, de alguém que me entenda.” Também Rosa Vermelha (colaboradora – setor de nutrição) assim se expressou: “Estou escrevendo esta carta para contar um pouco de minha vida, estou feliz por poder participar da tua pesquisa. [...] Obrigado pelo convite de participar do teu projeto [...]”.

A manifestação de Rosa Vermelha, no sentido de agradecer pela possibilidade de participar da pesquisa, é uma dentre tantas que foram escritas nesse tom. Confesso que essa forma de reação das pessoas, num primeiro momento, surpreendeu-me; e, num segundo, deixou-me muito feliz, pois percebi que elas realmente estavam felizes por terem sido convidadas a dialogarem comigo sobre si, sobre a Ipê, sobre nossas relações, sobre as crianças.

Freire (2011) nos ensinou que não há saber mais ou menos, que há saberes diferentes, e que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p. 95).

Pedrinho Guareschi (1992), em sua Dissertação de Mestrado, ao escrever acerca da “categoria excluídos”, comentou essa passagem de Freire ao falar sobre o “excluído intelectual (o ignorante)”:

Qual a necessidade de "quantificar" os saberes? Exatamente para melhor poder estabelecer divisões na sociedade. A diferença nos "saberes" originou a divisão social do trabalho que, por sua vez, dá origem à divisão de classes. Mas quem pode me provar que determinada experiência, determinado saber, é maior, menor, melhor ou pior que os outros? Não há ponto de referência objetivo para mostrar essa "superioridade" intrínseca. Recordo-me, com respeito a isso, daquela história do barqueiro que atravessava pessoas num largo rio. Em uma das viagens, iam um advogado e uma professora. Como quem gosta de falar muito, pergunta o advogado ao barqueiro: "Companheiro, você entende de leis?" -"Não", responde o barqueiro. E o advogado, compadecido: "Que pena. Você perdeu metade da vida..." A professora, muito social, entra na conversa: "Seu barqueiro, você sabe ler e escrever?" -"Também não", responde o remador. -"Que pena", condói-se a mestra. "Você perdeu metade da vida..." Nisso chega uma onda bastante forte e vira o barco. O canoieiro, preocupado, pergunta: "Vocês sabem nadar?" - "Não!" respondem eles rapidamente. - "Então que pena", conclui o barqueiro, "vocês perderam toda a vida!".

Essas palavras de Freire (2011), complementadas com os comentários de Guareschi (1992) revelam, de forma muito significativa, muito do que eu acredito: que nós, “pessoas grandes”, precisamos reaprender a olhar para o outro, a ouvir o outro, a estar aberto a ele. Precisamos devolver a humanidade de cada um (ARROYO, 2004) e nos colocar como aprendentes, para aprender, conforme Arroyo (2004), com aqueles que sequer se escolarizaram. Para aprender também com as crianças, pois elas têm muito a ensinar às “pessoas grandes”, como já dizia o Pequeno Príncipe (SAINT EXUPÉRY, 2009).

Esses saberes também foram se revelando, embora de forma bastante tímida. Como veremos adiante, Rosa Vermelha (colaboradora – setor de nutrição),

na segunda carta, disse que o que tem a ensinar para as crianças é o cuidado com a preparação e o consumo dos alimentos. No final de sua frase, ela acrescenta: *“Eu acho que isto é um saber.”* Essa foi uma das poucas pessoas (do grupo que não tinha formação específica para atuar com crianças) que, ainda que na última carta, revelou que tinha sim algo para ensinar, mas que nesse espaço ela está mais é aprendendo diariamente no contato com as crianças.

Nesta pesquisa procuro por uma educação de qualidade para nossas crianças, e essa educação requer professores com uma formação de qualidade, requer uma prática pedagógica de qualidade, um espaço de qualidade, requer que o nosso olhar esteja voltado para a educação da criança. Para que isso seja possível, é necessário que todas as “pessoas grandes” que trabalham na instituição estejam engajadas nesta tarefa, trabalhando para isso, que elas estejam dispostas a pensar juntas, a refletir e a aprender junto com os pedagogos sobre qual é a melhor educação para as crianças. Não obstante, para isso, os pedagogos e demais profissionais com formação específica também precisam estar abertos para refletirem com os demais sobre essa educação que estamos construindo, pois eles também são parte dela. Cada um traz consigo experiências e saberes, independente de sua formação, que precisam ser valorizadas e em muito podem contribuir. É nesse contexto que a criança aprende a valorizar todas as pessoas, independente do “valor” de suas casas e suas roupas... Assim, também procuro nesta pesquisa por um processo de valorização de todas as pessoas.

Buscando coerência com os objetivos a que me propus, esta pesquisa foi definida como uma pesquisa do tipo participante. Defendo que para ser possível pensar em processos formativos dentro da Ipê, é preciso, primeiro, ouvir o que as pessoas que atuam neste contexto têm a me dizer, a nos¹⁹ dizer, compreender como elas compreendem este contexto, as relações que lá se estabelecem e como elas concebem a educação da criança.

É preciso que cada um olhe para a sua realidade, de modo que a partir desta “admiração” (olhar de novo, de longe, devagar...) consiga desvendar problemas, apontar caminhos que pensam ser importantes de serem percorridos pelo grupo. E a

¹⁹ Refiro-me a nós, equipe gestora responsável pela coordenação da Unidade, pois não consigo e nem quero me desvincular do meu lugar de atuação dentro da instituição, enquanto realizo a pesquisa. Sou parte da gestão da escola, esta pesquisa eu propus, eu sou a pesquisadora responsável por ela, mas não vi necessidade de me afastar do meu campo de atuação, que é também meu campo de pesquisa, para realizá-la. Os dados que dela resultaram apontam perspectivas de atuação para nossa equipe.

pesquisa participante requer exatamente isso: que todos olhem para a sua realidade, que busquem apreendê-la, para que o grupo possa levantar possibilidades para contribuir com este espaço. Nesse sentido, eu busquei ouvir os participantes para pensar, a partir de suas manifestações pelas cartas, nos melhores caminhos, nas possibilidades de melhorar o trabalho, as relações interpessoais dentro desse grupo.

Ao destacar a importância do olhar de cada um sobre a sua realidade concreta, Freire (2006, p. 35) comenta: “para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida”.

Na tentativa de esclarecer em que consiste uma pesquisa participante, trago as palavras de Boterf (1999, p. 57-58), quando este destaca que “uma das principais características da pesquisa participante é que ela parte dos problemas colocados pelos pesquisados, problemas que eles estão dispostos a estudar. Ela parte do mundo cotidiano do povo e escuta sua voz”.

Brandão e Borges (2007, p. 56) ainda nos dizem, sobre a pesquisa participativa, que

não se trata de conhecer para “promover” ou “desenvolver” algo, mas para transformar o todo em que este “algo” existe como está, e, assim, deve ser transformado junto com o todo social de que é parte. Na pesquisa participante sempre importa conhecer para formar pessoas populares motivadas a transformar os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos, e não apenas para resolverem alguns problemas locais restritos e isolados, ainda que o propósito mais imediato da ação social associada à pesquisa participante seja local e específico.

Esta pesquisa também foi caracterizada como participante porque as participantes da pesquisa foram delineando os caminhos comigo. Foi a partir das respostas a cada uma das cartas, que eu ia encontrando os melhores caminhos para prosseguir a pesquisa, para dar continuidade ao diálogo. Desse modo eu elaborava as cartas sempre a partir das respostas recebidas.

O fato de eu fazer parte do contexto da pesquisa, não me deixou neutra nesse processo; era impossível, a cada dia, alguém não me perguntar sobre as cartas, comentar como estava sendo seu processo de escrita, ou então justificar o porquê no atraso do envio. Em nenhum momento, no decorrer da pesquisa, eu quis me distanciar enquanto colega para que os papéis não fossem confundidos; afinal,

essa pesquisa estava sendo pensada por uma pessoa que faz parte da equipe da coordenação, *para a Ipê*, e *com as pessoas da Ipê*.

Talvez, é obvio, algumas pessoas tenham escrito para além do que eu propus, por saberem que era a colega Juliana, que atua no apoio pedagógico, que iria ler. Muito embora eu traga para essa pesquisa apenas o que me propus investigar, jamais vou ignorar cada palavra dita, e esses outros relatos serão vistos também, futuramente, como um desafio à gestão. Cada uma das pessoas que me escreveu, escreveu demonstrando pessoalidade, proximidade, proximidade essa revelada quando elas escreviam, por exemplo: “Oi Ju”, “Querida Juliana” ou “Um abraço carinhoso da amiga”. No decorrer da pesquisa eu fui, em todos os momentos, colega de todas elas, não apenas uma pesquisadora da Universidade.

Por outro lado, talvez algumas pessoas tenham escrito de modo mais restrito pelo mesmo motivo. Pode ser que tenham sentido “medo” de se manifestarem, por saberem que essa pesquisa vai servir de subsídio para pensar essas questões dentro da Ipê. Contudo, pelo fato de cada uma delas ter tido a possibilidade de não se identificar, sequer nas cartas, acredito que isso não tenha interferido muito nas escritas de suas cartas-reposta.

D’outra parte, justamente o fato de eu estar neste contexto e ter dialogado sobre esse processo de investigação com as participantes a cada dia que nos encontrávamos, revela que essa pesquisa tem características etnográficas. Esses encontros e trocas de palavras com algumas pessoas me ajudaram a compreender, por exemplo, porque algumas não retornaram as cartas, porque outras estavam tão empolgadas... e todos esses movimentos constituíram-se importantes elementos de análise na pesquisa.

O desafio de realizar esta pesquisa dentro do meu contexto de trabalho, foi compreendido também por algumas participantes enquanto “ousadia” e coragem, como foi o caso Violeta (professora referência), que escreveu:

“Primeiro gostaria de agradecer pelo convite para participar de sua pesquisa, expressando minha admiração por sua ousadia. Dispor-se a ouvir e partilhar histórias de vida, com a equipe que compõe seu local de trabalho, certamente lhe possibilitará entender melhor as relações que acontecem neste espaço, relações estas nas quais você também está envolvida, e ao mesmo tempo em que te aproximará destas histórias, envolvendo-se e sentindo diversas emoções, terá que manter o foco do que se propôs a investigar.”

Essa pesquisa, portanto, tem características etnográficas porque eu estive convivendo com as participantes no espaço da Unidade, contexto da pesquisa, olhando, ouvindo, percebendo as diferentes movimentações e interpretando essas diferentes ações e reações. Este conjunto de ações constitui o sentido próprio da etnografia, ou seja, “a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” (ANDRÉ, 1986, p. 14).

Para Winkin (1998, p. 132) a etnografia é uma arte e também uma disciplina científica, que implica *saber ver, saber estar com e saber escrever*. Para esse autor, esses três elementos são centrais no desenvolvimento da pesquisa do tipo etnográfico. E a esses elementos do autor, eu acrescentaria *saber escutar*, pois ao longo desse tempo envolvida com as participantes, essa foi uma prática constante.

André (1995) aponta para aquilo que seriam as principais características das pesquisas de tipo etnográfico: o pesquisador como instrumento principal na coleta e análise dos dados; a ênfase no processo e não nos resultados finais; a preocupação com o significado, “com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes” (ANDRÉ, 1995, p. 29). Ainda entram como características principais o desenvolvimento de um trabalho de campo, no qual o pesquisador aproxima-se do espaço, das pessoas, das diferentes situações, mantendo um contato prolongado com esse campo, que segundo a autora pode variar de semanas a meses; a descrição e a indução como elementos importantes da observação; a formulação de hipóteses, conceitos, teorias e “a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (ibid, p. 30).

Portanto – é importante que fique claro – essa pesquisa não é definida como sendo do tipo etnográfico; ela é do tipo participante com características etnográficas.

O primeiro momento de efetivação dessa proposta deu-se quando eu fui até o grupo, dentro da Unidade – e é importante ressaltar – dentro do seu espaço de trabalho, para dialogar com as “pessoas grandes” sobre a pesquisa. Nesse momento eu apresentei a pesquisa, falei da importância da participação de cada um para que juntos pudéssemos pensar a educação das crianças, esse espaço que é coletivo, as relações que nele estabelecemos e de que forma estas relações podem repercutir na educação das crianças.

Disse anteriormente que, para apresentar a pesquisa, fui até o setor de trabalho dessas diferentes pessoas. Optei por isso, mesmo levando dias para conseguir falar com todas as pessoas, porque percebi que seria fundamental aproximar-me o máximo que eu pudesse delas. Entrei nas salas, no lactário, na cozinha, na secretaria, na lavanderia, no almoxarifado, na sala da direção... E estive nesses lugares em vários momentos do dia, pois a maioria das pessoas atua meio turno. Penso que essa proximidade possibilitou que as pessoas desde o início compreendessem a importância de sua participação, que eu não estava convidando-as apenas para não as “deixar de fora”. Do mesmo modo, também permitiu que as pessoas tirassem suas dúvidas de modo individual.

Aos poucos, à medida que as pessoas iam decidindo participar, traziam seu endereço anotado em um papel. Ouvi de muitas que onde moravam não chegava o correio ou que as cartas quase sempre não chegavam corretamente ao destino. Combinamos, então, que, se fosse desejo delas participar, que eu mandaria as cartas para o endereço da Ipê, e que lá na secretaria elas poderiam buscar suas cartas.

Após ter em mãos o endereço das 36 pessoas que se dispuseram a participar, iniciei o processo de escrita e envio das cartas, com o objetivo de que cada carta que me fosse respondida revelasse um pouco de cada pessoa, de sua história, de como chegou à Ipê, do que espera dela, de como compreende esse espaço; que revelasse como compreende as relações dialógicas e afetivas, o que pensa que precisa melhorar, o que tem a ensinar, o que gostaria de aprender.

A quem tivesse interesse, eu também disponibilizei meu endereço. E assim que enviei a primeira carta, levei até a Ipê duas caixas lacradas apenas com um corte pequeno na parte superior; como as participantes estavam preocupadas se iriam ou não reconhecer as caixas, combinei com elas que eu colocaria uma foto minha em cima, e foi o que eu fiz. Fixei na parte superior das caixas minha “foto” (o desenho que minha sobrinha Maria Eduarda fez da “dinda”, apresentado no capítulo 1) e coloquei as caixas em dois pontos extremos da Unidade. Quanto à identificação, lembrei-as de que, conforme o Termo de Confidencialidade, na escrita da Dissertação eu não poderia identificá-las e que, portanto, de qualquer maneira elas deveriam escolher um nome fictício, aquele que quisessem. Solicitei ainda que, ao lado do nome, colocassem sua função na Unidade e ainda fizessem um desenho para eu diferenciá-las no caso de duas ou mais pessoas escolherem o mesmo nome

fictício, o que poderia acontecer. Eu disse a elas que seria uma opção delas se identificarem nas cartas para mim, ou não.

Desse modo, eu escrevia sempre uma carta padrão sobre o que eu gostaria de dialogar com elas. Aquelas que não se identificaram, obviamente também não colocaram o seu endereço, o que me impossibilitou de dialogar de forma mais próxima com as pessoas que se identificaram com o nome fictício. Então, com aquelas que se identificaram, eu consegui dialogar mais diretamente a partir do que elas escreviam; mas as demais, que não se identificaram ou que não responderam a nenhuma carta, receberam as quatro cartas padrão²⁰.

Acreditei que essa possibilidade de utilizar um nome fictício desde o processo inicial das cartas, sem se identificar nem para mim, permitiria que as pessoas se abrissem mais, pois me lembro de certa ocasião na qual algumas colaboradoras da Unidade pediram-me folhas para escrever um pouco do que sentiam lá dentro, pois sentiam vergonha de falar pessoalmente.

Contudo, para minha surpresa, das 26 pessoas que retornaram as cartas, apenas 3 não se identificaram. Confesso que fiquei impressionada e, ao mesmo tempo, feliz, pela forma natural com que as pessoas escreviam. Mudança (servidora), por exemplo, escreveu na sua primeira carta que havia decidido não escolher nenhum outro nome “[...] *porque não tenho a necessidade/vontade de ‘me disfarçar’ [...]*”. Sol (servidora) disse que gostaria de ser identificada pelo seu nome verdadeiro e justificou dizendo que: “*é assim que todos me conhecem, que continuo fazendo um pouco da história da Ipê e principalmente construindo a minha história de vida*”. De forma semelhante, JFB (colaboradora – setor de limpeza) também manifestou-se: “*Quero ser eu mesma, porque essa história de vida é minha e não de outra pessoa.*”

Este modo de se posicionar já revela uma das características do grupo que participou da pesquisa: são pessoas críticas, conscientes de seu papel, que tinham muito a dizer e, mais do que isso, que tinham vontade de revelar-se.

As outras 10 pessoas que haviam acenado interesse em participar, não responderam a nenhuma das cartas. Mas frequentemente algumas delas vinham falar comigo ou para dizer que ainda não haviam tido tempo para escrever, ou para dizer que a carta estava escrita, mas que ainda faltava “passar a limpo”; ou para me

²⁰ As quatro cartas enviadas estão nos apêndices.

dizer que achavam que não iriam mandar a carta porque *“minha história é tão triste... prefiro não lembrar dela”*, como me disse um dia uma das colaboradoras do setor de nutrição.

É importante ressaltar que desde o início deixei-as totalmente livres para responderem uma, duas, três ou as quatro cartas. Eu disse a elas que se não quisessem responder a alguma delas, que não precisariam fazê-lo. Por esse motivo também enviei as cartas com uma frequência específica; na quinta-feira eu encaminhava pelo correio para que na sexta ou segunda-feira elas recebessem e pudessem responder ao longo da semana. Quebrar com esse cronograma combinado com elas ficaria difícil porque eu não teria como saber se a pessoa responderia ou não a carta.

Acredito que um dos fatores que possa ter interferido para que elas não respondessem, tenha sido o receio de escrever após ter recebido a minha carta; ou mesmo, como uma das colaboradoras me disse um dia no corredor, a falta de motivação para escrever sobre sua vida. A grande maioria do grupo que não respondeu nenhuma carta, me procurava na Ipê para dizer que realmente estava sem tempo nenhum – justificadamente, pois já estávamos nos últimos meses do ano – e isso também foi comentado por muitas das que enviaram, quando pediam desculpas pelo atraso. Houve também quem simplesmente não respondeu, sem comentar nada, e quem me disse, como no caso de uma professora referência: *“não vou escrever porque nesse momento eu não estou bem para falar sobre isso”*.

Esse comentário por si só já revela o quanto o assunto de fato mexe com as pessoas, o quanto falar de sua história e das relações entre as “pessoas grandes” pode trazer tristeza e mágoa. Luiza (servidora), ao justificar o atraso no envio de sua terceira carta, justificou da seguinte forma: *“Já faz algum tempo que recebi tua 3ª carta. Tinha começado a responder, mas não tinha acabado. Agora decidi fazer tudo de novo. O assunto é um pouco espinhoso. Assim como a roseira é espinhosa (para ser esperançosa).”*

De qualquer maneira, entre quem respondeu e não respondeu as cartas, todas tiveram seus motivos, mas o que eu pude compreender nesse processo é que, ao lado da satisfação das pessoas por terem sido convidadas a participar, estava o receio de falar sobre os diferentes assuntos; receio esse representado, talvez, por sentimentos de tristeza e mágoa para falarem sobre si e o outro, e insegurança para falarem sobre a educação das crianças.

Para uma melhor compreensão da constituição do grupo de participantes da pesquisa, bem como do processo de recebimento das cartas, elaboramos esta tabela com o número de cartas-respostas, agrupadas em seu grupo de trabalho, e já identificadas com o nome fictício. Os espaços em branco (-) indicam as pessoas do grupo que se dispuseram a participar, mas que não responderam nenhuma carta.

		Carta 1	Carta 2	Carta 3	Carta 4
Grupo de bolsistas/diferentes setores	Mine	✓			
	Begônia	✓	✓		
Grupo de coordenação e direção	-				
	-				
	Rosana	✓	✓	✓	
	Brilhante	✓	✓	✓	✓
Grupo de colaboradoras/setor de limpeza	Margarida	✓			
	JFB	✓	✓		✓
Grupo colaboradoras/setor de nutrição	-				
	-				
	-				
	-				
	Rosa Vermelha	✓	✓	✓	✓
Grupo de professoras estagiárias	Borboleta	✓	✓	✓	✓
Grupo de professoras bolsistas	-				
	-				
	-				
	Cristiane	✓			
	Alfazema	✓			
	Tai	✓			
	Borboleta transparente	✓	✓		
	Sofia	✓	✓	✓	
	Jasmin	✓	✓	✓	✓
	Mel	✓	✓	✓	✓
Plincezinha	✓	✓	✓	✓	
Grupo de professoras referência	-				
	Mortiça	✓	✓		
	Violeta	✓	✓		
	Eloah	✓	✓	✓	
	Antônia	✓	✓	✓	✓
Grupo de colaboradoras/setor de recepção	Manha	✓	✓	✓	✓
	Drica	✓	✓		

Grupo de servidoras	Mudança	✓	✓		
	Sol	✓	✓		✓
	Luiza	✓	✓	✓	✓
	Mirna	✓	✓	✓	✓

Tabela 1: Participantes da pesquisa e cartas-resposta

A maioria das cartas foram respondidas sempre ao longo da semana, através das caixinhas, e as participantes geralmente encerravam a carta remetendo-se à próxima. Margarida (colaboradora – setor de limpeza), por exemplo, escreveu em uma das cartas: “[...] até a próxima carta, estarei ansiosa para receber”. Além disso, quando o envio atrasava um dia, ou então o correio demorava mais do que o normal para entregar, as participantes me encontravam na Unidade e questionavam se a carta chegaria naquela semana ou não. Na última semana, como algumas pessoas haviam me dito que iriam enviar a resposta às três primeiras cartas em apenas uma única, aguardei um pouco mais a fim de esperar tais cartas chegarem. No decorrer daquela semana muitas foram as participantes que me questionavam: “já terminaram as cartas?” ou então, manifestaram terem percebido o atraso na própria resposta: “Já estava sentindo falta de suas cartas!” (Plincezinha – professora bolsista).

Busquei fundamentação para falar das cartas pedagógicas nos escritos de Camini (2012), que destaca, primeiramente, o potencial educativo das cartas pedagógicas, destacando ser este um importante recurso didático para educar a sensibilidade humana.

A prática de escrever cartas [...] transforma-se em uma pedagogia muito fecunda e criativa por seu potencial de atingir a pessoas, não só nos aspectos do conhecimento lógico-racional, através das informações que o texto escrito aborda, mas, também, pela capacidade do texto em forma de cartas tocar o coração das pessoas. As cartas, via de regra, atingem tais emoções, o sentimento e a afetividade humana e, dessa forma, conseguem desafiar os sentimentos mais humanizadores e, assim, atingir a sensibilidade humana a partir da mensagem escrita em um certo contexto, mas que muitas vezes tem validade e fazem eco em novos contextos bem distintos daquele que o autor pensou ao escrever sua mensagem (CAMINI, 2012, p. 12-13).

Segundo a autora, as cartas pedagógicas constituem uma metodologia de trabalho que cabe a nós, como desafio, dar continuidade. Freire escreveu obras lindíssimas em forma de cartas, como *Cartas a Cristina*, *Cartas à Guiné-Bissau* e *Pedagogia da Indignação*. Essas cartas são escritas com uma humanidade

profunda, e percebo-as como uma forma de se comunicar com o outro de forma realmente humana, afetiva e dialógica, como alguém que se sente envolvido e comprometido com o outro.

Anteriormente comentei que sou uma pessoa bem “à moda antiga” e escrever cartas é algo que gosto muito de fazer. Quando me perguntavam “mas porque cartas, e não entrevistas?”, respondia da seguinte forma: “quando tu sabes que vai receber uma carta de algum amigo ou conhecido, não vai de hora em hora na caixinha do correio para ver se ela chegou? Pois eu sim. E sempre que recebo uma carta, sinto-me responsável por respondê-la, pois penso que a pessoa que me enviou a carta quer se comunicar comigo e me esforço para isso”.

Foi por acreditar nesse potencial comunicativo e afetivo das cartas, bem como na motivação que imaginei que a proposta causaria nos participantes, que optei por me comunicar com minhas colegas por meio de cartas.

A motivação por estar recebendo cartas foi, sim, uma das manifestações mais presentes nas cartas que eu recebia. Em primeiro lugar, as participantes manifestaram sentirem-se importantes por isso; Borboleta Transparente (professora bolsista), por exemplo, disse: *“Saibas que esta carta que me enviaste foi a primeira que recebi até hoje, que não fosse conta para pagar [...]”*. Nesse mesmo sentido, Brilhante (grupo de coordenação e direção) também comentou, agradecendo pela experiência: *“Gostei muito de ter recebido a sua carta, embora eu tenha decidido participar do teu trabalho, me senti importante ao receber uma carta endereçada a mim! Obrigada...”*

Mortiça (professora referência) manifestou alegria por estar recebendo uma atenção que há muito tempo não recebia: *“[...] é tão estranho, fazia tantos anos que não recebia cartas assim, perguntando como estou, contando um pouco sobre a vida ou as novidades do dia a dia.”* Ela diz que a sensação de receber uma carta, de perceber que alguém lembrou de você, não tem igual.

A surpresa com a metodologia de diálogo escolhida também esteve presente em muitos relatos, como neste de Luiza, que me marcou especialmente: *“Foi muito legal receber tua carta, diferente do que eu imaginava, porque pesquisa científica a gente sempre acha que tem de ser impessoal e neutra, e a tua carta foi tão carinhosa, tão íntima! Que boa surpresa!”*

O processo de escrita das cartas também foi sendo revelado pouco a pouco por cada uma das participantes. Elas relataram, em muitos momentos, que não foi

fácil escrever as cartas, e que esse processo foi bastante intenso. E cada um desses registros também foi se revelando, para mim, como elemento de análise.

Cristiane (professora bolsista) relatou: *“Antes de escrever essa carta a mão, havia começado a digitar uma no p.c. bem mais longa e detalhada.”* Diante dessa “confissão”, fiquei me questionando: o que a fez deixar de lado aquela carta e escrever outra? A história de Cristiane traz muitas vivências tristes, marcas de uma infância de bastante sofrimento, e talvez em meio a esse processo de reviver a sua história ela tenha desistido de narrar alguns fatos...

Mudança (servidora) também foi uma das pessoas que confessou: *“[...] não considerei fácil começar escrever esta carta...”*. E Mortiça (professora referência) foi uma das muitas participantes que revelou alegria em ter a chance de escrever sobre sua história: *“[...] hoje estou muito feliz por poder ajudar nesta pesquisa, e escrever algumas coisas sobre minha vida.”* Isso revela o quanto é importante para as pessoas falarem sobre si, contarem sua história. Como eu disse no início, o grupo demonstrou a vontade/necessidade de contar-se também.

Conforme já comentei, a proximidade, a pessoalidade na forma de escrita das pessoas também era constante. Isto revelou, conforme pontuei anteriormente, que em nenhum momento eu, enquanto pesquisadora, deixei de ser vista como colega. Todas as participantes escreviam suas cartas de forma afetuosa e se preocupavam em demonstrar isso; Sol (servidora), inclusive, em uma das cartas comentou: *“Acredito que se te chamar de Ju será uma maneira afetuosa de nos comunicarmos.”*

Outra característica muito importante do grupo foi o cuidado, a atenção com cada uma das cartas. Muitas delas escreveram várias páginas e, geralmente, quando atrasavam o envio de alguma, iniciavam já justificando o atraso – geralmente em função do pouco tempo, como pontuei anteriormente – e pedindo desculpas. Borboleta (professora estagiária), por exemplo, disse em tom de preocupação em uma das cartas: *“Mas antes, gostaria de pedir desculpas pelo atraso. Deixa eu te explicar, porque talvez assim você me entenda.”*

Isso pode ser percebido também na escrita de Violeta (professora referência), que escreveu, em sua segunda carta, com 7 páginas:

“Desde já me desculpo pela demora em responder, não consegui acabar a escrita no tempo que gostaria. Espero que entenda. Apesar de todo atropelo e das atividades que tenho para desenvolver diariamente (especialização,

lpê e tutoria), não quis fazer uma escrita breve, mas responder com toda a atenção e carinho que percebi na escrita da carta que recebi de você.”

Esse cuidado no retorno das cartas revelou-se para além das escritas, revelando-se também em pequenos “mimos” enviados. Violeta (professora referência), por exemplo, enviou junto à primeira carta alguns marcadores de página de coruja, feitos de origami por ela mesma.

“[...] fazer origamis é algo que me acompanha, e é carregado de significações, representando a transformação do papel, que em nossas mãos cria formas, suas dobras lembram marcas, marcas que carregamos em nossa história, marcas necessárias para dar a forma ao papel [...] Escolhi a coruja porque representa o nosso curso, espero que goste.”

Rosana (grupo de coordenação e direção) enviou, junto à sua primeira carta, um doce de leite igual ao que eu havia enviado na primeira carta, porém, muito maior. Já Mine (bolsista) escreveu: *“Pensei em mandar uma coisa pela carta como fizeste com o mu-mu, mas realmente não consegui pensar em nada. Na próxima carta mando algo, até porque achei ótima a ideia.”*

A criatividade que as participantes manifestaram, muito me surpreendeu. A primeira carta que recebi foi de Brilhante (grupo de coordenação e direção), e pelo correio; não esqueço jamais a sensação de chegar na caixinha do correio e ver que alguém já havia me respondido. Foi por isso que na segunda carta iniciei comentando justamente essa sensação. Eu ficava imaginando a sensação delas ao receberem minhas cartas, sem em nenhum momento ter pensado na minha...

Nessa primeira carta, Brilhante deu um show de criatividade: escreveu-a em pequenos pedaços de papel, e organizou a ordem em forma de jogo; cada parte que eu lia me encaminhava para um dos trechos seguintes. Foi muito interessante!

Cristiane (professora bolsista) também escreveu sua primeira carta de modo muito criativo; em cinco envelopes, dentro de um maior, distribuiu a história de sua vida em quatro momentos principais; cada carta indicava, pelo ano, a próxima que dava continuidade à sua história.

Isso tudo sem falar que em muitas cartas senti falta de um “manual de instruções”, que inclusive pedi – em tom de brincadeira – para aquelas que se identificaram. Algumas participantes fecharam as cartas em formato de origami ou em formato de cilindro, outras colavam de um modo diferente, outras fizeram obras de recorte e colagem que deram uma beleza especial à carta, outras amarraram

fitas em torno dela... Enfim, cada uma das participantes demonstrou sua criatividade, tanto na forma de escrita quanto na estrutura da carta.²¹

Como método de análise e interpretação das escritas dessas cartas, utilizei-me da hermenêutica, por acreditar que elas só poderiam ser analisadas tomando como foco o contexto, a história e a realidade concreta dessas pessoas. Como disse no capítulo 1, minha história, os contextos dos quais vim fazendo parte ao longo da vida, dizem quem sou. Foi preciso analisar as vozes de cada uma dessas pessoas à luz de suas experiências, de suas histórias, de suas expectativas. Eu não teria outra forma de ler, ouvi-las com carinho, se não assim.

Luiza (servidora), ao aproximar a sua escrita dessas características da hermenêutica, demonstra claramente essa mesma compreensão: *“Veja só: tanto as pessoas como os países podem ser compreendidos no que são apenas a partir de suas histórias. E de como eles veem sua própria história.”*

Minayo (1994) compartilha dessa ideia ao apontar que a fala dos atores sociais, para serem melhor compreendidas, precisam ser situadas no seu contexto. Como posso, afinal, analisar o entendimento de uma pessoa sobre a infância, sem perceber de qual contexto essa pessoa veio, por quais processos passou em sua infância, como veio construindo tal conceito ao longo de sua vida?

Acreditamos que a hermenêutica contribuiu muito nesse processo no sentido de propiciar reflexões acerca de quem somos e porque agimos, em nossas práticas, desta e não daquela maneira. Assim, foi possível compreender o que fundamenta muitas das práticas realizadas.

Tomando a hermenêutica como um ato de compreensão, Palmer (1969, p. 126) nos lembra que “visto que compreendemos sempre a partir do nosso próprio horizonte, fazendo este parte do círculo hermenêutico, nada pode ser compreendido de um modo não posicional. Compreendemos por uma constante referência à nossa experiência”.

Nesse sentido, para Henz (2003, p. 24) compreender

significa apreender o sentido. Mas este sentido sempre encontra-se num determinado contexto; é aquilo que é "significativo" num respectivo mundo, a partir do qual a linguagem humana pode descortinar muitas significações e/ou intencionalidades dentro de uma totalidade impregnada pela história, tradição, vida cotidiana, diferentes maneiras de ver e viver a existência humana e o mundo em que ela se constitui.

²¹ O registro de toda essa criatividade pode ser admirado ao longo da Dissertação.

Ainda de acordo com o autor, é a partir do seu mundo que cada um constrói o seu modo de olhar para algo. Nesta pesquisa, buscamos não apenas ouvir ou ler o que cada uma tinha a nos dizer, mas nos interessava compreender esta sua forma de olhar. As suas vivências e experiências são, para cada pessoa, seu horizonte de compreensão. Concordando com Ricouer (1976, p. 104), “por outras palavras, aquilo de que importa apropriar-se nada mais é do que o poder de desvelar um mundo, que constitui a referência do texto”. Ou seja, encontramos sentido nesta pesquisa à medida que fomos desvelando o mundo destas “pessoas grandes” que dialogaram conosco, pois aqui nos importou ouvir o que elas tinham a nos dizer sobre a Educação Infantil, sobre a importância de si e do seu trabalho neste espaço e, principalmente, sua compreensão acerca das relações que o permeiam e a repercussão dessas na educação das crianças.

Por isso, não nos importamos apenas com o conteúdo das palavras de cada uma das pessoas que participou da pesquisa, mas nos importamos em compreendê-las a partir do contexto de onde elas surgiram. Assim foi possível dialogar de forma afetiva com todas as participantes ao longo dessa pesquisa, do mesmo modo que será possível continuar dialogando ao longo do processo que iremos viver pela frente a partir da escuta dessas “pessoas grandes”.

2.3 A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo “e de todas as cores”

“Mas aconteceu que o pequeno príncipe, tendo andado muito tempo pelas areias, pela rochas e pela neve, descobriu, enfim, uma estrada. E as estradas vão todas em direção aos homens” (SAINT EXUPÉRY, 2009, p. 62).

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo está situada, há 24 anos, no campus da Universidade Federal de Santa Maria. De acordo com os estudos de Silva (2012), a luta por uma creche dentro da universidade, que viesse a atender aos filhos de seus servidores, iniciou na década de 70, e em abril de 1973 iniciaram as obras, que logo foram paralisadas. Foi apenas em 1985 que elas foram retomadas.

Coerentemente com o que será historicizado neste trabalho, na época a preocupação era com uma creche que atendesse as crianças através de cuidados de puericultura, nutrição, higiene e outros. Enquanto a obra não era concluída, ainda

de acordo com Silva (2012), uma das medidas paliativas encontradas foi a implantação dos Lares Vicinais, através da Coordenadoria de Planejamento comunitário, PRAE e FEBEM (Fundação Estadual do Bem Estar do Menor) em locais próximos à Universidade. Este projeto tinha o objetivo de que algumas famílias cuidassem dessas crianças enquanto as mães trabalhavam. Alunos dos cursos de Medicina, Enfermagem, Fonoaudiologia e Agronomia participavam do projeto.

As obras da creche foram concluídas em 1985 e em 24 de abril de 1989 ocorreu sua inauguração. Ela era composta também por uma extensão que funcionava desde 1985 no Térreo do antigo Hospital Universitário, no centro de Santa Maria, conhecida por “Ipê Roxo”. Esta também atendia a filhos de servidores da UFSM.

De acordo com Silva (2012), neste período inicial a “Creche Ipê Amarelo” foi caracterizada pela prestação de serviços de assistência aos filhos dos servidores da Universidade. Assim, “A Creche e Pré-escola Ipê Amarelo na Universidade Federal de Santa Maria, constituiu-se num espaço para atendimento em Educação Infantil aos filhos dos servidores da instituição, fruto da conquista e reivindicações dos mesmos” (SILVA, 2012, p. 62).

A primeira gestão da creche foi formada por duas enfermeiras cedidas pelo Hospital Universitário. O quadro de pessoal era composto por funcionários da Universidade, que constituíam a Assistência Técnica, formada por Pedagoga, Psicóloga, Enfermeiras, Assistente Social e Fonoaudióloga. Logo o espaço foi aberto para a realização de estágios das áreas de saúde, educação e psicologia, inclusive para mudar o perfil das atividades que eram desenvolvidas (SILVA, 2012).

Em 1989 assumiu a Direção da Creche uma professora vinculada ao Centro da Educação, e em 1990 organizou-se um projeto de atividades com pressupostos teóricos vinculados ao processo de construção do conhecimento pela criança. Em 1991 foi organizada uma nova proposta pedagógica da creche, abrangendo todos os profissionais envolvidos, entre professoras, atendentes, enfermeiras, assistente social, o pessoal de apoio (cozinha, limpeza, lavanderia) através de um trabalho cooperativo. Ainda de acordo com Silva (2012, p. 65),

Com esta proposta pedagógica a direção promove o desenvolvimento de um trabalho prioritariamente pedagógico, numa tentativa de superar o assistencialismo, em que se priorizavam os cuidados com a higiene,

alimentação e saúde, pois neste período inicial havia na creche um número significativo de profissionais da área da saúde, sendo necessário um trabalho de equipe para dar prosseguimento às atividades.

Outro momento significativo na história da instituição foi quando, em 1994, ela passou da denominação de “Creche” para “Núcleo de Educação Infantil”. Neste momento iniciou a inserção dos estudantes dos cursos de Educação no então renomeado, Núcleo de Educação Infantil.

Ferreira e Cancian (2009, p.174), assim falam sobre esse momento:

Em 1994, através de concurso público, a creche foi contemplada com seis vagas para o Cargo Técnico-Administrativo em Educação - Recreacionista, e duas vagas para Pedagogo, que visavam substituir, pouco a pouco as funcionárias terceirizadas. Como o número de concursadas era insuficiente para suprir a necessidade de pessoal, passaram a ser contratadas bolsistas-estagiárias, preferencialmente estudantes de Cursos ligados à Educação, as quais realizavam estágios em convênio PRAE – CIEE (Centro de Integração Empresa e Escola). Desde então, a denominação passou de “Creche” para Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo (FERREIRA; CANSIAN, 2009 p. 174).

Ainda no ano de 1994 ocorreu o fechamento da extensão “Ipê Roxo”, e aos poucos foram sendo admitidos, através de concurso público, recreacionistas e pedagogos. Luiza (servidora) entrou neste momento no então Núcleo, e relata a difícil situação vivida:

“Assim, após um concurso muito concorrido, assumi uma das vagas de recreacionista que tinha sido destinada ao Ipê Amarelo. Foi muito difícil no começo. As professoras da escolinha não eram concursadas, e tinham que sair. Eu nunca tinha trabalhado com criança pequena e estava insegura. Então, o clima de estranhamento era muito grande. Aos poucos a poeira foi baixando. Fiquei em sala aproximadamente 7 anos, depois fui para a brinquedoteca, depois fui para a sala de novo, e brinquedoteca, até hoje.”

As gestões que se seguiram foram dando continuidade ao trabalho pedagógico que era desenvolvido. A Direção e Coordenação eram formadas por pessoas admitidas em concurso público da universidade, em sua maioria formadas em Pedagogia.

Inicialmente a creche era vinculada, na Universidade, à PRAE – COPLACOM. A partir de 1998 ela passou a fazer parte da Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRRH), Coordenadoria de Qualidade de Vida do Servidor-CQVS, e em 2002 tornou-se um Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão vinculado ao Centro de Educação, gerenciada pela FATEC (Fundação de Apoio a Tecnologia e a Ciência)

da UFSM, contando com um aporte financeiro que era repassado pelos pais à fundação.

A partir de 2007 a atual Diretora da Unidade, a professora Viviane Ache Cancian, assumiu a coordenação do projeto e novos momentos de transição passam a ser vividos na Unidade: a partir de então passou a ser contratado um professor referência com formação específica para cada turma, foram contratadas bolsistas (estudantes vinculadas aos cursos de Educação) 32h semanais. Foram instituídos momentos de planejamento e formação continuada, as crianças passaram a ter períodos de férias, pois até então não tinham, e iniciou aí a luta pela institucionalização do então Núcleo, pois a defesa passou a ser da Educação Infantil como um direito da criança, e não da mãe trabalhadora.

Em 2010 a professora Viviane assumiu a Direção do Núcleo, e em dezembro de 2011, após muita luta em busca do reconhecimento da instituição nesta Universidade, conquista-se a institucionalização através da Resolução nº 044 (2011), na qual, o Reitor da UFSM aprova a criação da Unidade:

Art. 1º Aprovar a criação, na estrutura organizacional da Universidade Federal de Santa Maria, da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, com a supervisão administrativa da Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica/CEBTT e com vinculação pedagógica ao Centro de Educação (RESOLUÇÃO N.044, 2011, p. 1).

A partir desse momento o então Núcleo passou a ser denominado de Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, ligada à Administração Pública Federal Direta, passando a fazer parte do organograma da Universidade Federal da Santa Maria e a concretizar-se como um espaço de ensino, pesquisa e extensão.

Passados dois anos da institucionalização, apenas agora, em janeiro de 2014, recebemos autorização da Reitoria da Universidade para a abertura do edital para o preenchimento de vagas para crianças. Tal situação ocasionou uma diminuição significativa do número de crianças, visto que as vagas ociosas não foram sendo preenchidas. E agora, enquanto Unidade Federal, de acordo com a Resolução nº 1 de 10 de março de 2011 do Conselho Nacional de Educação, que fixa normas para o funcionamento das Unidades de Educação Infantil nas Universidades, todos os editais para a entrada de novas crianças passam a ser abertos a toda a comunidade, não mais apenas para filhos de servidores, professores e alunos vinculados à Universidade, como era até então.

Portanto, as crianças que até hoje são atendidas nesse espaço são todas filhas de professores, servidores e alunos da universidade. São crianças que desde cedo fazem parte desse contexto universitário, em sua maioria crianças de classe média, de diferentes etnias, culturas, que vêm de diferentes lugares, e que conhecem, em sua grande maioria, os diferentes espaços da universidade, que têm acesso desde cedo aos diferentes espaços culturais.

Atualmente temos na Ipê Amarelo sete turmas, nomeadas pelas sete cores do arco-íris. O número de crianças nas turmas atende à legislação. Contudo, até o final de 2013 tínhamos um número bem menor de crianças em cada turma, em virtude da não abertura do edital para preenchimento de vagas (de 9 a 16 crianças em cada turma). A Unidade atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, e com a não abertura do edital nos últimos dois anos, até o ano passado (2013) não tínhamos crianças de 0 a 2 anos. O número total de crianças atendidas até o final de 2013 era de 106 e, destas, 50 permaneciam em turno integral na Unidade. No final do ano, 36 crianças saíram da Unidade para ingressarem no Ensino Fundamental, permanecendo na Unidade 70 crianças.

A partir do mês de março, portanto, entram novas crianças – agora de toda a comunidade – na Unidade Ipê Amarelo; o edital foi aberto para o preenchimento de 64 vagas (turnos manhã, tarde e integral), para crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses, com 5 vagas para crianças com deficiência.

Ainda em relação à organização das turmas, é importante historicizar que no ano de 2008 foi criada no então Núcleo uma turma multi-idade, com crianças de 0 a 5 anos, organização que se estendeu até o ano de 2010. Em 2011, quatro turmas passaram a ser multi-idades; em 2012, sentiu-se a necessidade de um maior aprofundamento teórico acerca desta forma de organização e a distância entre as idades foi diminuída, e em 2013, inclusive pelo número significativamente pequeno de crianças na Unidade, cinco turmas multi-idades foram organizadas, mas também com um intervalo menor entre as idades.

Uma das principais alterações ocorridas na rotina da instituição no ano de 2013 foi a redução do horário de atendimento da Unidade de 12h para 10h. Até fevereiro de 2013 a Unidade atendia das 7h às 19h; em consonância com os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, que coloca como 10h o período máximo que uma criança pode ficar na instituição, reduziu-se as horas de atendimento e, ao longo do ano de 2013, portanto, o horário de atendimento passou

a ser das 8h às 18h. No sentido de proporcionar às famílias um momento maior para essa reorganização, organizou-se ao longo do ano um sistema de “plantão” das 7h30min às 8h e das 18h às 18h30min para as crianças cujas famílias comprovassem a necessidade desses horários. Em cada um desses momentos uma professora referência ficava responsável pela realização de atividades com as crianças.

Desde sua institucionalização, tivemos muitas demandas na Unidade, como a reestruturação de nossa proposta pedagógica, que vem, desde então, em processo de reconstrução; a elaboração de outros documentos, como o Regimento; a redefinição dos profissionais e suas atribuições (a partir dos contratos que vem sendo estabelecidos), e a concretização desse espaço como um espaço de formação permanente – espaço de ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, desde então vem sendo organizados processos mais sistemáticos de formação com os profissionais. Até então todos os professores tinham 2h quinzenais para planejamento, e 4h mensais para formação pedagógica, sendo todos estes momentos acompanhados/realizados pelo grupo de coordenação pedagógica. Nos momentos de planejamento, os professores bolsistas eram convidados²² a participar e, nos momentos de formação pedagógica, que eram geralmente realizados aos sábados, todos os professores deveriam participar porque estava em sua carga horária, e todos os demais profissionais – equipes de professores bolsistas, servidores, colaboradores – eram convidados²³ a participar.

Durante o ano de 2013 estes momentos continuaram ocorrendo com essa mesma sistemática. Contudo, além destes momentos, também quinzenalmente as professoras bolsistas passaram a contar com uma hora de encontro de formação, realizado em seu horário de trabalho. Desde que o horário de atendimento às crianças foi reduzido, os horários das 7h às 8h (para as professoras do turno da manhã) e das 12h às 13h (para as professoras do turno da tarde) foram organizados como momentos de formação, planejamento e registro para as professoras referência²⁴. Nas segundas e quintas-feiras ocorriam estudos dirigidos, nas terças e

²² Eram apenas convidados porque sua carga horária não prevê a participação em tais momentos. As 4h diárias da carga horária das professoras bolsistas é realizada junto às crianças.

²³ Porque tais atividades não estavam previstas em sua carga horária.

²⁴ No momento há apenas mulheres atuando na instituição. Muito embora no contrato esteja especificado “educador infantil” nós as chamamos de “professoras referência”.

quartas-feiras era organizado o planejamento da semana seguinte, e na sexta-feira acontecia um momento de registro individual ou de reflexão coletiva.

Para esses novos horários de formação, planejamento e registro/reflexão, professores bolsistas e servidores que em alguns momentos atuam em sala com as crianças (recreacionistas, fonoaudióloga, professora de linguagem corporal e nutricionista) sempre foram convidados a participar. Os momentos em que o grupo de discussão se ampliava era sempre muito mais rico, pois nestes momentos estas diferentes áreas articulavam-se ao trabalho pedagógico realizado pelas professoras.

A partir de 2014 a Unidade enfrentará muitos e novos desafios, pois além da entrada de novas crianças, em outubro de 2013 a Unidade recebeu 6 vagas para professores da Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT); em janeiro de 2014 ocorreu a publicação do edital, e o processo de seleção será realizado ao longo do primeiro semestre de 2014. Assim, uma nova alteração ocorrerá no horário de atendimento da Unidade e, a partir dessas mudanças, o grupo está sendo desafiado a, coletivamente, organizar tais horários de modo a garantir o cumprimento da carga horária e as demandas de trabalho/formação.

Pretende-se ir aos poucos organizando momentos formativos para todas as “pessoas grandes” que atuam na instituição – professores referência, professores bolsistas, demais bolsistas, servidores, colaboradores – além de momentos de formação dirigidos às famílias. Temos encontrado desafios no sentido de alcançar esta participação coletiva, pois a maioria dos funcionários não tem horas destinadas em sua carga horária para estes momentos de formação, e não temos ainda conseguido encontrar meios de organizar estes espaços em seus horários de trabalho. Além disso, sente-se que é aos poucos que vamos alcançar tal meta.

É também nesse sentido, nessa busca, que propus essa pesquisa. Aqui pretendi ouvir todas as “pessoas grandes” da instituição no sentido de perceber como estas percebem a Educação Infantil, suas funções e, principalmente, as relações estabelecidas neste espaço e a repercussão dessas na educação das crianças; escutá-las nos dará subsídio para pensar em processos formativos que contemplem todas as pessoas. Sinto a necessidade de dialogar com estas pessoas, ao invés de falar *para* elas. A pergunta que ao longo de todo esse processo me fez, foi: portanto, sendo espaço de formação permanente, como pensar a Ipê enquanto espaço de relações entre as diferentes “pessoas grandes” no âmbito da educação de crianças?

Cabe ainda lembrar aqui e justificar, de certo modo, porque a escolha da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo enquanto universo dessa pesquisa.

Estamos falando de uma instituição de Educação Infantil localizada em um contexto universitário, e que por isso recebe muitos acadêmicos de muitos cursos de dentro e fora da universidade para realizarem observações, intervenções e pesquisas. Mas recebe especialmente acadêmicos dos Cursos de Pedagogia da UFSM, que procuram nesse espaço qualificar sua formação, observar e desenvolver práticas, que ali procuram conhecer um espaço de Educação Infantil, que ali procuram aprender a ser professores e professoras de crianças pequenas.

Por isso penso ser importante realizar essa pesquisa dentro desse espaço: por ele ter sido uma marca tão importante em minha constituição enquanto professora de crianças pequenas; por ter sido nele que identifiquei o problema a ser pesquisado; por que nesse espaço muito se ensina/aprende acerca do que é ser professor de Educação Infantil, junto ao Curso de Pedagogia; e pelo meu objetivo de contribuir com esse espaço de crianças que vem se tornando cada vez mais importante em minha vida.

E ao longo da pesquisa, como veremos adiante, muitas professoras bolsistas e estagiárias comprovaram a importância desse espaço na constituição delas enquanto professoras de crianças pequenas.

2.4 As “pessoas grandes” da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo

“Palavras pronunciadas ao acaso é que foram, pouco a pouco, revelando sua história” (SAINT EXUPÉRY, 2009, p. 13).

Após essa breve apresentação da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, é hora de apresentar os protagonistas dessa pesquisa: as “pessoas grandes”. Por isso iremos agora apresentá-las, indicando também sua formação²⁵:

- grupo de colaboradores, contratados por uma empresa terceirizada: quatro cozinheiras, quatro copeiras, quatro funcionárias responsáveis pela limpeza e manutenção, uma funcionária responsável pela recepção e uma pela lavanderia. De acordo com informações fornecidas pela empresa, até pouco tempo (cinco anos)

²⁵ Dados coletados junto à secretaria da Unidade e junto à empresa terceirizada que contrata colaboradores e educadores infantis.

não era exigida nenhuma escolarização para as funções exercidas no setor de nutrição e limpeza, desde que os candidatos fossem alfabetizados. Todos os candidatos realizavam apenas um treinamento para o exercício da função. Atualmente a empresa exige Ensino Fundamental completo para todos esses cargos – exceto para o cargo de recepcionista –, e cada candidato tem um dia de experiência do qual dependerá sua contratação. Para as equipes de nutrição é exigido que tenham um mínimo de experiência na função. Todas as pessoas que atuam na Ipê Amarelo exercendo tais funções têm Ensino Médio completo ou não concluído. Para a função de recepção, o nível de escolarização exigido é Ensino Médio completo com noções de computação. A colaboradora que atua na Unidade está cursando Ensino Superior na área de Rede de Computadores. Ainda como parte dessa equipe de colaboradores, contamos com uma funcionária contratada como auxiliar de creche, cujo nível de exigência para o exercício da função é nível superior. A funcionária que atua nessa função na Unidade é graduada em Educação Especial, desempenhando funções de apoio junto às turmas. Ainda segundo a Empresa, não há nenhuma diferença em relação aos colaboradores que trabalham na Ipê Amarelo e os demais colaboradores que atuam em outros setores da Universidade, como Casa do Estudante, Restaurante Universitário ou Unidades de Ensino. Não há nenhuma formação específica para nenhum dos grupos; o que há é apenas um dia de “integração” entre todos, no qual a Empresa é apresentada. Também não há nenhum envolvimento da Unidade nos processos de seleção/remoção dos colaboradores, os quais são encaminhados pela Empresa diretamente à sua função na Unidade;

- grupo de servidores da Universidade: uma fonoaudióloga e uma nutricionista, ambas com formação específica na área (Graduação em Fonoaudiologia e Nutrição); duas recreacionistas, uma graduada em História e Psicologia e outra graduada em Letras/Inglês com Especialização em Tecnologias Aplicadas à Educação - TIC's; uma cozinheira, uma copeira, uma porteira, uma mestre em edificação e infraestrutura, todas com Ensino Médio (algumas incompleto) ou Curso Superior em áreas diversas; uma técnica em assuntos educacionais, Mestre em Educação, duas professoras de ensino superior (diretora e chefe substituta), com Doutorado em Educação, duas professoras de Educação Básica, Técnica e

Tecnológica (professora de linguagem corporal, graduada em Educação Física, e coordenadora pedagógica, com Doutorado em Educação);

- grupo de professoras referência contratadas pela empresa terceirizada: 16 educadoras infantis – uma para cada turma e duas atuando como apoio pedagógico – com Graduação em Pedagogia, a maioria com Pós-Graduação concluída ou em andamento;

- grupo de professores bolsistas: 24 professores bolsistas²⁶ com contrato de 20h vinculadas ao Centro de Educação, que cursam Pedagogia ou Educação Especial; dois professores bolsistas vinculados ao Curso de Teatro, uma professora bolsista formada em Educação Especial; uma bolsista que desempenha suas funções junto à Secretaria, graduanda em Relações Internacionais; uma bolsista – graduanda em Pedagogia – que atua em projetos de pesquisa e extensão coordenados pela diretora da Unidade, e que em alguns momentos desempenha funções dentro da Ipê.

Cabe aqui salientar uma característica fundamental da Unidade: a alta rotatividade dessas “pessoas grandes”. Tal rotatividade ocorre em todas as equipes, exceto na equipe de servidores. Mas especialmente nas equipes de colaboradores, professores referência e professores bolsistas, a saída/entrada de “pessoas grandes” ocorre com muita frequência; inclusive, na equipe de colaboradores, muitas vezes sequer temos tempo de conhecer a pessoa e ela já está sendo encaminhada pela empresa para outro setor da universidade. Entre professores referência e professores bolsistas esta rotatividade se dá especialmente pelo processo formativo dessas pessoas – como cursos e/ou disciplinas que passam a cursar e que exigem disponibilidade, atividades de pesquisa, ensino e extensão da universidade. De qualquer maneira, este é um problema sério que a Unidade vive desde sua criação.

Mas esta pesquisa realizada na Unidade mostrou que as “pessoas grandes” que participaram da pesquisa são pessoas bastante críticas em relação ao seu trabalho na Unidade, pessoas que demonstraram a vontade/necessidade de *dizer a sua palavra* sobre as questões a partir das quais dialogamos. Mostraram que têm

²⁶ Este é o número de vagas disponibilizadas pela Unidade; contudo, esse número varia a cada ano, dependendo da constituição das turmas e da disponibilidade de pessoal. Atualmente a Unidade conta com 15 professoras bolsistas.

histórias de vida muito distintas, que falam de lugares diferentes, lugares estes que foi preciso conhecer para conseguirmos – a partir da análise hermenêutica – compreender as diferentes vozes e horizontes de compreensão dessas pessoas.

De modo geral, dialogamos com pessoas com histórias de vida difíceis, algumas por terem tido poucas condições financeiras ao longo de sua vida e, por isso, terem trabalhado desde a infância para inclusive terem o que comer; com pessoas que passaram por problemas sérios de saúde, os quais interferiram muito em sua vida pessoal (afastaram-se da família) e profissional (não puderam trilhar o caminho que gostariam); com pessoas com histórias familiares tristes, conturbadas desde a infância e que refletiram muito no seu modo de agir e em suas escolhas – pessoais e profissionais; com pessoas que passaram muita necessidade, que passaram fome em muitos momentos de sua vida; com pessoas para quem a Ipê é tudo, uma “injeção de ânimo” para continuar a vida.

Dialogamos com pessoas que demonstraram estar na Ipê apenas temporariamente, em virtude da bolsa ou da experiência – especialmente jovens que têm muitos sonhos em relação à sua profissão. Do mesmo modo, pessoas que estão na Ipê de passagem (rápida), mas que gostam muito desse espaço e querem dar o melhor de si no tempo em que estiverem ali; com pessoas que inicialmente procuravam apenas um emprego na Ipê, mas que depois aprenderam muito com as crianças e passaram a amar esse espaço, descobrindo ali um trabalho; com pessoas que aos poucos estão descobrindo que querem estar com as crianças, mas ao mesmo tempo procurando “se achar” em relação ao futuro; com pessoas que não querem só emprego, mas aprendizagens; com muitas pessoas que estão em busca de formação; com pessoas que valorizam muito a Pedagogia, que valorizam muito as aprendizagens que constroem dia a dia no espaço da Ipê, e que ali se realizam.

Dialogamos com pessoas que guardam consigo mágoas de outros momentos vividos na Ipê, e que agora demonstram ter dificuldade de se relacionar com os outros; com pessoas que estão há mais de 20 anos na Ipê e com pessoas que estão há 6 meses. Encontramos pessoas em busca de atenção, de reconhecimento, de carinho; pessoas com uma bagagem riquíssima de experiência em outras instituições, e que por isso fazem de tudo para que esse espaço seja justo para todos, que seja um espaço construído e vivido pelo coletivo, ancorado nos princípios da democracia e da ética.

Após ter conhecido um pouco mais cada uma dessas pessoas, tive ainda mais certeza da importância de ouvi-las. Acreditei mais ainda na importância de estarmos ao lado de cada uma dessas “pessoas grandes”, acreditando no seu potencial, ajudando-as a serem *mais gente*, pois não ouvimos apenas de professores o desejo de aprenderem, mas de pessoas do setor de limpeza, por exemplo... Além disso, é extremamente importante, ao considerar a importância da Ipê para os acadêmicos do Curso de Pedagogia, caminharmos lado a lado com essas pessoas em processo de formação inicial, mostrando-lhes em que consiste, de fato, a educação da criança pequena.

Cada uma dessas pessoas *disse a sua palavra*, e é a partir dessa escuta, tomando como referência o lugar do qual estas pessoas vem e do lugar que hoje elas ocupam na Ipê, que viemos e continuaremos trilhando os diferentes caminhos dessa pesquisa...

3 EDUCAÇÃO INFANTIL: A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS



Imagem 5 – Cartas-resposta de Rosana

“Tive uma experiência e uma formação bastante diversificada no campo da educação. Transitei em espaços escolares e não-escolares tanto públicos quanto privados, em diferentes contextos e regiões do Estado. Infelizmente, pude perceber que apesar dos avanços do Estatuto da Criança e do Adolescente, da LDB e demais políticas, essa realidade ainda não foi totalmente superada na educação infantil, embora tenhamos tido grandes avanços em alguns quesitos. Apesar de programas federais como o Proinfância, penso que ainda há muito que se fazer pelas infâncias e suas diversidades nesse nosso imenso Brasil... Crianças muitas vezes vítimas de todo tipo de violência tanto no âmbito das famílias, das escolas, e pelo descaso das políticas públicas que muitas vezes acabam não se efetivando na prática.” (Rosana – grupo de coordenação e direção)

3.1 A Educação Infantil e a formação dos profissionais e demais “pessoas grandes” que atuam neste espaço: o que as políticas públicas propõem

- *Oh! Onde eu moro – disse o pequeno príncipe – não é interessante: é muito pequeno. Eu tenho três vulcões. Dois em atividade e um extinto. Mas a gente nunca sabe...*
- *A gente nunca sabe – disse o geógrafo.*
- *Tenho também uma flor.*
- *Nós não contamos as flores – disse o geógrafo.*
- *Por que não? É o mais bonito!*
- *Por que as flores são efêmeras (SAINT EXUPÉRY, 2009, p. 53-54).*

A Educação Infantil, enquanto parte do contexto das políticas públicas brasileiras, é uma conquista muito recente. Ela aparece pela primeira vez na Constituição de 1988 como um direito da criança, dever do Estado e opção da família. Isto foi reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, quando a criança passou a ter seus direitos reconhecidos e, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Educação Infantil é definida como primeira etapa da Educação Básica.

Até esse período, a formação daqueles que atuavam junto às crianças pequenas não era foco de atenção, pois tendo em vista o cunho assistencialista relacionado ao atendimento à criança pequena, requeria-se que eles tivessem conhecimentos relacionados à área da saúde e assistência social.

Nas décadas de 1920 e 1930, após terem surgido no Brasil os primeiros jardins de infância (cuja expansão se deu de forma lenta e gradual até 1970), surgiram também salas pré-primárias junto às escolas primárias, assim como parques infantis para as crianças das classes operárias (FARIA, 1999). Nesses lugares, a profissional era considerada professora e sua formação deveria ser em Curso Normal de Nível Médio. De acordo com Kishimoto (1999), na época apenas duas universidades ofereciam formação superior, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (1931) e a Universidade Federal do Paraná (1938).

Sobre estes profissionais, Vieira (1999, p. 2) destaca:

Se, para as creches, o profissional requerido vinha das áreas da saúde e da assistência, para os jardins de infância o profissional era o professor. Em geral, as creches eram dirigidas por médicos ou assistentes sociais (ou irmãs de caridade), contando com "educadoras" leigas ou auxiliares, das quais eram requeridos conhecimentos nas áreas de saúde, higiene e puericultura. Nos jardins de infância eram os professores (mas sobretudo as

professoras normalistas) os profissionais destinados à tarefa de educar e socializar os pequenos.

É somente na década de 1970 que se observa a expansão da educação pública para crianças de 0 a 6 anos em creches e jardins de infância. Com a demanda cada vez maior, as exigências de formação dos profissionais eram baixas, muitas vezes contando-se com voluntários da comunidade, pessoas leigas e com baixa escolarização.

Na Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) percebe-se a omissão e falta de preocupação do Estado no que concerne à Educação Infantil, uma vez que ela atribuía aos sistemas de ensino 'velarem' para que as crianças de idade inferior a sete anos recebessem conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

De acordo com Vieira (2001) a formação dos profissionais veio a ser contemplada apenas no Parecer 1.600/1975, do Conselho Federal de Educação que regulamentou a Habilitação em Pré-escola acrescentando uma quarta série ao Curso de Magistério.

É apenas então a partir da década de 1980 que tivemos outros avanços em relação à criança pequena e sua educação; logo, também para os profissionais²⁷ da Educação Infantil²⁸.

Em 1994 o Ministério da Educação estabeleceu uma série de diretrizes para a Educação Infantil no país, em conformidade com o texto constitucional. Em meio aos movimentos da sociedade civil e dos profissionais da educação, no documento Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil, o MEC aponta que:

A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados em educação, qualquer que seja a modalidade. No caso da criança menor [...] a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causa sobre a qualidade do atendimento (MEC/SEF/DPE/Coedi, 1994, p.11).

Dois anos mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no Art. 62, veio apontar que

²⁷ Aqui situo como profissionais os professores da Educação Infantil.

²⁸ No próximo subcapítulo será feita uma nova retomada histórica, esta com foco na infância e na educação da criança pequena.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

De acordo com Mello (2010), é a partir desse marco legal que surgiram as principais mudanças nas políticas públicas, marcadas também por resistências e embates, pelas disputas entre os campos de assistência e educação, pela indefinição de competências e pela ausência de fontes de financiamento para a Educação Infantil, o que dificultava a implementação de muitas políticas. Em 2007, porém, houve mais um grande avanço: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB, Lei nº 11.494 de junho de 2007) substituiu o Fundef, passando a incluir a Educação Infantil.

Cabe lembrar que em 1998 foi elaborado pelo MEC o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), no contexto da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais que atendiam ao estabelecido no Art. 26 da LDB em relação à necessidade de uma base curricular nacional comum. Em 1999 o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as quais, de acordo com o Documento Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos da criança de 0 a 6 anos (BRASIL, 2004), teriam caráter mandatório e passariam a orientar, nas Instituições de Educação Infantil, a sua organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Nesse mesmo ano, foram também elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal, as quais previam uma formação de 3.200 horas, distribuídas em 4 anos, ou 3 anos, com jornada em tempo integral. Nesse ano foi então instituído o Curso Normal Superior para formar professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Tais Diretrizes apontavam para uma formação geral e uma específica, 800 horas de prática, realizadas desde o início do curso, e uma atenção especial às especificidades do desenvolvimento da criança, e do trabalho com Educação Infantil e Anos Iniciais, com um currículo distinto para cada etapa.

Nesses últimos anos percebemos um esforço maior por parte de universidades, movimentos sociais, redes municipais e estaduais, para que a Educação Infantil se expanda com qualidade. A formação dos professores para atuar nesse nível de ensino passou a ser vista como ponto-chave nessa expansão com qualidade e algumas medidas foram sendo tomadas.

No Plano Nacional de Educação (2001) foi estabelecida como meta a criação de um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, visando garantir que todos os professores tivessem, até 2006, nível médio e 70% nível superior até 2011.

De acordo com Mello (2010), nesse sentido o MEC tem criado parâmetros para os cursos de formação inicial e continuada, como o Proinfantil (2005) – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – visando à oferta de curso de habilitação em magistério para a Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 – abordam questões fundamentais da formação, como princípio metodológico da ação-reflexão-ação da prática pedagógica; a compreensão, dos futuros professores, do papel social da escola; a ligação permanente dos cursos com as escolas de educação básica, em projetos de formação; a prática como vinculada à teoria e vivenciada desde o início do curso; o acolhimento e trato da diversidade; o desenvolvimento de hábitos de colaboração e trabalho em equipe. Contudo, elas baseiam-se basicamente em “competências”. Cabe destacar que a inclusão da Educação Infantil nas Diretrizes de um Curso de Pedagogia foi um passo muito importante, mas ainda muito há que se caminhar.

Em 2007 foi instituído o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância – o qual se articula às demandas e ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, como transferência voluntária de recursos financeiros e técnicos da União para os municípios, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Paralelamente a essas ações, a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) deve prestar assistência técnica pedagógica aos municípios conveniados, visando garantir a qualidade do atendimento.

Segundo Mello (2010), em 2008 então o MEC realizou estudos e debates sobre o currículo da Educação Infantil, visando a produção do conhecimento sobre a educação e o cuidado das crianças brasileiras. Tal pesquisa tornou evidente a necessidade de que as Diretrizes Curriculares Nacionais fossem revistas e atualizadas. Em 2009, então, foram instituídas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI's, incorporando logo em seguida a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 e 5 anos e 11 meses na Educação Infantil (Emenda Constitucional nº 59, novembro de 2009) apresentando um plano pedagógico comprometido com as crianças cidadãs brasileiras.

Esses estudos tornaram-se a base a partir da qual estão sendo realizados, hoje, em parceria com o MEC, projetos de assessoramento e acompanhamento pedagógico às redes e sistemas de ensino²⁹ dos municípios que já receberam e ainda estão recebendo esses recursos do Programa Proinfância (prédios, equipamentos, mobiliários) e outros mais que queiram participar. Esse assessoramento consiste, especialmente, na elaboração das propostas pedagógicas de tais instituições, visando uma Educação Infantil de qualidade, em consonância com as DCNEI's³⁰.

Nessa linha, também temos o PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – delegado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituído desde 2009, que têm por finalidade ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores em exercício das escolas públicas sem formação adequada, diante do instituído na LDB (MELLO, 2010). Este Plano é destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDB, oferecendo cursos superiores públicos, gratuitos e de qualidade. Por meio deste Plano, o docente sem formação adequada poderá se graduar nos cursos de 1ª Licenciatura, com carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio para professores sem graduação,

²⁹Tais projetos foram e/ou estão sendo realizados pelas seguintes universidades: Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal da Bahia.

³⁰Desde 2012 estou atuando como Assistente de Pesquisa no projeto vinculado à Universidade Federal de Santa Maria: “Assessoramento e acompanhamento pedagógico às redes e sistemas de ensino na implementação do Proinfância em municípios da região central, noroeste e norte do Estado do Rio Grande do Sul”, coordenado pela professora Dr^a. Viviane Ache Cancian. Faço parte da equipe do sub polo de Santa Maria e realizo visitas técnicas, organizo os relatórios de visita que auxiliam no planejamento das formações realizadas em cada micro polo com gestores e professores das Unidades e demais profissionais da Secretaria de Educação de cada município, participo das visitas devolutivas, fazendo assim parte do processo formativo realizado em algumas Unidades da região (em oito municípios, de quatro micro polos – Santa Maria, Santa Cruz do Sul, Estrela e Frederico Westphalen) que já estão em funcionamento.

de 2ª Licenciatura, com carga horária de 800 a 1.200 horas para professores que atuam fora da área de formação, e de Formação Pedagógica, para bacharéis sem licenciatura.

Ainda em 2009, o Decreto nº 6755 institui a Política Nacional de Formação para os Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Tal documento aponta para questões de extrema relevância no contexto da formação, como a especificidade da formação docente para as diferentes modalidades, o comprometimento com a qualidade da educação, o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, a relação teoria e prática e a escola como um contexto privilegiado para a reflexão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2009) constituem um documento que traz a importância de se considerar as especificidades do trabalho com a criança. Ela vai apontar, entre outros pontos de extrema relevância, a importância do conhecimento sobre o processo de desenvolvimento da criança; as dimensões da ética, da sensibilidade, da responsabilidade; da relação teoria e prática; do entendimento da instituição de ensino como uma unidade complexa; do compromisso com uma sociedade justa, igualitária equânime; a formação continuada, a pesquisa...

Percebe-se, até aqui, que a formação dos profissionais para atuação na Educação Infantil tem sido cada vez mais vista nas políticas como o carro chefe para a oferta de educação com qualidade. Contudo, muito do que vemos nas legislações não é o que acontece na prática dos cursos de formação. Mas e o que as legislações dizem, é o suficiente?

A proposta do novo Plano Nacional de Educação está prevendo, para a Educação Infantil, a universalização, até 2016, do atendimento às crianças de 4 e 5 anos, e a ampliação, até 2020, da oferta de Educação Infantil no atendimento de crianças de até 3 anos de idade em 50%. O PNE 2001-2010 previa em suas metas algo não muito diferente: o atendimento de 50% das crianças de 0 a 3 e de 80% das crianças de 4 a 6, até 2010. Em relação à formação dos professores, as metas eram de que todos os professores, até 2005, tivessem habilitação específica de nível médio, e até 2010, que 70% tivessem formação específica de nível superior.

De acordo com Vieira (2010), os dados do PNAD (IBGE, 2009), mostram que a taxa de escolarização das crianças de 0 a 6 anos ainda é muito baixa, tendo atingido os 45% em 2008. O acesso de crianças de 4 a 6 anos à pré-escola é cada vez mais generalizado, especialmente entre as famílias de renda superior. Em 2008, 98% das crianças de 4 a 6 anos de famílias de renda superior estavam na pré-escola, enquanto que nas famílias de renda inferior, esse número era de 77%.

Já as taxas de atendimento à criança de até 3 anos, continuam muito baixas. Entre 2001 e 2008, esse atendimento alcançou apenas os 18%, ficando ainda muito distante das metas estabelecidas. É importante ressaltar, ainda, que o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em áreas rurais, é muito inferior aos da área urbana.

Em relação à formação, Vieira (2010) mostra que, nos últimos anos, houve alteração no quadro da formação crescendo o número de docentes licenciadas em nível de Ensino Superior e diminuindo as que possuem apenas o Ensino Fundamental ou Ensino Médio na modalidade Normal, embora estas últimas ainda prevaleçam no cenário nacional como maioria. Nas creches, 14,4% das funções docentes tinham formação superior completa, e na pré-escola, 22,5%, de acordo com o Censo do Professor de 2003 (INEP, 2003). Vale destacar que dentre os professores com nível superior, a maior parte está no Sudeste, e entre aqueles que possuem apenas o Ensino Médio na Modalidade Normal, estão no Nordeste. Vieira (2010, p. 822) ainda indica que

a proporção de docentes com formação em nível superior com licenciatura cresceu na média nacional, sendo 37,2% nas creches e 45,5% nas pré-escolas, de um total de 95.643 e 240.543 docentes, respectivamente. Isso representa importante avanço na qualidade do atendimento, pois são convergentes os resultados de pesquisas que mostram que a formação do profissional é condição indispensável para uma educação infantil de qualidade, entendida como uma efetiva política de bem-estar e de educação. Revela também uma aproximação da oferta pública e privada com o marco legal. No entanto, esses dados evidenciam que estamos longe de atingir a meta de 70% de docentes com formação superior nas creches e pré-escolas, conforme o PNE (2001).

Pode-se observar, então, que as metas para o atendimento das crianças de 0 a 3 continuam as mesmas; o que muda é a universalização do atendimento para crianças de 4 e 5 anos. Em relação à formação, no documento da CONAE, bem como na proposta do novo PNE, não há metas quantitativas em relação aos professores de Educação Infantil, mas fala-se em fomentar a formação inicial e

continuada desses professores, a articulação entre programas de pós-graduação e cursos de formação de professores para a Educação Infantil. Também aponta no sentido de melhorar a qualidade dos Cursos de Pedagogia, mas aí sem falar em Educação Infantil, e a palavra “competência” é a que permeia todas essas propostas: que o professor tenha as competências necessárias para promover a aprendizagem do aluno.

A meta 15, contudo, prevê que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, e que 50% desses professores tenham formação em nível de pós-graduação lato e strictu sensu, garantindo formação continuada em sua área de atuação. Além disso, a valorização do magistério público, com a atualização progressiva do piso salarial e a implementação de planos de carreira para todos os profissionais do magistério, em todos os níveis.

O fato de que a meta de formação de professores para a Educação Infantil não tenha sido atingida ainda é preocupante, uma vez que estamos a dois anos do prazo de implementação da Lei da obrigatoriedade de matrícula para crianças de 4 e 5 anos. Todas essas metas de expansão e universalização evidenciam, mais do que nunca, a necessidade de suprir a carência de professores com formação adequada na área, e muito mais do que isso, a necessidade de que a formação para esse nível seja adequada dentro dos Cursos de Pedagogia, e não apenas com programas de formação que muitas vezes ocorrem de forma aligeirada e, assim, de forma muito vaga.

É este o cenário que temos em relação às políticas públicas para a formação de professores e demais profissionais para a Educação Infantil. Tal assunto, relacionado especificamente às políticas públicas, não estava diretamente em pauta em nenhuma das cartas enviadas às participantes. Contudo, Rosana (equipe de coordenação e direção), na carta onde conta um pouco de sua história e trajetória nesse campo, fez um destaque muito significativo, após relatar suas vivências em instituições extremamente pobres, que contavam com pouquíssimos recursos advindos da administração pública, e que por isso mesmo sobreviviam de doações:

“Tive uma experiência e uma formação bastante diversificada no campo da educação. Transitei em espaços escolares e não-escolares tanto públicos quanto privados, em diferentes contextos e regiões do Estado. Infelizmente, pude perceber que apesar dos avanços do Estatuto da Criança e do Adolescente, da LDB e demais políticas, essa realidade ainda não foi

totalmente superada na educação infantil, embora tenhamos tido grandes avanços em alguns quesitos. Apesar de programas federais como o Proinfância, penso que ainda há muito que se fazer pelas infâncias e suas diversidades nesse nosso imenso Brasil... Crianças muitas vezes vítimas de todo tipo de violência tanto no âmbito das famílias, das escolas, e pelo descaso das políticas públicas que muitas vezes acabam não se efetivando na prática.”

Este registro de Rosana fecha de modo muito significativo esse subcapítulo de discussão das políticas. Muito embora o enfoque aqui sejam as políticas de formação de professores, todas as políticas estão entrelaçadas, e um professor deve ter um amplo conhecimento de todo esse contexto. Assim como Rosana, lamento muito que não se esteja fazendo mais pelas crianças desse nosso país, que tanto precisam de instituições de qualidade e, muito mais do que isso, de professores qualificados e de uma equipe de “pessoas grandes” afinadas para a realização deste trabalho que tem como foco a melhor educação para a criança. Precisamos, na verdade, para alcançar essa educação de qualidade, desse conjunto: de políticas que visem a qualidade, e não apenas a quantidade, que se efetivem na prática, de profissionais qualificados – em todos os âmbitos, nacional, estadual, municipal e local – que estejam engajados na execução dessas políticas, e de instituições com projetos que tenham como centralidade de “todo o trabalho”, a educação das crianças pequenas.

Antes de encerrar este subcapítulo, no qual discutimos a respeito dos profissionais da Educação Infantil, ainda gostaria de fazer alguns apontamentos. Primeiro, gostaria de explicar que quando iniciei as primeiras escritas desta pesquisa, interroguei-me a respeito de qual denominação eu daria às pessoas que atuam na instituição, entre professores, outros profissionais e demais funcionários.

Ao buscar em dicionários e nas publicações do Ministério da Educação o que há a esse respeito, compreendi nestas primeiras leituras que o profissional seria aquele com formação específica para atuar em uma área. Dessa forma, temos na escola os professores que são os profissionais da Educação Infantil e demais profissionais que atuam em áreas específicas, como a nutricionista, a fonoaudióloga, a professora de Educação Física. Os outros funcionários, como não possuem formação específica para atuarem na área, não seriam denominados profissionais.

No documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2006), há a denominação de “funcionários não-docentes”, que seriam “todos os funcionários da educação que

não atuam em salas de atividades com as crianças”. A respeito deles, se diz que: “Os sistemas de ensino devem assegurar a valorização de funcionários não-docentes que atuam nas instituições de Educação Infantil, promovendo sua participação em programas de formação inicial e continuada” (2006, p. 18).

Na minha leitura, entendo que o documento propõe que funcionários não-docentes seriam todos aqueles que não os professores que atuam na instituição, exercendo suas funções fora das salas de atividades das crianças. Mas o termo “funcionários da educação” parece significar que os funcionários responsáveis pela limpeza, cozinha, lactário e recepção não se enquadrariam nesse conceito, pois não são “funcionários da educação”, mas que trabalham em um espaço educativo. E as professoras bolsistas, também seriam denominadas assim?

Realizei outras leituras e encontrei, ainda, no documento “Guia de Programas”, do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no item referente ao programa Profuncionário, a seguinte especificação: “profissionais de educação no segmento funcionários de escolas”. Então todos seriam considerados profissionais, em seus diferentes segmentos.

Por essas dificuldades de nomenclatura decidi utilizar, nesta Dissertação, o termo “pessoas grandes”. Mas também o escolhi por outros motivos.

Primeiro porque gosto muito da história “O pequeno príncipe”, e nela, o príncipezinho refere-se aos adultos na maioria das vezes como “pessoas grandes”. Como venho utilizando vários trechos da obra, achei que caberia também utilizar este termo já no título. Interessa, sim, nesta pesquisa, identificar a função de cada pessoa dentro da instituição, e essa identificação está e continuará ocorrendo à medida que cada participante for ocupando seu espaço na escrita. Contudo, sempre que me referir ao coletivo de pessoas adultas, utilizarei o termo “pessoas grandes”. Continuarei pesquisando se há algum material disponível que esclareça tais especificidades, até porque é importante compreendermos se a formação que se está propondo neste documento é para todos os adultos ou para aqueles que já têm alguma formação específica dentro da instituição.

Diante de tudo o que foi exposto até aqui, percebe-se que todas essas políticas de formação são voltadas para a formação dos professores. Os outros profissionais e funcionários que atuam na Educação Infantil acabam não sendo contemplados nesse contexto.

Nos escritos de Carvalho e Carvalho (s/d), encontrei um trecho da Política Nacional de Educação Infantil, à qual não consegui acesso, mas que traz um aspecto muito interessante do documento. De acordo com essas autoras,

a atenção aos “recursos humanos” também se evidencia no documento *Política Nacional de Educação Infantil*. Assumindo já a perspectiva de que a educação infantil, destinada às crianças de 0 a 6 anos é a etapa inicial da Educação Básica com funções indissociáveis de educar e cuidar, propõe uma política para os “recursos humanos”, considerando que “os adultos que atuam tanto em creches como em pré-escolas devem ser reconhecidos como profissionais, devendo-se a ele condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada, condizentes com o papel que exerce”, segundo diretrizes que asseguram, entre outros pontos, formas regulares de formação e especialização, bem como de atualização; formação em nível médio e superior que contemple conteúdos específicos a esta etapa educacional (MEC/SEF/Coedi, 1994, p.19, in CARVALHO e CARVALHO, s/d).

Nesse sentido, por essa dificuldade que tenho encontrado em identificar quem são estes “adultos” a que o documento se refere, não consigo, por ora, apontar se há algum encaminhamento para a formação de todas as pessoas que atuam na instituição e, ao mesmo tempo, deixar claro o quanto considero importante que todas as “pessoas grandes” que atuam na instituição de Educação Infantil possam contar com programas de formação permanente.

O que quero esclarecer é que reconheço que a responsabilidade pelas crianças na instituição de Educação Infantil é do professor referência, que tem formação específica para atuar junto dela. No Parecer CNE/CEB nº 17/2012 (p. 2), já aprovado em 6/6/2012, há uma clara referência do Ministério da Educação a respeito da definição sobre a formação do profissional que atua junto às crianças em instituições de Educação Infantil. O documento declara que

A inclusão das creches no sistema de ensino, formando com a pré-escola a Educação Infantil, trouxe como consequência o entendimento de que **o professor é o profissional responsável pelas crianças no sistema educacional**. Neste sentido, é urgente esclarecer em relação à possibilidade de profissionais considerados não docentes poderem se responsabilizar pelo trabalho junto às crianças em creches. Assegurar uma Educação Infantil de qualidade requer, dentre outros fatores, que a formação inicial dos profissionais que trabalham com crianças, nesta etapa de ensino, lhes possibilite a apropriação de conhecimentos específicos relativos ao modo de promover o desenvolvimento sociocultural das crianças menores de seis anos (grifos nossos).

Na sequência, o documento ainda esclarece:

Como aponta o referido Parecer, uma rede de ensino, na disponibilidade de seus recursos, pode contratar nutricionistas, além de psicólogos, fonoaudiólogos etc., profissionais de nível superior graduados em áreas distintas da área de magistério, para trabalhar na Educação Infantil. Além desses profissionais há redes de ensino que criaram o cargo de assistente social escolar, para contribuir no enfrentamento da crescente complexidade de desafios da escola. **Entretanto, a atuação de tais profissionais ou auxiliares, nesta como nas outras etapas da Educação Básica, será somente de apoio às atividades educacionais, estas conduzidas por professores devidamente habilitados** (ibid. p. 12, grifos nossos).

Assim, não há dúvidas de que o professor com formação específica é o responsável pelas crianças pequenas na escola de Educação Infantil, porque ele é quem conhece o seu processo de desenvolvimento, suas formas de aprendizagem, enfim, as especificidades dessa etapa. Freire, em seus escritos (2002, 2005), aponta claramente que ensinar exige, sim, amorosidade, diálogo, afetividade, responsabilidade; mas, concomitante a isto, exige pesquisa, rigorosidade metódica, competência profissional, comprometimento.

Em “Professora sim, tia não” (2002), ele deixa claro essas armadilhas relacionadas ao termo “tia”. Não somos “tias”, somos professoras, porque temos uma formação que possibilita nos responsabilizarmos pelos processos de ensino-aprendizagem que vivenciamos junto aos educandos. Portanto, quando me refiro que neste espaço todos educam, não me refiro à ideia de que qualquer um pode entrar na sala e assumir o papel do professor; refiro-me ao conceito mais amplo de educação, que significa o ensino de todos os saberes, todos os processos pelos quais passamos e que nos tornam *mais gente* (FREIRE, 2005), logo, às aprendizagens que vivenciamos ao longo da vida. Neste sentido, o professor é o responsável pelo trabalho pedagógico que é desenvolvido junto à criança, mas todos que atuam neste espaço constituem uma referência à sua educação, portanto, tomam parte nesta educação.

Nesta Dissertação, nos referimos às bolsistas e estagiárias que atuam nas salas de atividades junto às crianças como “professoras bolsistas” e “professoras estagiárias”, por compreendermos que elas são professoras em processo de formação inicial. Contudo, é fundamental ressaltar aqui que, apesar disso, ainda não são consideradas “professoras referência” porque não possuem formação concluída na área, portanto, elas não podem ser responsabilizadas pelo trabalho pedagógico

realizado junto às crianças pequenas na instituição, sendo esta uma responsabilidade exclusiva do professor referência, com formação específica concluída.

Essas outras pessoas, ao tomarem parte neste processo, são aquelas que auxiliam, como apoio, na organização e realização dessa ação pedagógica, e, por estarem junto das crianças, também são responsáveis por sua educação. E aqui acreditamos muito na importância de cada uma delas, de suas atividades, de suas vozes, de seus exemplos, das relações que estabelecem dentro da instituição. Ou seja, as relações que permeiam este contexto também educam.

Partindo dessa ideia é que acreditamos nesta pesquisa e na necessidade de que a formação de todas essas “pessoas grandes” que atuam neste contexto também seja pensada.

Acreditamos que atuar junto à criança pequena requer que todos que atuam na Instituição estabeleçam entre si uma relação dialógica/afetiva/educativa na qual possam atuar de forma articulada, comprometendo-se com tal especificidade. Neste sentido, pensamos ser importante escutá-los para que os mesmos também possam promover a escuta das crianças.

Tais espaços de escuta da criança promovem subsídios para que as “pessoas grandes” possam problematizar e desconstruir algumas “verdades” instituídas na e pela cultura, despertando a curiosidade infantil e a capacidade de questionar diante das mesmas. Neste caso, refiro-me à capacidade de questionar o que está posto, naturalizado na cultura (questões de gênero, raça, classe social, geração, etc.), de forma crítica e reflexiva, o que requer que todas as pessoas que trabalham com as crianças estejam articuladas neste processo.

Assim, percebe-se que embora haja discussões apontando para as especificidades da Educação Infantil, ainda contamos com poucas políticas e processos de formação específicos para os diversos profissionais e demais funcionários que atuam na mesma. O que vemos, em alguns casos, é que em alguns momentos estes processos de formação acontecem dentro das instituições, sendo organizados pelo corpo docente. Contudo, acreditamos na necessidade de que se pense e se faça mais por essas pessoas, na busca de que elas entrem na instituição reconhecendo já minimamente qual é a especificidade do trabalho junto à criança pequena.

Não bastam momentos esporádicos em que essas pessoas sejam convidadas a ouvir, ou quando muito, a dialogar sobre a infância. É preciso que, assim como se pensa na formação do professor, com suas atribuições e responsabilidades específicas, também se pense na formação desses outros funcionários, com as atribuições e responsabilidades que estas têm em uma instituição de Educação Infantil, da responsabilidade que estas também têm pelas crianças.

Nesse sentido, o Decreto nº 7415 de 30 de dezembro de 2010 instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e dispôs sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profucionário. Este programa é um curso de educação à distância, em nível médio, organizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), voltado para os trabalhadores que exercem funções de apoio nas escolas das redes públicas municipais e estaduais da educação básica. Ele tem como objetivo “reconhecer e valorizar os profissionais da educação no segmento de funcionários de escolas, abrangendo os eixos gestão e formação”. O programa se destina aos funcionários de escola com o ensino médio concluído ou em fase de conclusão que atuam nos sistemas de ensino.

O curso tem habilitação compatível com a atividade que o funcionário exerce na escola. Desde 2008, ele conta com os Institutos Federais de Educação, que são responsáveis por formar tutores e professores orientadores que atuarão na formação técnica, em nível médio, dos funcionários que participam do curso. Buscando em sites de alguns Institutos, pude perceber que os funcionários interessados no curso passam por um processo seletivo para poder ingressar nele. Os aprovados fazem cursos técnicos nas áreas em que atuam nas suas escolas, como a secretaria, a infraestrutura e a alimentação escolar.

Cada uma das habilitações do Profucionário é composta por 16 módulos: seis da Formação Pedagógica e dez da Formação Específica. Um módulo equivale a 60 horas. Assim, tem-se 360 horas no eixo da Formação Pedagógica e 600 horas no eixo da Formação Específica, perfazendo um total de 960 horas. Essas 960 horas dos módulos somam-se a 300 horas no eixo da Prática Profissional Supervisionada (relacionadas com os estudos dos módulos), totalizando 1.260 horas de curso.

Contudo, nossa Unidade, por ser uma Unidade Universitária Federal de Educação Infantil, tem uma característica diferenciada das demais escolas de

Educação Infantil das redes públicas municipais e estaduais, uma vez que não contamos com funcionários concursados para essas funções de apoio; contamos sim, enquanto instituição federal, com um quadro de colaboradores terceirizados. Assim, os funcionários da Unidade não se enquadram no programa Profucionário.

Esse quadro de terceirizações existente nas Instituições Federais de Educação Superior impossibilita qualquer processo de formação permanente desses funcionários que, nesse contexto, não contam com nenhuma política de formação. Desse modo, fica a cargo das Unidades proporem tais momentos de formação se desejarem qualificar o trabalho que é realizado na instituição. Nesse sentido, é muito importante que tal demanda seja acompanhada nas instituições federais, de modo que a formação permanente de todos os funcionários seja valorizada.

De acordo com o Ministério da Educação “A formação em nível técnico de todos os funcionários é uma condição importante para o desenvolvimento profissional e aprimoramento no campo do trabalho e, portanto, para a carreira.” Eu diria mais: propiciar processos formativos a todas as “pessoas grandes” que atuam nas instituições de Educação Básica faz com que estas, em primeiro lugar, sintam-se valorizadas, sintam-se *mais gente*; logo, faz com que a educação seja um processo que está aí para todos, pois quando todos se sentem valorizados naquilo que fazem, “pertencem” ao seu local de trabalho, logo, contribuem com o processo formativo de todos, inclusive das crianças.

3.2 O que significa ser a primeira etapa da Educação Básica?

“Não tenho culpa. Fora desencorajado, aos seis anos, pelas pessoas grandes, da minha carreira de pintor, e só aprendera a desenhar jibóias abertas e fechadas” (SAINT EXUPÉRY, 2009, p.10).

Nesse momento acreditamos na importância de propormos um diálogo acerca do que constitui de fato a Educação Infantil, acerca das especificidades do trabalho pedagógico realizado junto às crianças pequenas. Mas antes, cabe lembrar, de forma breve, os principais avanços que conquistamos ao longo dos séculos, em relação à forma de ver a criança pequena e sua educação.

Conforme já comentado no subcapítulo anterior, a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, é uma conquista muito recente no contexto brasileiro, e nesse momento vive-se a sua consolidação enquanto um

direito da criança. Anterior a isso, foi a conquista do reconhecimento da criança pequena em sua singularidade que, ao longo do tempo, possibilitou que cada vez mais se pensasse sobre ela.

De acordo com Ariès (2011), até o século XII, nenhuma atenção era dada às crianças. Devido às más condições sanitárias, os níveis de mortalidade infantil eram alarmantes, e a criança era vista como alguém a quem não se podia apegar, pois poderia morrer a qualquer momento. Foi somente entre os séculos XIII e XVII que aos poucos ela passou a ser reconhecida; ainda segundo o autor, esse sentimento de infância surgiu principalmente a partir das grandes mudanças sociais ocorridas no século XVII.

De acordo com Oliveira (2011), por muito tempo o cuidado e a educação das crianças pequenas foi uma tarefa exclusivamente da família, especialmente das mães e outras mulheres. Nesse contexto doméstico, ao longo do tempo alguns “arranjos” foram sendo criados para prestar esse cuidado às crianças em situação mais desfavorável: nas sociedades primitivas, utilizavam-se redes de parentesco; na Idade Antiga, os cuidados eram oferecidos por “mães mercenárias”; na Idade Média e Moderna existiam as “rodas” (cilindros ociosos de madeira giratórios), construídos em muros de igrejas ou hospitais de caridade, onde bebês deixados eram recolhidos por entidades religiosas que ficavam a cargo de conduzi-los a um ofício, quando crescessem. Para a mesma autora,

as ideias de abandono, pobreza, culpa e caridade impregnam assim, as formas precárias de atendimento a menores nesse período e vão permear determinadas concepções acerca do que é uma instituição que cuida da Educação Infantil, acentuando o lado negativo do atendimento fora da família (OLIVEIRA, 2011, p.59).

Ainda de acordo com Oliveira (2011), o período do Renascimento estimulou o surgimento de novas visões sobre a criança e sobre como ela deveria ser educada. A transformação, também, no modo de trabalho a partir da Revolução Industrial acabou produzindo condições sociais adversas para a população infantil, tendo em vista que muitas eram vítimas de abandono, maus-tratos ou pobreza.

Em virtude disso, alguns serviços de atendimento coordenados por mulheres da comunidade foram sendo organizados para atender a essas crianças; logo, outros arranjos mais formais foram surgindo com esse mesmo objetivo. Observa-se, assim, que tais organizações surgiram para atender as crianças pobres, denotando

que o surgimento das creches está ligado à assistência, pois ocupava o lugar da família.

Dessa forma, percebe-se também o perfil daquele que, inicialmente, passou a ser o responsável por essas crianças: alguém sem formação profissional específica, portanto, leigo, por ter um cunho apenas assistencialista, e do sexo feminino, em virtude do cuidado associado à mãe, à mulher.

Segundo Oliveira (2011), a partir dos séculos XVIII e XIX passou-se a enfatizar a importância da educação para o desenvolvimento social. Em virtude disso, a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos, pois ela estava no período de preparação para o mundo dos adultos, o que tornava a escola fundamental. Contudo, muitos defendiam que às crianças pobres deveria ser proporcionado apenas o aprendizado de uma ocupação e a piedade.

A partir daí, ao longo dos muitos anos que se seguiram, estudiosos e pesquisadores surgiram no contexto educacional apontando para algumas propostas educacionais, como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori. Estes configuraram as novas bases para a educação de crianças. Todos eles, mesmo com perspectivas diferentes, consideravam que a criança tinha características diferentes dos adultos e possuía necessidades próprias (OLIVEIRA, 2011). Mais tarde foram se aprofundando os estudos sobre o processo de desenvolvimento da criança, e estudiosos como Piaget, Vygotsky e Wallon tornaram-se as bases que até hoje fundamentam os estudos e práticas relacionadas ao desenvolvimento da criança pequena.

O Brasil seguiu essa mesma linha histórica. Até a Proclamação da República haviam iniciativas isoladas de proteção à infância e as creches eram destinadas a cuidar das crianças pobres. Em 1970, com o alto índice de evasão das crianças pobres no primeiro grau, foi instituída a educação pré-escolar com o objetivo de suprir as carências culturais e econômicas dessa população. Segundo Kramer (2006), nesse momento as políticas educacionais voltadas às crianças pequenas, influenciadas por agências e programas internacionais, defendiam uma educação que compensasse as carências das crianças das camadas populares, suas deficiências linguísticas e defasagens afetivas; defendia-se a ideia de que a pré-escola poderia salvar a escola do fracasso escolar.

Já em 1980 outros questionamentos foram surgindo, e a ideia da criança como carente, imatura, deficiente e defasada foi sendo colocada em questão. As

políticas dessa década foram então marcadas por esses questionamentos teóricos de diversas áreas, que hoje são discutidos especialmente nas áreas da Antropologia, Sociologia e Psicologia, as quais ajudaram a perceber a criança como alguém que tem especificidades, e que foi colocada socialmente diante dessas condições sociais desiguais; foram marcadas também pela abertura democrática vivida na época e também por políticas que levassem em consideração diversidades culturais e linguísticas (KRAMER, 2006).

Contudo, nesse mesmo período, conforme relatos das participantes da pesquisa, ainda aparece bastante demarcado o caráter assistencialista das instituições destinadas às crianças pequenas. Rosana (equipe de coordenação e direção) relata que nesse período, quando iniciou seu trabalho junto às crianças, não tinha formação específica para atuar na área e assumiu uma turma de crianças no período tendo apenas o Ensino Médio, após ter passado em um concurso para recreacionista, o mesmo caso de Luiza, que assumiu uma turma na Ipê Amarelo na década de 1990. Rosana também destaca o quanto ainda havia esse caráter assistencialista comentado anteriormente:

“Á época não havia exigência de graduação ou formação específica para atuar na Educação Infantil, a qual era vinculada a Secretaria de Assistência Social. As creches eram mantidas com doações da comunidade (Associação Damas de Caridade e LBA - Legião Brasileira de Assistência) e os servidores eram vinculados ao município. [...] com frequência precisávamos solicitar doações de alimentos, roupas e materiais, pois os poucos recursos vindos da administração não cobriam todas as demandas da creche.”

Aqui vale destacar que essa dimensão assistencialista, focada no cuidado da criança, está presente nos relatos de algumas participantes dessa pesquisa que estão há muitos anos na escola; quando iniciaram seu trabalho, provavelmente aprenderam que essa era a função da escola de Educação Infantil. Contudo, é uma visão que precisa ser superada, o que só é possível com um trabalho de formação permanente. Mirna (servidora), por exemplo, ao falar sobre a importância da Unidade para as crianças, diz que *“[...] enquanto seus pais trabalham aqui elas tem o contato com mais crianças, fazem novos amiguinhos, os professores sempre atentos auxiliando nas idas ao banheiro, na hora das refeições lá no refeitório, na pracinha, nos passeios e ensinando o que é correto.”*

Segundo Kramer (2006), ao longo dos anos a criança passou a ter sua especificidade respeitada, passou a ser vista como criadora de cultura e produzida

por ela, e a valorização dos saberes que ela traz de sua cultura, de seu meio sociocultural, passou a ser vista como fundamental. Educação, saúde e assistência passaram a ser um direito de todas as crianças; contudo, ainda segundo a autora, tais esferas não se articularam ao longo da história.

Entre as décadas de 1980 e 1990 propostas diferenciadas surgiram e a Educação Infantil passou a ter mais reconhecimento em caráter educativo. Em 1988, a Constituição Brasileira reconhece então a educação como um direito de todas as crianças, dever do Estado e opção da família. Em seu art.227, define:

É dever da família, da Sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996 garante a Educação Infantil como

Primeira etapa da educação básica e que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Observamos, então, que ao longo dos séculos o cuidado e a educação da criança pequena teve um forte cunho assistencial. Hoje, mesmo após essa série de conquistas, após ter-se construído, entre 1994 e 1995, pela primeira vez na história do país, uma Política Nacional para a Educação Infantil, a luta pela sua expansão com qualidade continua (KRAMER, 2006).

Dessa forma, a educação das crianças pequenas “atravessa hoje um momento extremamente relevante no que concerne à trajetória de sua história, do seu reconhecimento e principalmente do seu objetivo pedagógico” (LIMA, 2011, p. 122).

Hoje, em nosso país, boa parte das instituições públicas de Educação Infantil tem dado prioridade de matrícula aos filhos de pais trabalhadores e de baixa renda; assim, ainda vive-se a ideia do assistencialismo às famílias. E do lado totalmente oposto, vemos muitas propostas que defendem que a Educação Infantil deve

preparar as crianças para o Ensino Fundamental, com atividades e rotinas semelhantes as dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa questão foi pontuada por Jasmin (professora bolsista), que em uma de suas cartas defendeu a Educação Infantil como um direito de todas as crianças, defendendo ainda o direito da criança de viver a sua infância, sem antecipação de processos de escolarização:

“A escola de educação infantil não é um ‘depósito de crianças’, onde os pais as deixam para irem trabalhar e apenas as retiram no final do dia, não é lugar de assistência, mas sim um lugar o qual todas as crianças têm o direito de frequentar independente do que os pais façam durante o dia. Educação infantil é um espaço educativo, espaço de descobertas e de aprender a viver em sociedade. Esta deve possuir ludicidade em suas práticas pedagógicas e desafiar as crianças a querer saber mais e serem críticas, porém deixando a criança ser criança e viver sua infância brincando e estabelecendo relações de afeto.”

Concordamos com Oliveira (2011), quando esta aponta que há uma posição enganosa quando se diz que se cuida ou se educa: não é possível cuidar sem educar, do mesmo modo que não é possível educar sem prover cuidados às crianças. Dessa forma, a escola de Educação Infantil não deve nem substituir a família, nem antecipar a escolarização do Ensino Fundamental. Ela deve, sim, preocupar-se com o desenvolvimento integral da criança, em todos os seus aspectos. Entendemos, assim, que há a necessidade de se pensar a infância como um período da vida que tem suas especificidades, as quais precisam de respeitadas.

Aqui, sentimos que novamente cabe a pergunta de início: e o que significa, afinal, ser a primeira etapa da Educação Básica?

Pensemos primeiro que “Educação Básica” é a educação primeira a partir da qual toda e qualquer pessoa se constitui. Ser a “primeira etapa” dela significa ser a educação base para a Educação Básica. É o primeiro de todo um processo de educação que a criança irá viver dentro e fora da escola.

O Documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (2006, p.5), nesse sentido, afirma que

Em razão de sua importância no processo de constituição do sujeito, a Educação Infantil em creches ou entidades equivalentes (crianças de 0 a 3 anos) e em pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos) tem adquirido, atualmente, reconhecida importância como etapa inicial da Educação Básica e integrante dos sistemas de ensino.

De fato, a criança entre seus 0 e 6 anos está conhecendo o mundo, estabelecendo nele e com as pessoas de seu convívio as suas primeiras relações, constituindo assim a base da construção de sua identidade. A criança está iniciando seu processo de constituição enquanto sujeito, enquanto gente. E grande parte desse processo, para muitas crianças, constitui-se na instituição de Educação Infantil, que é onde elas passam a maior parte dos seus dias, fato este reconhecido por muitas das participantes dessa pesquisa, que por isso mesmo compreendem o papel extremamente importante que têm, como no caso de Eloah (professora referência): “[...] sei o compromisso que tenho com a educação dessas crianças, algumas delas passam mais tempo na Ipê que em casa.”

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelecidas pela Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB/CNE Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, definem, em seu artigo 4º, a criança como

Sujeito histórico e de direitos que, *nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia*, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (grifos nossos).

As Diretrizes (2009) também vêm, nesse sentido, apontar que ao lado da brincadeira, a interação é o eixo orientador das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil. Acreditamos que esta criança que está na instituição de Educação Infantil é alguém que, nas relações que vivencia dentro e fora da instituição, está construindo sua identidade e produzindo cultura; por isso, é alguém que merece toda a nossa atenção, que merece a atenção de todas as “pessoas grandes” que trabalham na instituição.

Entendemos, de acordo com estudos da Antropologia (COHN, 2005), que a ideia de criança e infância não é universal, mas sim definida em cada contexto. Compreendemos a criança como um ser atuante nas relações sociais e que por isso não é alguém passivo, mas que cria e recria cultura, formulando um sentido ao mundo que a rodeia. Desta forma, a criança não é um adulto em miniatura, como por muito tempo acreditou-se que era, nem alguém que apenas “virá a ser”. Precisamos

ver a criança como alguém que está sendo no presente, e que por isso precisa ser vista, ouvida, compreendida como alguém que tem uma especificidade toda sua.

Ao falarmos das diferentes relações que as crianças estabelecem, entendemos que “a criança não é apenas alocada em um sistema de relações que é anterior a ela e reproduzido eternamente, mas atua para o estabelecimento e a efetivação de algumas relações sociais dentre aquelas que o sistema lhe abre e possibilita” (COHN, 2005, p. 28).

Neste sentido, quando falamos em infância, temos clareza de que não podemos falar de uma única infância, mas de *infâncias*. As crianças são muito diferentes e por isso possuem infâncias diferentes: algumas com a possibilidade de viver esse momento em toda a sua intensidade, brincando, atuando, tendo sua voz ouvida, seus direitos respeitados; já outras, vivem esse momento de outra forma, como tendo que trabalhar para ajudar a família ou até mesmo sendo exploradas por ela.

Cada infância, portanto, depende do contexto social no qual está inserida. E é nesse contexto que a criança irá desenvolver-se, estabelecendo relações com todos aqueles que a rodeiam. Nesse sentido, considerando a criança como sujeito atuante, que produz cultura e que nela se constitui, compreendemos que sua percepção do outro é realizada a partir das expectativas que sua inserção cultural lhe permite (SARMENTO, 2007).

Neste sentido, Craidy e Kaercher (2001, p. 18) apontam para o fato de que

este processo de constituição dos sujeitos no mundo da cultura é o que chamamos de educação – o fenômeno pelo qual a criança (mas também os jovens e os adultos) passa não apenas a absorver a cultura do seu grupo mas também a produzi-la e a ativamente transformá-la.

As mesmas autoras ainda destacam que “a educação é o processo pelo qual nos tornamos o que somos, a educação constitui os indivíduos de uma determinada maneira, portanto, importa muito neste processo aquilo que é ensinado na escola de Educação Infantil” (ibid., p.19).

E quando falamos em “ensinar”, cabe lembrar que, na Educação Infantil, de acordo com Danilo Russo (2008), professor de escola pública italiana, “somos professores que não damos aulas”, ou seja, somos guias, aqueles que apontam “o primeiro caminho” e que proporcionam experiências e vivências significativas às

crianças, sem direcionar o trabalho o tempo todo, sem dizer o que e como tudo deve ser feito. Ser professor na Educação Infantil é ser alguém que dá todas as possibilidades e oportunidades para a criança avançar, para a criança conseguir atuar cada vez com mais autonomia, dependendo cada vez menos das “pessoas grandes”.

Na escrita de Rosana (equipe de coordenação e direção), foi possível perceber que ela partilha do mesmo posicionamento acima, no qual pontuamos que a criança precisa ser vista como alguém que é no presente; e, ao mesmo tempo, seus questionamentos vão ao encontro do que defendem Craidy e Kaercher (2001):

“A cada dia somos desafiados a construirmos a história da Ipê, que também é a história de nossas vidas enquanto pessoas e enquanto profissionais... É a história das infâncias que circulam neste espaço, afinal, entendo que não podemos trabalhar no enfoque de um “vir a ser criança”, pois a infância de nossas crianças está acontecendo no tempo presente. Logo, entendo que nossas ações precisam estar pautadas no presente, ser criança hoje o que representa? O que ensinamos a nossas crianças no dia-a-dia?”

Foi justamente por acreditar que realmente importa muito as experiências que proporcionamos às crianças, que importa muito o que “ensinamos” na escola de Educação Infantil, seja consciente ou inconscientemente, que acreditamos na importância dessa pesquisa. Essas crianças, nessa fase de suas vidas, estão construindo as bases de sua personalidade, estão construindo sua identidade, e tudo aquilo que vivenciam nesse contexto, dentro do qual passam muitas horas do seu dia, é extremamente importante nessa construção.

Quando mencionamos “consciente ou inconscientemente”, estamos nos referindo àquilo que temos a intenção de ensinar e aquilo que ensinamos por vezes sem perceber. Acreditamos que o que educa as crianças não é só aquilo que dizemos, que pretendemos que elas aprendam, mas o não dito na escola também educa. A forma como nos relacionamos com os demais, com o espaço, a forma como nos posicionamos diante de determinadas situações também despontam como situações educadoras. Aqui, nos referimos a todos os adultos da instituição, pois embora a criança reconheça quem é seu professor, ela também observa as relações entre as outras “pessoas grandes” e entre elas e as outras crianças da instituição.

Nesse sentido, cabe pontuar também que a infância de nossas crianças está sim acontecendo no presente – como bem pontua Rosana – e que por isso não

podemos trabalhar apenas no enfoque de um “vir a ser”; contudo, coerentemente com o que viemos defendendo nesta pesquisa, precisamos também pensar na nossa responsabilidade na educação delas porque elas estão crescendo e, nesse processo, necessitam de aprendizagens/vivências significativas que as auxiliem na constituição de suas identidades, de suas *genteidades*; afinal, no futuro elas também serão alguém de cuja constituição hoje participamos.

Partimos da ideia de que todos aqueles que compõem este espaço de Educação Infantil são gestores dentro deste espaço, e têm uma função única, extremamente importante dentro dele. Essas pessoas relacionam-se, de uma forma ou de outra, com a criança diariamente, e por isso precisam também ser foco de atenção. O espaço é educador; essas diferentes pessoas também tomam parte, mesmo por vezes sem perceber, da educação dessa criança.

Sobre essa questão, as participantes da pesquisa foram convidadas a refletir na segunda carta enviada. A proposta era que elas falassem acerca de sua relação com as crianças, a fim de que compreendêssemos, primeiro, se elas têm contato com crianças apenas dentro da Ipê ou se estar atuando junto das crianças era algo recente em sua trajetória. Em seguida, foi proposta uma reflexão acerca da função que cada participante exerce na Ipê, e da possível articulação existente entre tal função e a educação das crianças.

Consideramos fundamental compreender tais vivências das participantes – qual relação estabelecem com as crianças dentro e fora da Ipê – para que pudéssemos compreender seus diferentes pontos de vista acerca do trabalho que realizam. Ao relatarem suas histórias de vida, nas primeiras cartas, algumas pessoas não mencionaram tais questões, e por isso consideramos importante dar esse seguimento ao nosso diálogo na segunda carta. Nesse segundo momento do diálogo tomamos conhecimento de que a grande maioria das participantes tem contato com crianças também fora da Ipê.

Um dado relevante diz respeito ao fato de que a maioria das participantes se ateve a falar apenas de sua relação com as crianças, a qual geralmente era caracterizada como uma relação muito positiva, de carinho e amizade. Esse silenciamento de muitas participantes em relação à articulação entre o seu trabalho e a educação das crianças, pode indicar que elas não consigam reconhecer tal articulação.

Todas demonstraram compreender o quanto sua função é importante, e muitas destacaram o quanto gostam dela; além disso, algumas participantes, entre servidoras, professoras referência e professoras bolsistas, destacaram que além da sua função, a função de todos é fundamental na Unidade, relacionando-as com a educação das crianças.

Algumas participantes da equipe de colaboradores e servidores destacaram que sua função é importante, mas a articularam, em relação às crianças, apenas em sua dimensão de cuidado. Tal concepção apareceu claramente nas escritas de Drica (colaboradora – setor de recepção), Mirna (servidora) e JFB (colaboradora – setor de limpeza). Drica escreveu: *“Vejo minha função aqui, como uma das mais importantes, desde a hora que entro até mesmo a hora que eu saio, tenho que ficar de olho nessa porta. [...] Essas crianças são muito espertas, temos que ter o maior cuidado.”* Ela demonstra compreender que seu trabalho está atrelado apenas ao cuidado, à proteção da criança.

Cabe ressaltar que sua função de recepcionista na escola permite e exige dela um contato constante com todas as crianças, e como ela mesma comentou, desde a hora que entram até a hora que saem. A pessoa responsável pela recepção de todas as pessoas que entram na escola é também a responsável por cumprimentar a criança, recebê-la com toda a alegria, cuidado e respeito que ela merece e que lhe é direito. Cabe a ela orientar as pessoas que entram e saem, atender aos telefonemas e inclusive entrar nas salas quando é necessário chamar alguma professora referência ou professora bolsista para atender ao telefone ou encontrar com alguém na recepção.

Por isso tudo - por manter um contato constante com as crianças e os adultos - suas atitudes devem também mostrar à criança o quanto é importante tratar todas as pessoas com respeito, sem preconceito, o quanto é importante cumprimentar e tratar a todos com atenção. Contudo, isso não é salientado na escrita de Drica; mas cabe lembrar também que ela está atuando na Ipê há pouco tempo e, sobre sua infância, pouco revelou ao escrever sobre sua história de vida. Ela disse não lembrar quase nada de sua infância, o que pode revelar que ela, ao não dar tanta importância/atenção a esse período de sua vida, talvez por ele ter sido difícil ou triste, tenha dificuldade de reconhecê-lo na vida das demais crianças. Talvez tenha sido justamente por ela não conseguir compreender a importância dessa fase da vida, que ela não respondeu as últimas duas cartas.

A escrita de Mirna (servidora), que tem uma função semelhante a de Drica, também revela essa dimensão do cuidado. Ela diz que o seu trabalho “[...] *contribui muito com as crianças, pois estou aqui na frente para cuidar a entrada e a saída, tenho que estar sempre atenta a esses seres tão pequenos e tão lindos, que simplesmente conquistam a gente.*”

JFB (colaboradora – setor de limpeza), nesse mesmo sentido, destaca que o seu trabalho é muito importante na instituição, mas não o relaciona diretamente com a educação das crianças, embora transpareça, não só neste como em outros trechos de sua escrita, a preocupação que tem com o bem-estar delas: *“Acho o meu trabalho muito importante na Ipê, porque é de lá que vem quase todas as coisas (brinquedos, lençóis, guardanapos, entre outros) limpos e também temos que ter as ‘coisas’ limpas por causa de doenças.”*

Cabe destacar que JFB foi a única participante que relatou não ter contato com crianças fora da Ipê. Ela disse que foi nesse espaço que conheceu de perto as crianças, e diz, inclusive, que não pretende ter filhos, demonstrando insegurança para cuidar e educar uma criança, alguém que considera muito frágil. Essa forma dela compreender a criança justifica sua preocupação exclusiva com o bem-estar delas.

Já outras participantes destes mesmos grupos – colaboradoras e servidoras – destacaram a articulação entre sua função e a educação das crianças. Rosa Vermelha (colaboradora – setor de nutrição) foi a única colaboradora que reconheceu de forma clara a relação existente entre o seu trabalho e a educação das crianças:

“Eu me considero importante no meu trabalho, procuro ser pontual e correta naquilo que estou fazendo, vendo o meu trabalho espero que eles aprendam que os alimentos têm que ser lavados, cortados e separados adequadamente, e que jamais devemos comer frutas sem lavar e que algumas frutas temos que tirar as sementes para depois comê-las. Eu acho que isto é um saber.”

Luiza (servidora), que atua em sala, junto das crianças, também revela ter clareza da contribuição de sua função na educação das crianças, assim como Sol (servidora). Ambas destacam a importância de um trabalho pedagógico desenvolvido com qualidade. Luiza assim fala do seu trabalho:

“[...] eu acredito no meu trabalho. Eu acredito na brincadeira como atividade principal da criança, eu acredito na literatura infantil como veículo para uma viagem prazerosa pela cultura humana (para as pessoas pequenas e pessoas grandes), eu acredito na interação criança-criança, adulto-criança, eu acredito no brinquedo como objeto que pode participar/contribuir nesta interação.”

De forma quase “poética”, Luiza destaca em sua escrita compreender o universo infantil, demonstra ser conhecedora do processo de desenvolvimento da criança, com convicção de que o seu trabalho está de acordo com tudo o que a criança precisa em seu processo de desenvolvimento.

Mudança (servidora), uma das servidoras que não tem atuação direta com as crianças, também conseguiu realizar essa articulação, demonstrando compreender um ponto muito importante: que mesmo não atuando diretamente com as crianças, suas atitudes são observadas por elas e, à medida que cumprir com suas responsabilidades, ela vai estar contribuindo com toda a escola, com a organização desse trabalho pedagógico, o que conseqüentemente refletirá no processo educativo vivido pelas crianças.

Em relação às professoras referência e às professoras bolsistas, todas elas reconheceram o papel fundamental que desempenham junto das crianças, por serem responsáveis pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas e pela intencionalidade desse trabalho. Violeta (professora referência), por exemplo, afirma:

“Adoro meu trabalho na Ipê, e penso que ele é de extrema importância para a educação infantil, para as crianças com quem convivo diariamente. Este é um espaço privilegiado, e de trocas entre adultos e crianças. Faz parte de meu papel enquanto educadora estar atenta, observando e ouvindo ao que acontece, propondo situações que potencializem, motivem, possibilitem, desafiem as crianças a novas aprendizagens...”

Outras destacaram que seu trabalho é importante porque estão formando seres humanos, futuros cidadãos, que estão preparando as crianças para o futuro. Plincezinha (professora bolsista) diz: *“[...] sei que tudo que eu fizer irá refletir no futuro das crianças, portanto considero meu trabalho com as mesmas muito importante [...]”*. Aqui cabe uma ressalva, conforme argumentado anteriormente: que a criança seja vista e compreendida como alguém que está sendo, e não apenas como alguém que *virá a ser*.

Já outras destacaram essa importância porque sabem que suas atitudes marcam e são referência para as crianças. Manha (professora referência), destaca:

“[...] sei das responsabilidades que tenho e das decisões que a todo momento eu preciso estar preparada para tomar enquanto professora referência, pois eu sou a adulta em quem eles confiam e eu preciso estar à altura desta confiança e dar segurança a elas. [...] As crianças podem sonhar, sem que seus sonhos se tornem pesadelos. O adulto pode fazer de um sonho de criança um pesadelo, mas eu quero ser a adulta que ajuda esses sonhos a tornarem-se realidade!”

Aqui é importante comentar que Manha viveu em sua infância um período muito difícil por ter sido abandonada por um tempo pelos pais, o que a fez perder a confiança neles. Hoje, provavelmente essa preocupação que ela manifesta – não só nessa carta, mas em outras – de transmitir segurança para as crianças, pode ser reflexo do que ela viveu nesse período de sua vida...

As participantes da pesquisa que atuam na equipe de coordenação e direção, também destacaram a articulação entre o trabalho que exercem e a educação das crianças. Brilhante, por exemplo, ressaltou:

“Em relação às crianças, posso dizer que trabalho nos bastidores, pois juntamente com minhas colegas de gestão, fizemos de tudo para que as crianças tenham acesso a ações pedagógicas de qualidade, que promovam o seu desenvolvimento e que principalmente lhes sejam significativas. Nesse sentido, é um trabalho extremamente importante, pois mesmo com todos os cuidados que temos com as ações propostas pelas professoras, por exemplo, às vezes acompanhamos práticas desconexas da proposta da escola.”

De modo geral, a maioria das pessoas que não atuam diretamente e diariamente com as crianças demonstra em seus relatos não perceber com muita clareza a relação entre sua função e a educação delas, apontando mais para a dimensão do cuidado; ou, então, falam apenas de sua função e de modo isolado, sem articular com o processo vivido pelas crianças, como no caso da bolsista Begônia, que não atua em sala com as crianças. Já as participantes que têm atuação direta com as crianças, conseguem apontar com maior clareza a importância do seu trabalho para a educação delas.

Compreendemos que, estando todos desenvolvendo atividades em um espaço de educação de crianças, todos deveriam ter clareza do quanto são importantes, não só por sua tarefa ser extremamente importante para o bom andamento da Unidade e bem-estar das crianças, mas também por estarem no lugar de “pessoas grandes” referência na educação das crianças. Neste sentido, compreendemos a importância de organizar estratégias de formação a fim de que

cada um perceba o seu papel para além da função específica que realiza, mas que a compreenda dentro desse contexto maior que significa uma instituição de Educação Infantil.

A importância de cada um dos adultos da instituição no processo de educação vivido pelas crianças pode ser encontrado nas palavras de Iza Rodrigues da Luz (2010), a qual, ao abordar o tema das relações entre adultos e crianças na Educação Infantil, destaca que o fortalecimento do trabalho educativo perpassa a instituição por inteiro:

Tornar a instituição de educação infantil um lugar agradável para os adultos e crianças é um primeiro passo para fortalecer o trabalho educativo que acontece. Como estamos falando de um sentimento, o modo de garantir a ocorrência e manutenção dele se dá por meio das relações que se estabelecem entre as crianças e delas com os adultos. Uma relação, para propiciar segurança, precisa contar com os ingredientes do respeito, da atenção e do cuidado. Considerando as especificidades da infância e o direito à proteção que essa etapa exige, os adultos devem garantir que as relações vivenciadas no ambiente das instituições ocorram do melhor modo possível. Para tanto, devem estar constantemente atentos à postura corporal, à modulação de voz e à utilização da linguagem oral. O modo como nos comunicamos com o outro facilita bastante a promoção de uma relação respeitosa e cuidadosa. Portanto, devemos buscar a proximidade com a criança, tentar falar no tom mais baixo possível e escolher palavras que possam facilitar o entendimento do que queremos dizer. Agindo desse modo, as professoras oferecem às crianças modelos de relação que podem servir de inspiração para as relações que as crianças desenvolvem com as demais crianças e com os adultos. Esses princípios podem, inclusive, ser trabalhados e ensinados por meio de atividades que promovam a cooperação e a colaboração (LUZ, 2010, p. 8-9).

Trabalhamos aqui com a ideia de que não importam apenas as relações que os adultos estabelecem com as crianças, e as relações estabelecidas entre estas; importa também as relações estabelecidas entre as “pessoas grandes”, pois elas são tomadas como referência pela criança. Por isto, a maneira como nós nos portamos diante dela, as relações que elas percebem que nós estabelecemos uns com os outros, como aponta Luz (2010), servem de inspiração para as relações que a criança virá a estabelecer. Exemplo disso foi o relato de Eloah:

“Eu particularmente me relaciono bem com todos e vejo o quanto isso reflete nas crianças que dialogam entre eles até usando as mesmas palavras que eu utilizo para falar. Como certo dia em que fui ao lactário junto com uma criança para buscar água e, ao chegar, a criança disse: ‘Com licença, gurias, a água da Turma (...) está aí?’ Comecei a rir, foi uma reprodução perfeita.”

Um dia desses, recentemente, eu estava próxima à porta de saída da escola, quando uma mãe de uma criança que já havia sido de uma turma na qual eu havia sido professora referência, veio até mim para me contar que a menina havia dito na semana anterior que ela queria ser igual a mim quando ela crescesse. Fiquei feliz, bastante emocionada com o fato, e fui até a menina e a abracei. Perguntei a ela no que ela queria ser igual a mim e ela, muito envergonhada, apenas sorriu e não respondeu. Eu disse a ela que ela seria ela mesma, não seria igual a ninguém, que poderia até ser parecida em algumas coisas comigo, mas que ela será sempre única, especial.

Voltei para minha casa, nesse dia, pensando nisso. O que será que ela admira tanto em mim, a ponto de dizer que será igual? Isso me preocupou sobremaneira, pois revelou, mais uma vez, o quanto somos modelo, referência para a criança. Uma pena que nem todos os professores se dão conta disso, menos ainda as outras “pessoas grandes” que convivem próximas a essas crianças...

Por isso tudo compreendemos, primeiro, que todas as “pessoas grandes” são extremamente importantes na instituição e precisam e merecem ser valorizadas dentro deste espaço. Cada uma dessas pessoas realiza uma função específica, mas todas elas são referência na educação dessas crianças pequenas. Ao professor, cabe a organização do trabalho pedagógico, o planejamento, o registro, e tudo isso depende do conhecimento que ele possui acerca de como a criança aprende e se desenvolve em cada etapa da sua vida. O professor é o principal responsável pela educação dessa criança, dentro da instituição, mas as outras “pessoas grandes” também são importantes nesse processo educativo.

Algumas das participantes demonstraram compreender que todas as pessoas que atuam em uma instituição de Educação Infantil, independentemente das funções que exercem, dos setores onde atuam, são fundamentais para o trabalho que é realizado na Unidade e, por isso mesmo, muito importantes na educação das crianças. Ou seja, algumas pessoas dentro da Unidade têm clareza da articulação entre o trabalho que cada um exerce e a educação da criança pequena. Mudança (servidora) é uma das participantes que reconhece isso:

“Penso que o meu trabalho aqui na Ipê, assim como todos os ‘trabalhos’ são importantes, porque fazem parte do que chamamos dia a dia da Ipê. [...] me esforço para cumprir com minhas responsabilidades, mesmo as que não são formalmente atribuídas, porque penso que as marcas das pessoas ficam, para todos (em especial para as crianças, que são mais perspicazes

e honestas nos julgamentos) nas coisas que fazemos e também no que deixamos de fazer. Penso que todos educam, educamos todas as crianças, em todos os momentos, quando falamos a verdade ou não, quando gritamos ou tratamos com urbanidade as pessoas, quando nos passamos e admitimos que erramos e pedimos desculpas, enfim... É dentro desse viés que me coloco para, dentro dos meus limites, trabalhar aqui na Ipê e em todos os demais espaços.”

Mudança, embora não atue com as crianças em sala de aula, reconhece que o fato dela realizar com responsabilidade as suas funções e atuar sempre da melhor maneira possível contribuindo com toda a organização da Ipê, está intrinsecamente relacionado com a educação das crianças, haja vista que luta para que os serviços oferecidos tenham qualidade. Ao mesmo tempo, ela destaca que todas as ações que realiza lá dentro, que a forma como se posiciona diante das crianças ou dos outros adultos, deixam marcas, educando também as crianças.

Eloah (professora referência), assim como outras professoras referência, também enfatiza a importância de todos no trabalho pedagógico desenvolvido na Unidade, destacando o quanto todas as interações vivenciadas pela criança são importantes no seu processo de desenvolvimento:

“Acho que tudo começa nas relações entre as pessoas grandes, a turma tem a ‘cara’ do professor que a rege, mas esse professor não está ali sozinho, tem os professores bolsistas, o apoio pedagógico que vai entrar em sala e interagir também como grupo, o Espaço Lúdico, a Educação Física, as outras turmas, a Cozinha, a Limpeza, enfim, todos interagem, tudo interfere. Se as crianças veem seu professor se relacionar amigavelmente com todos que entram e ter uma relação de parceria com as professoras da sala com certeza vai ser mais fácil para ele resolver conflitos e relacionar-se com o outro, pois o exemplo fala muito alto. Afinal não é a toa que somos chamadas de professoras de referência.”

Eloah destaca aqui o papel central do professor referência. Conforme já pontuamos, todas as pessoas que atuam em uma instituição de Educação Infantil participam do processo de educação das crianças; contudo, o papel do professor referência é central, pois é dele a responsabilidade maior pela educação delas.

Conforme já visto nas próprias Diretrizes (2009), a criança aprende a partir das relações que vivencia. Logo, para que a criança aprenda a se relacionar com os outros, ela precisa vivenciar um ambiente onde haja a vivência de relações interpessoais educativas. De acordo com Luz (2010), precisamos propiciar um ambiente de relações saudáveis, de relações respeitadas e cuidadosas em relação ao outro.

Certo dia, uma criança me disse, no momento em que lhe perguntei porque ele havia dado um tapa no rosto da professora que chamava-lhe a atenção para algo que ele deveria melhorar: “eu bati nela porque minha mãe me bate também”. Da mesma forma, quando citei anteriormente o caso daquela criança que, no dia da visita dos acadêmicos à instituição, colocou o balde na cabeça e nos disse chateado que não iria tirar o balde e participar porque as pessoas não pediram para entrar na sala, temos aí situações de crianças que agem de tal maneira porque vivenciam isso em seu cotidiano, seja nas relações que percebem entre os adultos, seja nas relações que são estabelecidas com eles.

Rosana (equipe de coordenação e direção) também defende que nós, “pessoas grandes” que atuamos na instituição, somos referência para as crianças:

“[...] entendo que as relações entre as pessoas ‘grandes’ (como você denomina os adultos da escola) são fundamentais neste processo, pois somos a referência para as nossas crianças. Desta forma, na educação infantil a criança vai gradativamente se apropriando do mundo. Ao observarem nossas ações enquanto ‘pessoas grandes’ aprendem, e isso repercute nas suas interações cotidianas. Se queremos que aprendam sobre respeito, elas precisam vivenciar isso no dia-a-dia, em ações como dizer obrigada para quem lhe ajudou em alguma tarefa, valorizar o espaço auxiliando na organização do mesmo, compartilhar brinquedos e materiais, saber que todos temos direito a falar, mas precisamos escutar os colegas... Enfim, nas inúmeras situações do dia-a-dia, tanto adultos quanto crianças, todos na escola temos algo para ensinar e aprender com todos.”

Nesse sentido, nos apoiamos na perspectiva histórico-cultural para defender essa ideia de que o sujeito se constitui em seu meio social. Em seus escritos, Silva (2012, p.38) destaca:

Vygotsky tornou-se um importante referencial para a Educação Infantil no Brasil, pois seus postulados contribuem para formulação de propostas que levem em conta os processos interativos que ocorrem nas instituições infantis, entre crianças e adultos, adultos e adultos, das crianças entre si, e das crianças de diferentes contextos sócio-histórico-culturais, que são determinantes para o desenvolvimento infantil.

As interações e relações vivenciados pela criança são, portanto, determinantes para o seu desenvolvimento, para a construção de sua identidade. Em um Manuscrito de Vygotsky, de 1929, há a seguinte escrita: “Toda a psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil está sob nova luz: geralmente perguntam, como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o

coletivo cria nesta ou aquela criança as funções superiores?” (VYGOTSKY, 2000, p. 28).

Este questionamento que o autor faz nesse manuscrito, revela a base de sua teoria: que as funções no desenvolvimento da criança se dão primeiro no meio social e depois no psicológico. É possível perceber isso em muitos de seus escritos (2000, 1998, 2006). Isto aponta mais uma vez para a importância do coletivo para o desenvolvimento dessa criança, e por isso nos cabe mais uma pergunta: o que estamos proporcionando à criança nesse contexto coletivo, na instituição de Educação Infantil? Estamos propiciando a ela um ambiente de relações educativas, dialógicas, amorosas, afetivas, respeitadas, ou um ambiente no qual ela esteja vivenciando o desrespeito, a intolerância, a invisibilidade das pessoas?

Jasmin (professora bolsista), a esse respeito, em sua terceira carta afirma que:

“Quando as pessoas grandes estabelecem uma relação de amizade, respeito e companheirismo, cria-se o clima para que ocorra a aprendizagem das crianças, a aprendizagem de respeito ao outro, de a criança também estabelecer uma relação de amizade com os colegas e respeito com o outro.

As crianças são observadoras e aprendem quando o professor, por exemplo, dá bom dia à pessoa que entra na sala para retirar o lixo; são estes pequenos gestos de respeito que ajudam a construirmos um ambiente legal e que fazem a criança, neste processo de construção, se humanizar.”

Neste relato ela demonstra compreender de fato a importância das relações entre todas as pessoas da escola; ela diz que é observando esses gestos de respeito ao outro que ela vai compreendendo tal importância e assim vai se humanizando, tornando-se uma pessoa melhor.

Os princípios que orientam as propostas pedagógicas de Educação Infantil (DCNEI, 2009), articulam-se em três eixos: princípios éticos, políticos e estéticos. Os princípios éticos correspondem aos princípios da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidade e singularidades. Os princípios políticos, dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Os princípios estéticos referem-se aos princípios da sensibilidade, da criatividade, ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Seguindo-se esses princípios, acreditamos que a educação das crianças pequenas certamente irá contribuir para que o desenvolvimento delas se dê de forma mais crítica, mais afetiva, mais respeitosa e solidária. Mas, diga-se de passagem, é necessário que esses princípios sejam vividos na escola de Educação Infantil por todos, pois é vivenciando-os que a criança irá levá-los para a sua vida.

Quando digo em outros momentos que há a necessidade de nos interrogarmos sobre que educação nossas crianças precisam, nesses princípios encontro muitas respostas. A educação hoje, acredito, requer que olhemos para o nosso contexto mais amplo, iniciando, por exemplo, como iniciei essa escrita: olhando devagar para o mundo à nossa volta. Mas ao lado disso, é preciso que tenhamos clareza sobre qual educação defendemos, ou seja, é preciso pensar “a favor de quem e de quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política” (FREIRE, 2011, p. 35).

Sim, precisamos ter muita clareza do porque e do para que tipo de sociedade educamos as crianças: para uma sociedade capitalista, que visa unicamente o lucro, que não tem o mínimo cuidado com o ser humano; para uma sociedade intolerante, injusta, na qual uma pessoa é morta por ter “apenas” R\$30,00? Ou queremos educar as crianças para uma sociedade mais limpa, mais justa, democrática, com pessoas sensíveis, tolerantes, educadas? Essa pergunta, por favor, peço que todos se façam, e pensem nas consequências de suas ações na educação das crianças.

Brilhante (equipe de coordenação e direção), destaca em uma de suas cartas o que ela acredita que se aprende na Educação Infantil. Suas palavras dão ênfase ao aprender a viver no coletivo e ao aprender sobre a diversidade do nosso contexto social:

“Mas o que significa aprender na Educação Infantil? O que devemos ou deveríamos aprender na Educação Infantil? [...] aprendemos principalmente a conviver no coletivo e eu entendo que esta é a importância primeira da Educação Infantil para as crianças pequenas. Isso por que vivemos em um tempo e em uma sociedade (me refiro a Santa Maria) na qual as crianças dificilmente tem contato com outras crianças e com outros espaços, por isso entendo que deveríamos proporcionar às crianças vivências diferentes e colocá-las em contato com a diversidade que compõe o nosso contexto social.”

Brilhante destaca aqui, de forma muito significativa, a importância das nossas ações nesse espaço de educação de crianças. A importância de ações que levem a

criança a conhecer os diferentes contextos nos quais as pessoas vivem, a compreender este contexto de forma crítica; e mais, a saber conviver em um mundo com tanta diversidade, e eu diria, com tanta desigualdade.

A mesma participante, na sequência, ao relatar algumas atividades desenvolvidas na escola ao longo do ano com o objetivo de conhecer diferentes contextos, faz um questionamento muito pertinente:

“[...] até que ponto vale a pena desenvolver um trabalho sobre a temática alimentação, que muitas turmas trabalharam neste ano, se não entendemos, por exemplo, por que na EMEI que visitamos havia apenas bolacha salgada para o lanche? Por que foi extremamente importante que a nossa escola também levasse algum lanche? Será que as crianças entenderam que para além de compartilhar com seus pares, essas ações foram necessárias por que aquela era uma realidade carente, que depende do poder municipal para manter-se, o qual nem sempre dá conta das suas obrigações? A partir destas reflexões não pretendo que as crianças tenham aulas sobre política e economia, mas penso que devemos começar a exercer nossa função sócio, política e pedagógica.”

Atuar com base nestes princípios, mostrando o mundo para a criança e, ao mesmo tempo, desafiando-a a refletir sobre as condições nas quais muitas pessoas vivem, compreendo como uma função essencial da Educação Infantil, e essa função sócio, política e pedagógica é apontada, como lembrou Brilhante, nas DCNEI's (2009). Essa é uma das tarefas centrais no nosso trabalho junto às crianças, que as humaniza, e que deve contar com o apoio de todas as “pessoas grandes” da escola. Afinal, educamos a favor de quê e de quem? (FREIRE, 2005).

Quero ainda, neste momento, comentar a respeito de um texto lindíssimo que Suely Amaral Mello (2007) escreveu acerca da humanização da infância. No texto, a autora fala sobre o intenso processo de humanização que a criança vive nesse período da infância, até os 6 anos, destacando-o enquanto processo de humanização, o processo de formação das máximas qualidades humanas.

é preciso destacar que entre os 0 e 6 anos, o mundo da cultura se abre pouco a pouco para a criança em sua complexidade. Nesse processo, a criança precisa reproduzir para si as qualidades humanas que não são naturais, mas precisam ser aprendidas, apropriadas por cada criança por meio de **sua atividade no entorno social e natural** em situações que são **mediadas por parceiros mais experientes**. Disso, se conclui que, na infância até os 6 anos de idade, a criança já vive uma atividade intensa de formação de funções psíquicas, capacidades e habilidades que não são visíveis a olhos que entendem o desenvolvimento dessas funções e qualidades humanas como sendo naturalmente dado. Com isso, esse período da infância não pode ser encurtado ou obstaculizado pela

antecipação de tarefas para cuja realização justamente se formam as bases nessa idade (MELLO, 2007, p. 90-91, grifos da autora).

Ela ainda traz, na sequência, as palavras de Zaporozhets (1987), que revelam, a respeito desse processo de humanização destacado pela autora, a importância da Educação Infantil, corroborando com a ideia que já vimos defendendo que neste momento a criança está criando as bases para a formação de sua personalidade. O autor defende que a Educação Infantil tem extrema importância nesse processo, mas que ela somente poderá adquirir esse caráter impulsionador do desenvolvimento, se este for considerado por todos. Assim,

[...] a Educação Infantil pode adquirir um caráter impulsionador do desenvolvimento infantil apenas se considera a importância peculiar que tem a infância pré-escolar e as novas estruturas psíquicas – que se formam intensamente nesse período da vida – para o processo geral de formação da personalidade. O enriquecimento da experiência de vida social – a atividade coletiva que ensine as crianças a colaborar entre si e com os adultos, a considerar não apenas seus próprios interesses, mas também as necessidades e os interesses do outro com quem convive, as emoções e as aspirações envolvendo as alegrias e as dificuldades do outro – constitui a base necessária e eficiente para as relações morais mais complexas que acontecem posteriormente (ZAPOROZHETS, 1987 apud MELLO, 2007, p. 99).

Então, considerando todos estes aspectos, o processo intenso de desenvolvimento, de formação da identidade, da personalidade que a criança vive neste momento singular de sua vida, reiteramos aqui a importância do processo de educação que a criança vive neste momento. É preciso, sim, que seja organizado, pelo professor, um trabalho pedagógico de qualidade com vistas ao desenvolvimento da criança; mas da mesma forma, é preciso também que seja organizado por toda a gestão da escola um ambiente acolhedor, um ambiente de relações afetivas e dialógicas, pois este ambiente também é educador, e todos precisam saber disso e participar deste processo.

4 RELAÇÕES DIALÓGICAS E AFETIVAS: ESPAÇOS NECESSÁRIOS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS



Imagem 6 – Cartas-resposta de Luiza

“As nossas relações tem sim importância na educação das crianças, pois crianças copiam muito as pessoas grandes, pois se elas virem pessoas grandes brigando, falando alto, dizendo palavrões, elas vão querer fazer o mesmo, talvez levar para suas casas e isso eu não acho legal...” (Rosa Vermelha – colaboradora/setor de nutrição)

4.1 Vamos “olhar devagar” para o mundo: onde estão as relações dialógicas e afetivas? Na escola?

*“- Onde estão os homens? – tornou a perguntar o príncipezinho. – A gente se sente um pouco sozinho no deserto.
- Entre os homens a gente também se sente só – disse a serpente”
(SAINT EXUPÉRY, 2009, p.58).*

Mesmo antes de retomar meus diários, em meus textos vinculados aos cursos que vinha realizando, seja de Pedagogia, Especialização e Mestrado, sempre procurei falar um pouco sobre o mundo. Melhor, sobre as relações entre as pessoas no mundo. Sempre me choquei com muitas cenas que via na televisão, que lia nos jornais, em sites de notícias... Mas esse “parar para olhar mais devagar” – e novamente agradeço a Larrosa (2002) pelo “conselho” – permitiu-me olhar o que estava acontecendo mais perto de mim.

Nós vivemos um tempo de muitas mudanças e incertezas. Por todos os lados, somos diariamente bombardeados por novas informações, por novas descobertas e, conseqüentemente, estas nos fazem estar buscando novas formas de ser e estar no mundo. A industrialização, a tecnologia, o acesso rápido às informações, o avanço da ciência, tudo isso vem gerando o progresso liberal-capitalista de nossa sociedade e colaborando, a cada dia, com a busca de uma “melhor” qualidade de vida.

Porém, essas mudanças também vêm trazendo consigo a competitividade e o individualismo (TONIOLO, 2007), sem falar da exclusão e marginalização de boa parte da população. Em meio a tudo isso, percebemos que as relações humanas têm sido cada vez mais deixadas de lado. Com o excesso e as novas formas de organização do trabalho, associado às novas formas de “relacionar-se”, a maioria das pessoas não encontra mais tempo para conversar face a face, para fazer visitas umas às outras, para estar ao lado de pessoas queridas. Por isto mesmo, aqui cabe novamente o questionamento: estamos educando a favor de quê, a favor de quem? O que estamos ensinando às crianças?

Dessa forma, as relações entre familiares, amigos e vizinhos têm se tornado superficiais, e isso tem nos tornado cada vez mais egoístas e insensíveis ao outro (TONIOLO, 2007). Para conversar, fazer convites, dar recados ou simplesmente dar um “oi” usamos o “msn”, o e-mail, o telefone celular. O “toque” do celular vem tomando o lugar do toque humano; o som do “mp3” vem tomando o lugar do diálogo; o abraço, o aperto de mão, o carinho, vêm sendo esquecidos. Como bem lembra

Sofia (professora bolsista), essas mudanças nas formas de se relacionar com o outro vêm acontecendo em todos os âmbitos de nossa vida:

“Atualmente vivemos em um mundo moderno, inovado pela tecnologia, esta por sua vez acaba muitas vezes substituindo o diálogo entre as pessoas e principalmente com a família. Este mesmo fato acontece dentro das escolas, porém no lugar da mídia está o nosso tempo, este que é muito corrido, cheio de tarefas e compromissos, e quando a gente menos percebe já se foi o dia e sequer perguntamos se estava tudo bem com o nosso colega...”

O tempo... ah, o tempo... Muitas das participantes da pesquisa referiram-se a esse tempo em vários relatos, principalmente para justificar o atraso no envio de algumas cartas. Alfazema (professora bolsista), por exemplo, em determinado momento comentou: *“Sabe, a correria do dia a dia, faculdade, trabalho... é tanto, que nem tempo sobra para nós mesmos.”* É o *chronos*, agora mais do que nunca, comandando a nossa vida... Mas o que pode significar não termos tempo nem “para nós mesmos”? Se essa correria desenfreada do dia a dia nos impossibilita muitas vezes de refletir sobre a nossa própria vida, que tempo teremos para refletir sobre o que acontece com o outro? Que tempo teremos para dar atenção ao outro? Mais ainda: correndo para dar conta das muitas tarefas, no nosso caso nas escolas de Educação Infantil, conseguimos tempo para parar e refletir sobre a intencionalidade e as implicações daquilo que fazemos – e a maneira como o fazemos – na educação das crianças pequenas?

Foi dando atenção ao outro que Rosana (equipe de coordenação e direção) afirmou ter tido as maiores aprendizagens de sua vida:

“[...] ao conviver com crianças e jovens com necessidades especiais, tanto na escola quanto em outros espaços, aprendi a valorizar as pequenas coisas da vida, a reclamar menos e agir mais e também a ouvir mais as pessoas. No dia-a-dia, na correria da vida, é preciso parar e se colocar um pouquinho no lugar dos outros e nos problemas que enfrentam. Nestas horas, percebemos que muitas vezes potencializamos coisas tão pequenas que acabam nos impedindo de visualizarmos o oceano de possibilidades que a vida nos oferece.”

Mas o que acontece é exatamente o contrário. A “falta de tempo” nos impossibilita de dar atenção ao outro, à vida. Com isso, nos deparamos cada vez mais com inúmeras notícias de assaltos, mortes de inocentes por balas perdidas, violência de toda natureza, degradação e destruição da vida humana. Convivemos

com a injustiça, a discriminação, a exploração e, como resultado dessa sociedade capitalista, com a dominação de uns sobre os outros... Mas... será que damos a todos esses fatos o “tempo” de atenção que deveríamos? Ao lado de tantas mudanças nas formas de nos relacionarmos, cresce cada vez mais o distanciamento... o distanciamento do outro e de nós mesmos... Segundo Sampaio (2004, p. 30),

estamos vivendo uma crise global profunda, onde o vazio existencial e afetivo, provocado pela manipulação e desmandos, favorece a miséria, a violência, a corrupção, o medo, a insegurança, resultado da fragilidade das relações e dos valores humanos.

As pessoas parecem ter esquecido de que todos somos seres humanos, que todos somos gente com vida. Talvez porque, nesse mundo capitalista, quando não representamos nenhuma forma de lucro, somos vistos como “coisas” absolutamente sem importância, da mesma forma como foi vista aquela dentista que foi morta por ter “apenas” R\$30,00 em sua conta.

Mas isso tudo faz com que acabemos por nos tornar seres demasiadamente racionais e esquecemos inclusive de manifestar e viver nossas emoções. As emoções ficam em segundo plano e vive-se a supervalorização da racionalidade técnico-instrumental. Dessa forma,

Nós, seres humanos modernos, do mundo ocidental, vivemos numa cultura que desvaloriza as emoções em favor da razão e da racionalidade. Em consequência, tornamo-nos culturalmente limitados para os fundamentos biológicos da condição humana. Valorizar a razão e a racionalidade como expressões básicas da existência humana é positivo, mas desvalorizar as emoções – que também são expressões fundamentais dessa mesma existência, não o é (MATURANA; ZÖLLER, 2004, p. 221).

E dentro deste contexto, percebemos o quanto a escola está permeada por desafios e responsabilidades. A cada ano, chegam à escola crianças e famílias cada vez mais carentes de carinho, de diálogo e de comida. Ou, então, crianças e “pessoas grandes” carentes apenas de atenção, de gestos de carinho, de alguém que fale *com* elas, e não *para* elas. Neste sentido, um dos pontos marcantes dessa pesquisa foi que ela possibilitou-nos perceber que não só as crianças e suas famílias chegam à escola carentes de atenção, de diálogo; as “pessoas grandes” que trabalham na escola também são pessoas que precisam de atenção, de

acolhimento; muitas vezes apenas de alguém que as ouça, de um olhar, de um sorriso...

Por isso tudo precisamos lembrar que a escola é lugar de gente (FREIRE, 2002): o professor é gente, o estudante é gente, o pai e a mãe são gente, o funcionário é gente, o vizinho da escola é gente. Nesse sentido, diante de todo esse contexto de desvalorização da vida e de suas dimensões fundamentais, como o diálogo e o afeto, percebemos o quanto a escola precisa se constituir, a cada dia, um espaço-tempo para se viver a vida, para se viverem todas essas relações, pois ela é um ponto de encontro entre pessoas que estão em busca de *ser mais* e, justamente por ser um espaço de tantos encontros de *genteidades*, urge que façamos dela um espaço para se viver a vida em toda a sua plenitude. De acordo com Alarcão (2001, p. 22), na escola

se tem de viver a cidadania, na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correta tomada de decisões, no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental.

O diálogo e a afetividade, enquanto dimensões que precisam fundamentar as relações dentro da escola, permite que se vivam esses elementos. O interesse, o comprometimento, a responsabilidade, a atenção, primeiramente, devem estar relacionados às pessoas para que estas, juntas, possam tornar esse processo fundamentalmente humanizador.

Diante disso acreditamos que o desafio hoje está em pensar e construir uma escola mais humana, um espaço onde todos sejam reconhecidos, fazendo com que se sintam seres humanos valorizados, amados, *gostando de ser gente* (HENZ, 2003) e, ao mesmo tempo, sabendo-se inconclusos, sentindo-se capazes de *ser mais* em todas as dimensões do humano. Nesse sentido, Paulo Freire, em seu livro “Educação e Mudança”, é enfático:

não haveria educação se o homem fosse um ser acabado [...] O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 1989, p. 27).

Esse processo de *ser mais*, de se fazer *mais gente* só pode ser realizado na convivência com outros que aprenderam e vem aprendendo essa difícil tarefa. O que realmente educa as crianças, tornando-as mais humanas, é muito mais do que simples informações. É tudo aquilo que elas vivem e convivem na escola, como as alegrias, as tristezas, as ideias, os conhecimentos e as experiências que compartilham na interação com os outros, permitindo que estes também as toquem pelos seus sentimentos e vivências. Jasmin (professora bolsista), ao recordar seus primeiros anos na escola, destacou que

“O que mais marcou minha escolarização, foram as vivências com as pessoas, as relações de amizade, companheirismo, afeto, as brincadeiras na hora do recreio como pular corda, brincar de roda. [...] Mais importante que os conteúdos são a educação das pessoas, aprender a conviver com o outro, aprender a ser gente, marca muito mais que aprender conteúdos, não que estes não sejam importantes em nossa vida.”

Não se aprende a ser humano se não se puder compartilhar a vida com outros seres humanos. Arroyo (2004, p. 53), bem nos lembra que “ninguém nasce feito. Nos fazemos, nos tornamos gente [...] Não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser. Todos passamos por longos processos de aprendizagem humana”.

Para que possamos constituir-nos como gente, vivendo esse intenso processo de humanização, que perdura ao longo de toda a nossa vida, precisamos nos relacionar com outros seres humanos, precisamos aprender como afinal podemos ser mais humanos.

Nesse sentido, acreditamos que a afetividade e a dialogicidade despontam como dimensões essenciais que precisam ser vividas, ensinadas e aprendidas na escola, compartilhadas entre todos. É por meio dessas experiências que vamos nos constituindo pessoas cheias de vida. Inclusive,

O espaço educacional como espaço de convivência na biologia do amor, deve ser vivido como um espaço amoroso e, como tal, no encanto do ver, ouvir, cheirar, tocar e refletir que permite ver, ouvir, cheirar, tocar o que há ali no olhar que abrange o seu meio ambiente e o situa adequadamente (MATURANA; REZEPKA, 2002, p. 17).

Não é possível pensar em uma relação entre as pessoas de toda uma escola que seja pautada na indiferença, onde ambos não se reconheçam enquanto humanos. Todos somos parte do processo educacional e o que caracteriza,

primeiramente, esse processo, é essa relação de *genteidade* estabelecida entre todos. Mas reconhecer-se e reconhecer o outro enquanto ser humano, estabelecendo laços de carinho, de afeto, de amorosidade e dialogicidade, são funções primeiras para o estabelecimento de práticas educativas humanizadoras.

Contudo, Margarida (colaboradora – setor de limpeza), em um de seus relatos, diz que ainda não percebe essas relações, esse sentimento de igualdade entre todas as “pessoas grandes” que atuam na Unidade:

“Adoro muito o que faço, mas às vezes não gosto de ser criticada por algumas coisas, penso que todo ser humano é igual mas algumas pessoas não sabem disso, querem passar por cima dos outros de qualquer jeito, admiro muito meu jeito de ser pois acho que posso fazer a diferença. [...] As pessoas que aqui convivem deveriam se respeitar mais, no modo geral ainda são poucas.”

Em seu relato, Margarida deixa claro que em muitos momentos não se sente respeitada dentro da escola; pelo contrário, ela diz que algumas “pessoas grandes” não tratam as demais com igualdade, mas “passam por cima” dos outros. Essas relações de verticalidade não deveriam estar presentes em nenhum lugar, muito menos em uma escola que educa crianças pequenas. Porém, ela inicialmente diz que não gosta de “ser criticada por algumas coisas”. A crítica em si, se realizada de modo afetivo e dialógico, é extremamente importante e nos humaniza, pois nos ajuda a *ser mais*; uma crítica jamais pode fazer com que nos sintamos inferiores aos demais, menos gente. Tudo depende do modo como ela é realizada e recebida, tudo depende do diálogo e da afetividade.

É interessante ressaltar que Margarida iniciou seu trabalho na empresa terceirizada que presta serviços à Unidade em 2011. Inicialmente ela foi chamada para trabalhar no Restaurante Universitário, onde trabalhou durante quatro meses; em seguida trabalhou durante um mês nos prédios e depois foi para a Ipê. Ela iniciou seus trabalhos na Unidade no início do ano de 2012, e é interessante analisar o percurso que Margarida faz até chegar a Ipê Amarelo. Há uma diferença muito grande entre o grupo com quem trabalha na Ipê – predominantemente crianças – e o grupo com quem trabalhou anteriormente – formado apenas por “pessoas grandes” – predominantemente estudantes universitários.

No dia em que apresentei a pesquisa, inicialmente Margarida não manifestou interesse em participar; mais tarde, em um momento em que ficamos sozinhas, ela perguntou-me que tipo de diálogo seria esse que teríamos, sobre o que exatamente

iríamos escrever. Eu disse a ela que seria sobre nossa história, nossas relações com nossos colegas e sobre as crianças. Ela então escreveu seu endereço em um papel e disse que iria participar. Na primeira carta que me enviou – e única – ela contou-me toda sua história, em detalhes, e acrescentou o que transcrevi anteriormente acerca das relações entre as “pessoas grandes” na escola. Tive a impressão de que ela quis participar apenas para ter a chance de dizer o que estava sentindo, o que conseguiu fazer em uma única carta. Talvez ela não tenha respondido às demais justamente porque já havia falado tudo o que queria, ou talvez ela não tenha se sentido à vontade para falar sobre a educação das crianças; afinal, ela veio de um contexto totalmente diferente.

Margarida é uma funcionária que de vez em quando está conversando com as crianças, inclusive, brincando com elas pela janela da sala – geralmente fazendo teatro com fantoches, mas sem se mostrar às crianças. Ela revela em sua carta que gosta muito do espaço da Ipê; isso talvez se justifique pelo fato dela já ter perdido um filho e ter sofrido muito com isso, e pelo fato de hoje ela conviver com o filho de 4 anos, que estuda em uma EMEI do município.

Ela parece, na única carta que escreveu, estar pedindo a algumas “pessoas grandes” – por que ela deixa claro que não são todas – um olhar sem preconceitos, um olhar de ser humano para ser humano, com respeito. Ela escreveu várias vezes na carta que pode fazer a diferença dentro da escola e que admira todas as pessoas que fazem a diferença na vida das outras. Sua história de vida revela que Margarida teve uma vida difícil, de muito trabalho desde sua infância, e talvez seja por isso que ela espera que cada um faça a sua parte, faça a diferença dentro da Ipê, na vida de cada criança.

Assim como Margarida, muitas outras participantes foram falando acerca das relações entre as “pessoas grandes” já na primeira ou segunda carta, antes mesmo de propormos esse diálogo. Algumas pessoas, inclusive, após terem falado sobre isso, não responderam mais as demais cartas. Parecia que a grande maioria estava sentindo realmente necessidade/vontade de se manifestar sobre a questão das relações entre as “pessoas grandes” na Ipê.

Cabe lembrar que, quando nos referimos acima que todos precisam estabelecer relações de *genteidade*, que todos precisam se reconhecer como humanos com a possibilidade de *ser mais*, estamos nos referindo a todas as “pessoas grandes” que estão lá na escola conosco. Mesmo que alguns possam não

dar tanta atenção, ou pior, tanta importância a isso, nós estamos diariamente convivendo com diferentes pessoas, que têm diferentes perspectivas, diferentes sonhos. São pessoas constituídas por diferentes histórias de vida, e que muitas vezes, por cumprirem funções ainda pouco reconhecidas e pouco valorizadas em nossa sociedade, - que parece só saber dar valor a profissionais de maior rentabilidade – são também pouco vistas e (re)conhecidas. Tenho me perguntado muito: será que as pessoas sabem o nome de todos os seus colegas? Sabemos o nome e um pouco da história de vida da “pessoa grande” que trabalha na lavanderia da escola? Mine (bolsista), na sua primeira carta, demonstrou compartilhar de tal opinião: “[...] isso me chamou bastante atenção na tua proposta, até porque, quantos de nós convivemos anos lado a lado em nosso ambiente de trabalho e não sabemos nem se nosso colega possui irmãos.”

Por isso, cabe perguntar: se nós, professores, não vemos ou não damos atenção a essas pessoas que estão ao nosso lado diariamente, como as crianças aprenderão a olhar, respeitar e valorizar as pessoas pelo que elas são, na sua individualidade? E mais: quais são as relações que têm permeado as instituições de educação? Aqui, estamos propondo lembrar especialmente das relações afetivas e dialógicas, por elas contemplarem as demais relações.

O diálogo, em Freire, é o princípio básico de toda e qualquer relação humana e pedagógica. É ele que permite que nos reconheçamos enquanto humanos e que, juntos, possamos crescer, aprender uns com os outros, tornando-nos pessoas melhores, mais gente. *Aprender a dizer a sua palavra* é condição para a humanização.

Dialogando com Ira Shor (2006) sobre a natureza do diálogo, afirmando que este não pode ser utilizado para garantir certos resultados ou como tática para manipulações, Paulo Freire aponta para o caráter transformador do diálogo:

O diálogo é o momento em que os humanos se encontram pra refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber e *saber que sabemos*, que é algo mais do que só saber. (...) nós seres humanos sabemos que sabemos, e sabemos também que não sabemos. Através do diálogo, refletindo junto sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE; SHOR, 2006, p. 123).

Um educador comprometido com a transformação dos sujeitos, que acredita na possibilidade de todos “serem mais” acredita no caráter transformador do diálogo. No momento em que entendermos o diálogo como uma relação horizontal, inseparável do desenvolvimento da inteligência e do desenvolvimento da criticidade, onde cada sujeito tem o direito e o dever de escutar e *dizer a sua palavra* numa relação amorosa e dialógica, compreenderemos a importância desse ato.

O diálogo, para Rosa Vermelha (colaboradora – setor nutrição), é uma dimensão que precisa estar mais presente no cotidiano da Unidade: *“Acho que para os adultos está faltando diálogo entre todos, pois já que somos uma família vamos viver como tal, tomando decisões unidas e tentando fazer da melhor forma possível.”*

Já Luiza (servidora) é um das pessoas que acham que há diálogo, mas que ele não acontece junto de todos os grupos, destacando as dificuldades de comunicação existentes:

“Percebo que temos aqui no Ipê alguns grupos (aqueles listados na última avaliação)³¹ que tem algumas dificuldades de comunicação uns com os outros. [...] Muitas vezes achei que a opinião do meu grupo (as funcionárias concursadas) eram preteridas em favor de outras opiniões.”

Neste momento cabe destacar que o diálogo é uma dimensão fundamental dentro de qualquer instituição; é direito de cada um manifestar a sua opinião assim como ouvir a dos outros. Contudo, quando falamos de uma instituição de educação, é preciso respeitar o ponto de vista de cada um, mas o diálogo deve existir para que todos entrem em um consenso sobre a concepção de educação na qual a escola acredita. Eloah (professora referência), nesse sentido, relata a presença do diálogo na Ipê como um ponto positivo: *“Em alguns momentos as opiniões divergem, acontecem conflitos, mas percebo que todos esses são modos diferentes de ver a educação e cada um defende o seu ponto de vista. Esse é um ponto positivo da Ipê, há espaço para diferentes pontos de vista, e o diálogo é sempre a maneira de se resolver tudo.”*

Portanto, não basta que apenas aceitemos as diferentes opiniões. É preciso, ao mesmo tempo, aceitar e buscar um ponto de encontro para que todos atuem na

³¹ Ela se refere ao processo de autoavaliação que foi realizado no segundo semestre do ano passado, no qual cada uma das equipes avaliou o seu trabalho e o trabalho das demais equipes, indicando desafios e possibilidades. Os resultados da avaliação foram apresentados em um sábado de formação pedagógica que contou com a presença de todas as “pessoas grandes” da Unidade.

busca dos mesmos objetivos, tendo construído uma mesma concepção de educação, de sociedade, de escola, que devem sempre estar muito claras no Projeto Político Pedagógico da instituição.

Contudo, isso não parece estar tão claro para algumas pessoas, como no caso de Rosa Vermelha, que disse: *“No setor onde trabalho tenho colegas com todos os tipos de pensamentos, hábitos, costumes e religiões, com várias formas de pensar que nem sempre combinam com as nossas, mas temos que aceitar as diferenças [...]”* Da mesma forma, Antônia (professora referência), em sua terceira carta, comentou que parte do princípio de que todos devem respeitar todos, mas que quando ideias, valores e concepções não batem, as pessoas acabam se afastando e não tendo uma boa relação. Ela comenta sobre sua relação com a colega que é professora da mesma turma, mas no turno inverso:

“Tenho pequenos conflitos com a profª do turno inverso com a qual divido turma este ano, mas como expliquei no início são ideias, valores, concepções que não fecham, mas o mais importante é o trabalho realizado para/com as crianças e este eu nunca vou deixar ser prejudicado.”

Quando defendemos que as relações entre os adultos influenciam a educação das crianças, não estamos dizendo que apenas o que as crianças veem é o que as influencia. A relação que nós “pessoas grandes” estabelecemos nos “bastidores” também influenciam, e diretamente, pois essas relações são constantes. No caso de Antonia, no decorrer de sua carta ela deixou claro que jamais discutiu com sua colega na frente das crianças, e que jamais deixaria que tal conflito chegasse até as crianças. Entretanto, mesmo sem que ela perceba, ele chega. O – não simples – fato de o trabalho pedagógico realizado junto à turma nos dois turnos não estar alinhado, prejudica com certeza a qualidade do que é oferecido à turma.

Quando tomamos decisões coletivas, quando atuamos de forma coletiva no dia a dia, contando e apoiando-nos nos diferentes profissionais, compartilhando nossas experiências e atuando de forma conjunta, certamente realizamos ações pedagógicas coerentes com a proposta da escola – que deve ser a proposta de todos – e quem irá ganhar com a qualidade do que será então oferecido são, em primeiro lugar, as crianças. Ou seja, nossas relações vão para além do que fazemos ‘na presença’ das crianças; se todos trabalham juntos, com diálogo e afetividade,

tanto nos “bastidores” ou junto às crianças, há qualidade no trabalho. Contudo, no decorrer da carta, a própria Antônia demonstra estar realizando um processo de reflexão daquilo que vem pontuando, e ao final demonstra, de certa forma, compreender essa necessidade: “[...] não que eu pense que as pessoas têm que pensar exatamente igual, mas já que se trata de um trabalho sério com crianças pequenas, parte-se do princípio de que o objetivo seja pelo menos parecido”.

Isto significa que em uma escola todos precisam ser ouvidos e valorizados; precisam decidir no coletivo qual será a concepção a ser seguida pela escola, o que se faz com diálogo e afetividade. Temos, sim, que aceitar as diferenças, respeitar todas as pessoas, mas seguir um mesmo objetivo dentro da Unidade. Em uma escola não é possível que cada um trabalhe de um jeito, como acha que é o correto, mas temos que agir todos de forma coerente com a Proposta que foi construída pelo coletivo.

Nesse sentido, é importante destacar um dos relatos de Borboleta (professora estagiária). Num primeiro momento, ela relata:

“Sobre as relações das pessoas grandes da Ipê percebo que, de um modo geral, há um bom relacionamento de respeito pelo trabalho do outro e confiança. Apoio pedagógico e professores encontram-se continuamente em sintonia, tendo conhecimento e acompanhando um o trabalho do outro.”

Mais tarde, ainda sobre a relação entre professores e apoio pedagógico, ela chama a atenção:

“[...] percebo que em alguns momentos as informações se desencontram, o que dificulta o desenvolvimento das propostas, trabalhos planejados [...]. Entendo que isso se deve ao fato de o apoio pedagógico ser formado por diferentes profissionais que exercem com muita competência seu trabalho, mas que não conduzem o trabalho na mesma direção. Entendo que para que as propostas confiadas às professoras sejam realizadas com efetividade, há a necessidade de um diálogo anterior ao início das atividades [...].”

Nestes relatos, embora de forma um pouco contraditória, Borboleta destaca a importância do que vimos discutindo: do diálogo constante entre as “pessoas grandes” a fim de que o trabalho seja conduzido na mesma direção. É neste sentido que aponto para a importância do trabalho coletivo, pensado e planejado por todo o grupo, não só pelos professores, mas que todos tenham ciência de que são parte do processo e por isso mesmo precisam dialogar constantemente com os outros para

que o trabalho pedagógico que é realizado com a ajuda de todos, seja realizado com qualidade.

Contudo, isso, no ponto de vista de muitas das participantes de vários segmentos, ainda é um desafio muito grande para a Unidade, tendo em vista que, assim como Borboleta, muitas acreditam que falta que a Ipê seja um projeto de todos e que todos atuem na mesma direção. É o que destaca Mudança (servidora):

“[...] não é exclusividade da Ipê os desafios que vivenciamos, mas são desafios dos coletivos que tentam, dentro das possibilidades da democracia e da ética, se fundar. Não é um exercício fácil, mas é um exercício diário, onde um se fortalece no outro, quando um cansa, alguém tem de estar alerta para não deixar a ‘peteca cair’. Daí a importância de ser um projeto, e não um sonho individual, de se ter um plano de ação, por mais simples, por mais burocrático que possa parecer, mas onde as pessoas se enxergam e enxergam suas responsabilidades e prazos, com clareza, sem titubeios. Bem fácil, né?”

Mudança, ao mesmo tempo em que destaca a importância e a necessidade dessa construção coletiva, demonstra reconhecer que não é nenhuma tarefa fácil. Este relato se faz presente não apenas nessa carta, mas em outras, nas quais ela também demonstra tristeza e frustração por sentir que esse coletivo, que a responsabilidade conjunta, não é um desejo compartilhado por todos. Em cartas anteriores, Mudança destaca que já atuou em muitos outros espaços, inclusive em cargos de coordenação e direção, e relata o quanto, em alguns desses espaços, ela gostava muito de trabalhar e trabalhava com determinação, pois sabia que cada um faria a sua parte, o que a motivava a também fazer a parte dela. Isso mostra o quanto as relações das pessoas são importantes na constituição desse espaço e centrais no trabalho que nele é desenvolvido.

Mas esse é um desejo não apenas compartilhado por Mudança, mas também por outros participantes, de todos os segmentos. Antônia (professora referência), é uma das participantes que manifesta isso em vários momentos, e deixou bem claro na sua última carta enquanto expectativa:

“[...] que a Ipê seja cada vez mais unida, que as pessoas tenham sintonia umas com as outras para que o trabalho flua de maneira que contemple as necessidades das crianças. Que o trabalho seja coletivo e não disputado, que umas possam ajudar as outras para nunca desviar do nosso foco principal, as crianças.”

Ela revela o desejo de que o trabalho seja “coletivo e não disputado”, ela revela o desejo de que as dimensões aqui discutidas estejam cada vez mais presentes nas relações entre as “pessoas grandes”. Ainda, Antônia destaca com clareza o foco principal do nosso trabalho, que deve ser reconhecido por todos: as crianças. Ela revela, aqui, reconhecer que o trabalho coletivo influencia de forma positiva no processo educativo vivido pelas crianças, pois no momento em que todos têm clareza do objetivo, o trabalho “flui” e as crianças são as maiores beneficiadas.

4.2 Sim, as crianças estão ao nosso lado! E atentas!

Não gosto de assumir o tom de moralista, mas o perigo dos baobás é tão pouco conhecido, e tão grandes são os riscos para aquele que um dia se perca num asteróide, que, ao menos uma vez, abro exceção e digo: “Crianças! Cuidado com os baobás!” Foi para advertir meus amigos de um perigo que há tanto tempo os ameaçava, como a mim, e do qual nunca suspeitamos, que tanto caprichei naquele desenho (SAINT EXUPÉRY, 2009, p. 22).

As cartas recebidas cujo diálogo girava em torno da implicação/repercussão das relações entre as pessoas grandes na educação das crianças pequenas, revelaram que todas as participantes compreendem que elas influenciam e muito, porém de modos diferentes. Muitas das participantes que responderam a terceira carta, em sua maioria professoras e professoras bolsistas, demonstraram clareza disso. Eloah (professora referência), por exemplo, comentou:

“Vejo que as relações dos adultos na Ipê refletem diretamente nas crianças. Às vezes a gente pensa que as crianças não estão ouvindo o que estamos falando, mas elas estão o tempo todo nos observando e quando menos esperamos somos pegas de surpresa por seus comentários.”

Violeta (professora referência), narrou um fato que aconteceu em sua turma, que retrata bem o que Eloah apontou acima. Ela relata que certo dia, em meio a uma agitação que se passava entre os adultos, em virtude de algumas situações vivenciadas na Unidade, ela chegou na sala bastante agitada, apenas disse um “boa tarde” geral e foi conversar com a professora do turno inverso. Mais tarde, em certo momento no qual ela se abaixou para pegar uma caneta que estava no chão, foi surpreendida com um beijo e um comentário de um menino da turma, que lhe disse: “profe, hoje quando tu chegou nem deu beijo na gente”. E ela ainda complementou

dizendo: *“E o que mais me deixou surpresa, foi que a criança que fez isso, era um dos meninos que algumas vezes se mostrava resistente a esse tipo de comportamento.”* Essa situação revela a sensibilidade das crianças, que percebem quando as relações entre os adultos estão um pouco fragilizadas, ao mesmo tempo em que revela que as participantes estão cientes disso.

Contudo, aqui não estamos defendendo a ideia de que é preciso “fingir” para a criança que está tudo bem, que é preciso entrar na sala de aula e esquecer qualquer situação que esteja nos afligindo. Somos todos seres humanos e temos nossos sentimentos, e é importante que a criança perceba isso, que não a coloquemos em uma “redoma de vidro” para que não percebam que somos de fato compostos por muitos sentimentos.

Eloah (professora referência), a esse respeito, relatou em uma de suas cartas que num determinado dia estava muito aflita por causa de um amigo que havia sofrido um acidente, e que por causa disso não estava conseguindo dar atenção às crianças como nos demais dias. As crianças perceberam que ela não estava bem e a questionaram; ela disse à turma que estava preocupada com um amigo que estava no hospital. Segundo ela, neste momento as crianças a acolheram com um abraço, comovidas com a situação, e uma das crianças disse, inclusive, que sua mãe era enfermeira e que iria cuidar dele para ela.

Por que não estabelecer uma relação aberta, dialógica com as crianças? Por que não mostrar a elas que nós também somos gente, que nós também ficamos tristes, alegres, preocupados, chateados...? Sim, podemos mostrar que algumas situações nos chateiam, assim como eles ficam chateados quando, por exemplo, um colega lhes tira um brinquedo. Mas nos cabe, isso sim, ensinar-lhes que temos a possibilidade de dialogar com as pessoas que nos chateiam para resolver as diferentes situações. Há poucos dias, por exemplo, ouvi de uma criança que estava muito chateada com a sua mãe: “ela sempre me diz que eu tenho que conversar com ela, só que ela ‘tá’ sempre gritando comigo”.

Zitkoski (2005, p. 1) lembra que “o diálogo é o fundamento antropológico que nos inspira a partir da obra freireana a alimentar a esperança na construção de processos sócio-culturais emancipatórios, que venham a concretizar a utopia de um mundo mais humanizado”. Acreditamos, assim, que o diálogo possibilita essa emancipação das pessoas, e que essa emancipação nos levará a esse mundo mais humanizado.

É esse tipo de relação que acreditamos dever permear uma instituição educativa, seja ela de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Médio ou Superior. Freire nos lembra que

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito ao outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 2005, p. 120)

E é em meio a esse processo que as crianças aprendem também a serem dialógicas e afetivas, pois estas aprendizagens levarão por toda a vida.

Borboleta (professora estagiária), destaca que tais dimensões estão presentes nas relações entre as “pessoas grandes” na Ipê Amarelo:

“[...] é importante mencionar a forma como as professoras relacionam-se na instituição umas com as outras, com a equipe diretiva e demais funcionários, isto é, percebo uma relação de afetividade e respeito, de preocupação constante para que as coisas aconteçam de modo a satisfazer a todos, principalmente, os pais e as crianças que sentem-se acolhidos, parte da Ipê Amarelo.”

A afetividade é uma dimensão, de acordo com os escritos de Freire, que perpassa e se manifesta em laços de carinho e de compreensão; porém, ela vai muito além, requerendo a competência, a seriedade, a responsabilidade e a autoridade de cada um dentro da escola. Por isso, quando Tai (professora bolsista) diz em sua primeira carta, sobre o seu trabalho na Ipê: *“[...] acho que às vezes cobram muito de nós [...]”*, cabe lembrar que a afetividade também se manifesta na cobrança de responsabilidades e compromissos. É por acreditar no potencial de cada pessoa, por acreditar que cada ser humano é inacabado e em processo permanente de *ser mais*, que se cobra de cada pessoa que assuma cada vez mais e melhor seus compromissos, sempre com toda a seriedade necessária.

E em se tratando de um contexto de educação de crianças, essa é uma manifestação de afetividade para com as próprias crianças, que merecem de todas as “pessoas grandes” envolvimento, responsabilidade, competência, rigorosidade e seriedade em seu trabalho. Trata-se, sobretudo, da nossa responsabilidade com as crianças. D’outra parte, é necessário ter a sensibilidade para perceber quando se está exigindo demais de alguém, mais do que ela pode dar. Por isso digo, enquanto

parte da coordenação da escola, que precisamos trabalhar com muita sensibilidade para sentir, ouvir e/ou interpretar o que cada um de nossos colegas tem a nos dizer.

Neste sentido, Freire corrobora novamente:

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade [...]. É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (FREIRE, 2005, p. 141-143).

Rego (1999) aponta que Vygotsky também demonstra uma intensa preocupação com a integração dos aspectos cognitivos e afetivos. Ela diz que para ele, os desejos, emoções, motivações e interesses são os elementos relacionados ao pensamento, e este influencia o aspecto afetivo. Assim, cognição e afeto são inter-relacionados e possuem influência em todo o desenvolvimento humano.

É por estarmos justamente falando aqui de crianças pequenas que essas relações tornam-se tão importantes. Dentro de um espaço de educação de crianças precisamos, mais do que nunca, comprometer-nos com essas relações, uma vez que esse momento da vida de uma criança é um momento que deixa marcas por toda a vida.

Borboleta Transparente (professora bolsista) é uma das participantes que na primeira carta, conforme já descrito, revelou que traz consigo marcas das atitudes de seus professores que a traumatizaram muito. Talvez por isto, foi uma das participantes que revelou várias vezes compreender o quanto essa fase da vida é importante na formação das crianças. Exemplo disso foi quando ela comentou: *“Não consigo me imaginar longe dessas crianças e hoje acredito, sim, que a infância é a fase mais importante de um ser humano, é neste momento que influenciemos de forma significativa para que tipo de sujeitos serão no futuro.”*

Acredito, nesse sentido, que a educação tem o dever de preparar as novas gerações e mostrar-lhes qual é o nosso mundo e quais são as suas possibilidades. Nesse sentido, as palavras de Arendt (2009, p. 239) são referência: “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação”.

Propondo um diálogo de aproximação entre Arendt (2009) e Freire (1987), trazemos as palavras do próprio Freire: “o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo” (FREIRE, 1987, p. 19).

Arendt (2009) ao longo de sua obra, fala da importância do espaço público, comum a todos. Segundo ela, é pela defesa desse espaço que precisamos planejar nossa vida, nossas ações não apenas para quem está vivo hoje, mas para todos aqueles que virão futuramente compartilhar conosco deste mundo.

Nesse sentido, lembro-me muito das crianças, pois qual espaço público nós estamos mostrando a elas? Nós estamos nos responsabilizando pelas crianças, de forma a nos responsabilizar pelo mundo? Qual continuidade pensamos em dar para o mundo?

Tal preocupação é também compartilhada por algumas participantes da pesquisa, o que pode ser representado pelas palavras de Mudança (servidora):

“Adoro as crianças, de modo geral, e penso que, ‘como pais e mães da humanidade’, as crianças têm o potencial de enriquecimento das relações, principalmente agora, em que as ditas relações humanas são tão frágeis. No entanto, me preocupa muito os filhos que deixamos para o mundo, ou seja, a falta de responsabilidade, compromisso, de posicionamento de algumas famílias e professores, que se eximem da educação de suas crianças.”

As palavras de Mudança vão ao encontro da defesa de Arendt, de que somos nós, adultos, que precisamos mostrar às novas gerações qual é o nosso mundo, e ela reforça isso ao afirmar que as crianças de hoje são os “pais e mães da humanidade”. Sua preocupação acaba sendo respondida por Arendt, ou seja, quem não quiser se responsabilizar pelo mundo, que não tenha crianças e, muito menos, tome parte na sua educação. E Mudança ainda lembra que “[...] (pais e professores) não podemos nos furtar a responsabilidade de guia, ainda que saibamos o quanto erramos em nossos caminhos.”

É preciso resgatar esse processo de humanização nos espaços de educação. Parece que nos esquecemos que são as relações humanas, em especial as de diálogo e de afetividade, que nos humanizam. Precisamos compreender a importância de que essas dimensões não ocorram apenas no espaço da sala, mas sim no espaço de toda a escola.

É preciso olhar para todos aqueles que estão ao nosso lado, atuando conosco, compartilhando a vida conosco, mas é preciso olhar com olhos de quem se preocupa com o outro, de quem cuida do outro; isso irá nos levar a olhar para o outro criança, pois esta não está aprendendo apenas o que lhe estou dizendo a aprender: a maneira com que olho, com que me dirijo ao outro, é o exemplo que a criança irá levar ao olhar para o outro, que pode ser, inclusive, eu. Essa é também uma preocupação presente nas cartas de Rosa Vermelha (colaboradora – nutrição):

“As nossas relações tem sim importância na educação das crianças, pois crianças copiam muito as pessoas grandes, pois se elas virem pessoas grandes brigando, falando alto, dizendo palavrões, elas vão querer fazer o mesmo, talvez levar para suas casas e isso eu não acho legal...”

Mello (2007) traz as palavras de Leontiev para, mais uma vez, reiterar a importância da infância na vida de uma criança, e para enfatizar o quanto a humanização é condição do processo educativo:

Esse conceito – de que o ser humano aprende a ser o que é como inteligência ou personalidade, e de que a cultura e as relações com os outros seres humanos constituem a fonte do desenvolvimento da consciência – revoluciona a compreensão do processo de desenvolvimento que tínhamos até agora. Com a Teoria Histórico-Cultural, aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade. Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência –, e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. Esse processo – denominado processo de humanização – é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978 apud MELLO, 2007, p. 88).

Dessa forma, acredito, concordando com Sekkel; Gozzi (2003, p. 14), quando estas apontam para a importância dos espaços de Educação Infantil, que

[...] a escola deve ser um ambiente no qual todos – crianças, pais e funcionários – sintam-se seguros, acolhidos e respeitados. Um lugar para o qual as crianças possam ir com prazer, sentindo-se bem vindas. *Mas o espaço para as crianças não se restringe ao espaço físico: é um espaço de vida, com tudo aquilo que dele participa – os móveis, as cores, a arrumação, os objetos, os cheiros, os sons, as pessoas, as memórias.* E esse ambiente diz muitas coisas que influenciam nossa forma de agir (grifos nossos).

Eloah (professora referência) está entre as participantes da pesquisa que defendem que cabe a cada um de nós que atuamos neste espaço, fazer dele um espaço cada vez melhor, onde de fato todos se sintam seguros, acolhidos e respeitados. Assim ela defende seu ponto de vista:

“Penso que cada um tem o seu papel para que essas relações sejam amigáveis e tranquilas, pois somente assim teremos uma escola que trabalha em prol das crianças e um ambiente gostoso de estar, um lugar que temos vontade de ir trabalhar, e prazer de fazer acontecer. Hoje a Ipê chegou nesse patamar, as pessoas procuram relacionar-se da melhor forma umas com as outras.”

Ao lembrar em uma das cartas o dia em que chegou na Ipê, há mais de 4 anos, Eloah conta que no primeiro dia de aula ela chegou na sala em que os professores lanchavam e se apresentou a todos. Segundo ela, “[...] ninguém falou comigo”. Ela diz que o grupo era muito fechado e que os novos demoravam a conquistar seu espaço. Como se isso não bastasse, ela diz que na época tinha um cabelo considerado bastante diferente, e isso era motivo de comentário nos corredores. Ela demonstra tristeza em sua narrativa e diz que depois de passar por essa experiência ela passou a receber todas as pessoas novas na Ipê de forma acolhedora. É por isso que Eloah afirma que *“hoje a Ipê chegou neste patamar”*. Após esse relato, em sua carta ela afirma que um dos principais desafios da Educação Infantil é trabalhar as relações entre as crianças, e ressalta, desafiando os adultos a repensarem suas formas de agir: *“Como vamos ensinar as crianças a se relacionar com o outro se nós falamos mal do colega? Como vamos falar em inclusão se olhamos desconfiados para um colega que tem o cabelo de uma cor diferente?”*

E do mesmo modo que algumas das participantes da pesquisa ressaltaram a importância de todas as pessoas se sentirem acolhidas nesse espaço, sentirem-se parte dele, outras participantes salientaram a importância de valorizar de modo especial todas as pessoas que já estão há bastante tempo na Ipê, aquelas que estão há mais tempo ajudando a construir sua história. Um dos relatos feitos nesse sentido foi o de Rosana (equipe de coordenação e direção). Ela diz que junto ao seu grupo de trabalho,

“[...] encaramos o desafio de articular o grupo da escola. Quando falo em grupo, refiro-me além das educadoras a todos os demais segmentos que fazem parte da escola. Logo, nosso trabalho requer muita humildade para aprender com os outros que já estavam na escola anteriormente a nossa entrada, por exemplo, colegas que estão desde a criação com 24 anos construindo o dia-a-dia da escola. Neste sentido, temos buscado estratégias que possam agregar as pessoas que atuam na escola, que seja convidando-as a compartilharem suas experiências nos espaços de formação ou em conversas, reuniões, avaliação coletiva das ações desenvolvidas... Enfim, um processo permanente de escutar e, a partir disso, decidir coletivamente diante dos desafios cotidianos.”

O relato de Rosana revela a base fundamental para que possamos realizar, com dialogicidade e afetividade, um trabalho coletivo dentro de uma instituição que tenha como objetivo maior a educação das crianças, mas sem deixar de lado o compromisso com todas as “pessoas grandes”: a valorização de todas as pessoas que são parte desse grupo, de cada um dos segmentos; a abertura e a disponibilidade para acolher todas as pessoas que chegam diariamente a este espaço; a humildade para reconhecer que sempre temos algo a aprender com o outro, e a valorização de nós mesmos, acreditando em nosso potencial para contribuir com este espaço, e atuando com comprometimento. Tudo isso é dialogicidade e afetividade, pois assim estaremos permitindo-nos *ser mais gente* e ajudando o outro a *ser mais*, quer sejam adultos ou crianças.

Mirna (servidora), uma das pessoas que também está há muitos anos na Ipê, assim como Eloah, em uma de suas cartas relata com tom de tristeza a sua chegada ao Ipê. Ela diz que foi muito mal recebida por uma pessoa que trabalhava na Ipê há mais tempo, e que se magoava muito porque a pessoa cobrava dela muitas coisas que ela ainda não sabia fazer, porque estava iniciando sua atuação em uma escola. Ela disse que cobravam dela, inclusive, que viesse mais bem vestida; Mirna relata que por muito tempo se fechou, que ficou realmente magoada, mas que agora as relações estão bem melhores. Mirna, hoje, defende a importância da afetividade e do diálogo nas relações diárias:

“Os adultos que aqui se encontram de todas as áreas profissionais também são muito importantes, pois o sorriso de quem quer que seja, já é algo muito importante para o ser humano, seja pequeno ou grande. Todo mundo gosta, o dia torna-se mais agradável pelo simples fato de receber um sorriso, até as pessoas mais duras se rendem e acabam melhorando. É muito legal de ver quando alguém pergunta se você está bem, vem e te abraça, conversa, dialoga com você.”

O relato de Mirna, diante de sua história, parece um pedido de atenção, de carinho, talvez até de medo que aquilo que lhe aconteceu um dia, volte a acontecer. E assim como Mirna, outros adultos também demonstraram tal sentimento...

Tanto quem está há muito mais tempo quanto quem acabou de chegar vem revelando em suas cartas que muito tem a ensinar e aprender. Brilhante (equipe de coordenação e direção) é umas das pessoas que está atuando recentemente na Ipê, e que ali está realizando suas primeira experiências de atuação em uma equipe de coordenação e direção. Em sua fala, ela revela suas aprendizagens:

“[...] as relações interpessoais são extremamente significativas no nosso processo de construção enquanto ser humano, pois também compreendo que é através da interação com o outro que eu me constituo sujeito. No Ipê, eu aprendi a importância de ouvirmos o outro e de considerarmos todas as dimensões quando formos resolver alguma questão; penso que viver em um ambiente assim, me possibilitou uma série de aprendizagens que irão me acompanhar por toda a minha vida. Hoje, ser mais sensível e compreensiva com o outro já faz parte de mim, me constitui, e eu fico muito feliz por ter me tornado uma pessoa melhor por ter convivido com gentes que tiveram a paciência de me ensinar. Eu tive boas referências dentro do Ipê, que não me deram uma aula de como me comportar, mas que de modo sutil, nas suas ações cotidianas foram me mostrando um outro modo de ser e agir com o outro.”

Ao mesmo em que ela revela todo esse percurso de aprendizagem, revelando sua humildade para aprender com os outros, também revela, em sua terceira carta, sua compreensão de que a Ipê Amarelo ainda tem muito a avançar:

“Ao finalizar a leitura da mensagem (A Escola – Paulo Freire) fui tomada por um sentimento imenso o qual não sei nomear... fiquei pensando nas palavras de Freire e na nossa escola, concluo que ainda temos muito a avançar se quisermos ser um lugar no qual possamos ‘nos amarrar’... [...] ela (a escola) precisa sim ser um espaço agradável e encantador, que valorize e respeite as pessoas, como diz Freire. [...] fico me questionando até que ponto o nosso grupo compreende a importância e o significado que a escola tem nas nossas vidas e nas vidas das crianças? Se essa compreensão fosse clara, quem sabe nossas relações interpessoais fossem menos turbulentas...”

E é interessante perceber o quanto até mesmo os pequenos espaços que as pessoas têm para dialogar, aproximarem-se umas das outras dentro da instituição, são importantes, refletindo positivamente no trabalho que é desenvolvido. Afinal, como vamos conhecer e aprender com os outros se não temos tempo para dialogar com eles? Como vamos nos sentir felizes, acolhidos na escola, se não nos relacionamos de uma forma afetiva com as pessoas? Tudo isso interfere

significativamente no trabalho desenvolvido, o que pode ser compreendido por um dos relatos de Manha (professora referência). Ela conta que quando entrou na Ipê, em 2010, não conhecia ninguém e também não tinha muito tempo para conversar e conhecer os colegas. Na sequência, ela fez um comentário muito interessante a respeito do que mudou em 2013:

“Na verdade foi somente este ano (2013) que eu passei a conversar mais com o pessoal, com as colegas professoras, naquele momento das 7 às 8 horas e isso foi tão bom, poder conversar, fofoçar, rir, discutir... Sem isso parecia que as relações não aconteciam, pois mesmo nas reuniões de sábado, quando tem aquelas dinâmicas de interação, parecia todo mundo estranho. Agora não, a gente se conhece e estamos ali por um mesmo propósito (eu acho).”

De fato, quando trabalhamos com crianças pequenas, temos que dar atenção o tempo todo a elas, o que nos impossibilita de nos aproximar das outras “pessoas grandes” para um diálogo maior. Por isto é que, como revela Manha, esses espaços de encontro são tão importantes dentro da escola. Confesso que essa pesquisa está me surpreendendo pelo fato de estarem aparecendo novos elementos de discussão... Eu estou me tornando muito mais gente ouvindo minhas colegas... Enquanto parte da equipe de coordenação, confesso que eu mesma não tinha ainda pensado sobre a importância desses momentos. Preocupamo-nos em organizar estudos, leituras, tudo com discussões dirigidas; mas assim não estamos possibilitando que nesses encontros surjam outros elementos de discussão, que a gente descubra novas formas de pensar, de agir... Como vou conversar com minha colega para tirar uma dúvida ou pedir uma opinião, por exemplo, se todo o espaço em que estamos juntas é preenchido? Como vou resolver meus conflitos com a professora do turno inverso ou trocar ideias, pedir uma opinião para a equipe da cozinha se não temos tempo para isso?

Enfim, nós precisamos fazer com que o espaço da Educação Infantil seja um espaço onde as crianças pequenas e as “pessoas grandes” queiram estar. E para que a gente queira estar em algum lugar, precisamos nos sentir bem, sentir-nos acolhidos neste lugar. Mello (2007, p. 85) afirma que “a creche e a escola de infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas”. Já comentei anteriormente que acredito e aqui me refiro à educação como um processo mais amplo, que não ocorre em um só lugar e que não é só o professor quem educa

a criança. Mas as instituições de Educação Infantil precisam constituir-se em um importante espaço para essa educação, pois este é um espaço pedagógico, próprio para essas aprendizagens.

Ser o melhor lugar significa, no meu ponto de vista, o lugar onde essas crianças possam desenvolver as melhores qualidades, ou melhor, as qualidades mais humanas possíveis, sobretudo pela vivência do diálogo e da afetividade. Muitas dessas crianças chegam em casa ao final do dia e dormem, acordando somente para voltar à escola. Logo, não é a família que está a maior parte do tempo com ela, mas somos nós. Precisamos, então, desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade, que vise o desenvolvimento integral dessa criança, e o desenvolvimento integral requer a aprendizagem do diálogo e do afeto para que as demais tornem-se possíveis.

Chega de frieza, chega de tratar as pessoas como se fossem coisas. Que nossas crianças aprendam, desde já, que podem ser mais e que podem contribuir na humanidade dos outros. E que ela veja, de forma afetiva e dialógica esse outro, e que nós a ajudemos a enxergá-lo como gente. Isso faz parte da educação.

5 EDUCAÇÃO INFANTIL, DIÁLOGO, AFETIVIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A BONITEZA DESSE ENCONTRO



Imagem 7- Origamis enviados na primeira carta de Violeta

“A Unidade Ipê Amarelo é um espaço diferenciado em todos os aspectos, pois lá aprendi que a criança deve ser o centro de toda e qualquer ação, e que nós adultos devemos respeitá-la em suas singularidades e formas de ser, estar e pensar. No início era tudo novidade para mim, uma turma com crianças com diferentes idades em uma mesma sala, pensar em propostas que contemplassem a todos, planejamentos, cadernos de registros, portfólios, etc, são conceitos que conheci lá dentro e que me fizeram enxergar a teoria na prática. Além disso, a estrutura funcional da Unidade e a visão da escola me ensinaram coisas que levo comigo pro resto da minha vida, e que aonde eu estiver irão fazer a diferença [...]” (Sofia – professora bolsista)

5.1 A formação do professor: uma exigência que não precisa ser cumprida?

Se alguém ama uma flor da qual só existe um exemplar em milhões e milhões de estrelas, isso basta para fazê-lo feliz quando a contempla. Ele pensa: “Minha flor está lá, em algum lugar...” Mas se o carneiro come a flor, para ele é como se todas as estrelas repentinamente se apagassem! E isso não tem importância? (SAINT EXUPÉRY, 2009, p. 28)

Partindo das discussões anteriores compreendemos ser importante, neste momento, buscar entrelaçamentos entre a Educação Infantil, a afetividade, a dialogicidade e a formação de professores. Não precisamos dizer que acreditamos ser este, um bonito, além de necessário, encontro.

O que significa, dentro deste contexto em que vimos discutindo, a formação dos profissionais que atuam na instituição de Educação Infantil? Ou melhor, a formação do professor, responsável pela educação da criança pequena nesse espaço?

Pensando na atuação desse profissional, começemos olhando para as políticas de formação, já apresentadas anteriormente: a formação para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais exige o Ensino Superior, mas aceita o Ensino Médio na Modalidade Normal. Será que não faz tanta diferença?

Essa diferença, Violeta (professora referência), uma das participantes da pesquisa que fez o Curso Normal e depois o Curso de Pedagogia, deixa claro em um de seus relatos, no qual comentou a experiência que teve durante o seu estágio no Curso Normal e que a desacomodou:

“A realidade daquela escola me desacomodou, era lugar de muito boa vontade, mas de uma realidade que não condizia com a concepção de educação que eu trazia em minha história. Me sentia impotente, precisava estudar mais, então decidi que iria cursar Pedagogia.”

O Curso de Pedagogia não é um simples ‘complemento’ de nossa formação inicial, mas é base dela, onde encontramos um aporte teórico e prático essencial para a nossa atuação. Mel (professora referência), que também fez o Curso Normal, embora ainda não tenha concluído o Curso de Pedagogia, já consegue perceber com clareza a diferença entre ter apenas o Curso Normal e ter o Curso de Pedagogia:

“E Jú, acredite se quiser, não me deixaram fazer estágio em uma turma de berçário porque com os bebês não é ‘possível’ realizar um trabalho

direcionado. Até hoje a professora que me disse isso vem na minha cabeça e fica repetindo essa frase. [...] ainda bem que hoje eu faço Pedagogia e sei bem que esse tipo de pensamento jamais vai ser presente no meu discurso e nas minhas práticas.”

E a importância dessa etapa da formação é reconhecida até mesmo por aqueles que realizaram apenas o Curso Normal, como no caso de Mudança (servidora), que realizou o curso, mas, antes mesmo do estágio, decidiu que não queria atuar com crianças pequenas, e mesmo não realizando o estágio, lhe foi permitida uma atuação: *“Engraçado que o fato de não ter feito o estágio me permitiu a habilitação como ‘auxiliar de assistente em pré-escola’, ou algo do gênero... Olha o perigo!”* Mudança relata que esse fato aconteceu no final dos anos 90, e revela que ela, mesmo não atuando diretamente com crianças, e nem tendo formação em Pedagogia, reconhece a importância da formação em nível superior dos profissionais que atuam com crianças pequenas.

Não podemos aceitar o discurso de que há uma exigência, mas de que essa não necessariamente precisa ser cumprida. Para desenvolver práticas pedagógicas com crianças de qualquer faixa etária é necessário que o profissional tenha formação de nível superior, e nós, pedagogos, precisamos defender isso. E em se tratando de crianças de 0 a 6 anos, essa preocupação só aumenta, tendo em vista todas as especificidades dessa faixa etária. O Curso Normal é um curso importante, que nos fornece alguns elementos muito importantes para a nossa atuação; contudo, sozinho ele jamais consegue abarcar toda a especificidade desse trabalho.

Do mesmo modo, precisamos nos afastar de discursos vazios, que defendem apenas o campo prático ou apenas o campo teórico. Precisamos, sim, ter clareza da importância do entrelaçamento entre esses dois elementos, uma vez que um depende do outro: não podemos compreender a prática sem a teoria que a sustenta, do mesmo modo, é a partir deste contexto prático que as teorias vão sendo construídas.

Neste sentido, Azambuja & Bald (2007) trazem uma contribuição importante:

é importante que a formação do formador tenha subsídios teóricos e práticos que lhe possibilitem realizar suas tarefas com maior eficiência, atingindo as metas propostas nos objetivos sócio-educacionais e buscando a interação com os demais envolvidos (professores, alunos, sociedade, etc.). Isso porque é por meio de trocas embasadas teoricamente que se fundamenta a prática e criam-se opções de escolha de outras posturas, de um novo/outro perfil, no intuito de construir uma ‘práxis’ diferenciada ao que

se tem escutado sobre a atuação docente (AZAMBUJA & BALD, 2007, p. 48).

Desta forma, não pode haver dicotomia entre teoria e prática; ambos são processos que tendem a se completar, formando concepções que atendam às necessidades da realidade. Se julgarmos ser importante apenas o contato com a realidade, não teremos a cientificidade necessária para nela intervir; do mesmo modo, dando primazia à teoria, não teremos ferramentas suficientes para aplicá-la da maneira e na medida certa em nosso campo de atuação. Esse processo é inacabado, como um círculo no qual os elementos se entrecruzam a fim de se constituírem. No relato de Borboleta (professora estagiária), é possível analisar a importância de tal entrelaçamento:

“[...] meu trabalho na Ipê, que caracteriza-se como inserção de estágio, está sendo para mim uma experiência muito significativa, com a qual eu pude confrontar os conhecimentos teóricos construídos na academia com a prática. Quanta coisa fascinante no mundo infantil! Quanta descoberta! Quantas aprendizagens com as crianças!”

Entretanto, há algumas características dos Cursos de Pedagogia que precisam entrar em discussão. Embora esse entrelaçamento entre teoria e prática, tão necessário nesse processo de formação exista, ele ainda está longe do que seria o ideal. Isto porque muitos cursos deixam a prática com as crianças para o final do processo, geralmente no último semestre, sem dar a chance de retorno para uma interligação, ainda dentro da academia, de forma mais aprofundada e qualificada, com a teoria.

Ainda, outro fator que também torna frágil esse processo de formação, está no fato de que há pouco aprofundamento, no Curso de Pedagogia, sobre a educação da criança pequena. Na realidade, 5% do currículo dos Cursos de Pedagogia são destinados à especificidade desse nível; a universidade brasileira, de fato, não conhece a Educação Infantil. Por isto hoje as Especializações em Docência na Educação Infantil que o MEC tem promovido, tem o dever de dialogar com as universidades. Kramer (2006) aponta que muitos pedagogos circulam pelas universidades sem saber como lidar com crianças; mas ao mesmo tempo, é inacreditável que professores universitários perguntem a professores de berçário: “mas é tu que tens que trocar fraldas? Por quê?”

Kiehn (2012) destaca que em uma pesquisa realizada com treze universidades federais brasileiras, com o intuito de identificar as disciplinas que compõem os currículos dos cursos de formação para professores de Educação Infantil, mostra que menos de 10% das disciplinas são específicas para a modalidade de Educação Infantil. Ela destaca a predominância quantitativa de áreas de conhecimento na constituição de Fundamentos Gerais e da Formação Pedagógica em Anos Iniciais, em comparação com a formação específica para a Educação Infantil.

O fato é que também nas legislações, para além dos currículos dos Cursos de Pedagogia, muito embora haja muitas questões que dão conta do que realmente é importante nessas modalidades, em muitas delas não se vê questões fundamentais como, por exemplo, a estética da sensibilidade, o conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, as diferentes concepções de infância e criança, dependendo do seu contexto cultural...

Brilhante (equipe de coordenação e direção) em sua última carta, demonstrou ter realizado um processo de reflexão acerca de sua formação, a partir das questões discutidas nas cartas anteriores. Sua reflexão, ao abordar exatamente a questão dos limites da formação para atuar na Educação Infantil, nos instiga a ir além:

“Diante de tudo o que viemos conversando no decorrer das cartas, vejo que os limites da minha formação estão relacionados a carência de uma formação para a Educação Infantil e uma formação mais humana, que acredite no potencial de cada um, por outro lado, como os nossos professores da graduação irão atuar assim se os seus processos formativos também não tiveram estes princípios? Seria muito cômodo pensar isso como um ciclo que se repete, mas temos condições de romper com isso e esta é uma das principais possibilidades para o processo de formação tanto inicial como continuada.”

Neste relato, Brilhante não olha apenas para os limites de sua formação, mas olha também para os limites da formação dos professores que teve na graduação. É certo que nós professores levamos para a nossa prática o que aprendemos em nossos cursos, além de levarmos muito de nossos professores. Não obstante, se acreditamos na importância da formação permanente, esse é realmente um ciclo que pode ser rompido, pois hoje temos a possibilidade de olhar para a nossa formação de maneira crítica, buscando correr atrás daquilo que nos fez/faz falta.

Este é certamente um ponto frágil que diz respeito aos professores responsáveis por esse processo formativo dentro do curso superior. Após uma reflexão bastante profunda acerca do que deve ser ensinado/aprendido na Educação Infantil e da importância de que todos na escola assumam, de modo dialógico e afetivo as funções social, política e pedagógica dessa etapa, Brilhante aponta que:

“Muitas das minhas reflexões acima não foram aprendidas durante o curso de formação inicial, mas a partir das minhas vivências familiares e fora da Universidade (grupos de pesquisa/estudo, estágios em escolas públicas e outros). Assim, percebo que a formação de professores precisa avançar no que se refere aos aspectos expostos acima, eles nos falam que devemos ser críticos, abertos para o diálogo, afetivos, mas a maioria deles não age assim conosco enquanto acadêmicos, nem mesmo no curso de pós-graduação, em alguns casos, tínhamos espaço para o diálogo... Entendo que diálogo e afetividade no processo formativo está relacionado, principalmente, com respeito ao outro, respeito aos saberes e aos tempos de cada um. Não posso negar que durante o meu curso tive alguns professores que trabalhavam de um modo diferente e eu demorei para entender isso... pois deveras não estava acostumada a práticas nas quais havia espaço para opinarmos ou até mesmo para conversar sobre algo que nos inquietava.”

Este ponto de vista de Brilhante é extremamente relevante no contexto da discussão que vimos propondo. Como já afirmado, olhando para as nossas práticas, percebemos que levamos para a nossa atuação profissional muito de nossos professores, de suas práticas, das vivências que com eles tivemos. Como é possível ensinar aos futuros professores a importância de tais dimensões e, ao mesmo tempo, os próprios professores agirem de forma totalmente diferente? Isto revela que há muita incoerência entre o dito e o feito, isso revela que não há a *corporeificação das palavras pelo exemplo* nos próprios cursos de graduação e pós-graduação... E aqui cabe lembrar que na pesquisa que realizei no ano de 2010³², esta foi uma consideração bastante presente no discurso das acadêmicas do último semestre do Curso de Pedagogia: que tais dimensões, como o diálogo e a afetividade, não estão presentes na prática de alguns professores.

Sim, muitos dos professores que atuam nas salas de aula tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, foram preparados apenas para ensinar matérias e conteúdos específicos. Embora competentes, entram em pânico quando

³² Conforme já citado no capítulo 1, trata-se do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Desafios e perspectivas na formação inicial de professores para as práticas educativas humanizadoras”/2010.

conclamados a pensar sobre o "por que" e o "para quê" dos conteúdos sobre os quais estão trabalhando, qual sua ligação com o mundo e com os processos de humanização e quais as interfaces e correlações com as demais áreas de conhecimento e com a sua identidade de homem e/ou mulher (HENZ, 2003).

Em alguns cursos de educação inicial e continuada de professores ainda prioriza-se a repetição e transmissão do já feito, do já sistematizado, com técnicas e metodologias o mais eficientes possíveis. Muito pouco se aprende sobre essas outras dimensões tão essenciais na prática educativa; estes "conteúdos" devem ser aprendidos através da interação, do compartilhamento de saberes e de experiências que se dão na atitude dialógica dos sujeitos envolvidos. Neste sentido, o estabelecimento de trocas e saberes requer a assunção de novas posturas; requer que professores sejam encarados como mediadores da crítica, reflexão e transformação, enraizada na realidade e nas vivências de educadores e educandos. Em outras palavras:

Urge, pois, substituir a mera transmissão e aquisição de conhecimentos e informações pelo aprender a pensar e agir criticamente. Então, em vez de professores(as) e alunos(as) apenas "cultos(as)", "instruídos(as)", "informados(as)", "civilizados(as)", poderemos ir nos constituindo em seres humanos racionais, reflexivos, críticos e transformadores, "capacitados(as)" a lidar com as situações imprevisíveis dos nossos estudos, do nosso trabalho, da nossa história, do nosso mundo, enfim, das nossas vidas, com todas as suas complexidades (HENZ, 2003, p. 16).

Rosana (equipe de coordenação e direção), uma das participantes da pesquisa que atua na Ipê mas também no Ensino Superior, em Cursos de Pedagogia, traz uma contribuição muito importante para que possamos compreender o que, de fato, aprendemos e ensinamos na escola:

"Com cada criança, adulto ou jovem que convivemos, aprendemos e ensinamos mais do que conteúdos, temas, conceitos, etc., aprendemos e ensinamos sobre o que é ser gente, o que é estar no mundo... Na minha opinião, são essas interações que nos constituem como pessoas e como somos da área das ciências humanas, nosso trabalho na área da educação requer compreender que [...]"

Na sequência, ela compartilhou comigo uma citação de Freire:

[...] estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem

cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou tecnologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. (FREIRE, 1998, p. 64).

Assumir-nos como seres inconclusos, requer humildade para assumir que estamos no/com o mundo com outras pessoas, com as quais temos muito a aprender; professores, sejam eles de Educação Básica ou Superior, precisam estar cada vez mais abertos ao outro, ao outro estudante, ao outro colega, ao outro ser humano, que tenha qualquer escolarização, ou até mesmo nenhuma. Compreender que o processo de formação permanente é que nos possibilita ir além, é compreender a necessidade que todos temos desse processo. E quando somos professores de crianças, compreender isso é compreender que a formação de todos aqueles que atuam na escola também é uma responsabilidade nossa, mas para assumir isso, é preciso compreender que nossa formação, primeiro, precisa ir além, e isso depende de nós, do que buscamos.

5.2 A importância da Ipê Amarelo enquanto um espaço – dialógico e afetivo – para a constituição da docência

As pessoas veem estrelas de maneiras diferentes. Para aqueles que viajam, as estrelas são iguais. Para os outros, essas não passam de pequenas luzes. Para os sábios, elas são problemas. Para o empresário, eram ouro. Mas todas essas estrelas se calam. Tu, porém, terás estrelas como ninguém nunca as teve... (SAINT EXUPÉRY, 2009, p. 85)

Olhando para o presente, podemos dizer que muito já se alcançou nesses mais de 20 anos de políticas voltadas para a Educação Infantil. Porém, é preciso olhar mais longe, olhar a partir dos olhos do professor que está lá, responsabilizando-se diariamente pela educação da criança pequena. Lembrando novamente Arendt (2009), nós somos responsáveis pela educação da criança e precisamos assumir essa tarefa.

Isso significa olhar para os processos de formação com olhos mais humanos. Na educação lidamos primeiramente com pessoas, e isso nos leva a acreditar que as legislações, os currículos dos cursos de Pedagogia deveriam assumir mais de perto essa dimensão humanizadora: estamos olhando com sensibilidade para

nossas crianças? Conhecemos o quê de seu desenvolvimento para podermos ajudá-la a ser mais (FREIRE, 2005)? Estamos ensinando-as a olhar para o outro? Ensinamo-la a respeitar ou humilhar o outro? Estamos olhando de fato para essa criança com um olhar humano, de responsabilidade por sua educação? O fato de, alguns meses atrás, um bolsista de uma creche em um município do RS ter abusado de mais de vinte crianças durante um mês e os pais terem sido os primeiros a identificar a mudança no comportamento das crianças, antes mesmo dos professores, nos indica o quê?

Para além disto: em que medida o Pedagogo, ao final de sua formação inicial, reconhece as características das crianças pequenas, compreendendo que elas são gente, e gente com vida? Tal questionamento surgiu a partir do relato de Mortiça (professora referência), referente ao primeiro dia de sua atuação na Ipê Amarelo:

“[...] quando entrei na Ipê não tinha ainda grandes experiências a não ser do meu estágio obrigatório de final de curso. Posso dizer que quando vi muitas crianças correndo pelas salas e pelo corredor, fiquei muito nervosa, um frio na barriga, um tremor dos dedões do pé até o último fio de cabelo, uma incógnita muito grande fazia parte de mim: seria capaz de trabalhar com tantas crianças, saberia como fazer nosso dia a dia?”

O relato de Mortiça revela que, no início de sua atuação na Ipê, estava muito insegura, sem saber como agir, sem saber se daria conta do trabalho junto a tantas crianças. Como será que ela imaginou que seria esse contexto? Um contexto parecido com o dos Anos Iniciais, que infelizmente em sua grande maioria ainda mantém as crianças sentadas uma atrás da outra, sem a possibilidade de se expressarem?

Esse sentimento de insegurança, de nervosismo, impotência, com certeza muitas vezes está presente naqueles que colocam pela primeira vez os pés na escola para assumir uma turma. Contudo, quanto mais vivências, experiências, leituras e discussões tivermos ao longo do curso, provavelmente menor será tal insegurança.

Por isso, no contexto dessas reflexões, cabe ressaltar a importância dos espaços de Educação Infantil que permitem a inserção de acadêmicos do curso, como no caso da Unidade Ipê Amarelo, que abre as portas para a atuação desses acadêmicos, enquanto professores bolsistas. É importante salientar aqui que sua

função, dentro da Unidade, jamais pode substituir a função do professor referência, tendo em vista que este é o responsável pelas propostas pedagógicas direcionadas à criança; o professor bolsista é aquele que apoia e auxilia neste trabalho, complementando aí o seu processo formativo.

Conforme já destacado quando da contextualização da Unidade, neste espaço os acadêmicos têm a oportunidade de participar de todos os momentos previstos pela Unidade, como planejamentos, registros, formações pedagógicas, elaboração de avaliação do processo de desenvolvimento das crianças. Portanto, é ali que muitos deles vão constituindo-se docentes dessa etapa, assim como eu me constituí ao longo de minha trajetória enquanto professora bolsista, professora referência e, agora, enquanto apoio pedagógico. A importância de tais vivências são relatadas nos escritos de muitos professores bolsistas, como no caso de Sofia:

“A Unidade Ipê Amarelo é um espaço diferenciado em todos os aspectos, pois lá aprendi que a criança deve ser o centro de toda e qualquer ação, e que nós adultos devemos respeitá-la em suas singularidades e formas de ser, estar e pensar. No início era tudo novidade para mim, uma turma com crianças com diferentes idades em uma mesma sala, pensar em propostas que contemplassem a todos, planejamentos, cadernos de registros, portfólios, etc, são conceitos que conheci lá dentro e que me fizeram enxergar a teoria na prática. Além disso, a estrutura funcional da Unidade e a visão da escola me ensinaram coisas que levo comigo pro resto da minha vida, e que aonde eu estiver irão fazer a diferença [...]”

Borboleta Transparente (professora bolsista), que em vários relatos destaca o quanto avançou, enquanto acadêmica e professora, o quanto aprendeu sobre a docência na Educação Infantil ao longo deste período em que está na Ipê (em torno de 1 ano e meio), está entre as muitas participantes que dão destaque ao papel fundamental do professor referência na formação das professoras bolsistas:

“Como estava iniciando, não sabia como me dirigir, falar e agir com as crianças. No meu pensamento para ser ‘aceita’ em nenhum momento poderia dizer ‘não’, então dizia ‘sim’ a tudo. Então a professora referência me deu todo o suporte que eu precisava e aos poucos e bem devagar fui aprendendo a me relacionar e a interagir com elas. Lá no início pensava que nunca conseguiria aprender e que não tinha nascido para isso. [...] Em outros tempos eu não daria atenção e nem pegaria no colo (as crianças) porque talvez achasse que aquele ato em si não era importante. Esses meus aprendizados um tanto quanto sofridos refletiram na minha formação acadêmica dentro da sala de aula, dentro da Ipê e com as crianças que hoje eu tenho mais contato fora da instituição.”

Borboleta (professora estagiária), que ao longo do segundo semestre de 2013 realizou seu estágio na Unidade, também salientou o papel da professora referência, destacando também a importância da dialogicidade e da afetividade nas vivências que constituíram seu processo formativo dentro da Ipê Amarelo; processo este que repercutiu no processo vivido pelas crianças, tanto pelo exemplo quanto pelo compromisso assumido por ambas:

“Desde o primeiro contato tive abertura para fazer meus questionamentos, falar de minhas inquietações, anseios e medos e das minhas aspirações para com o trabalho que pretendia desenvolver na turma. Da minha parte entendo termos estabelecido uma relação de confiança e respeito.”

Por isso, destacamos aqui o quanto essa inserção dos acadêmicos em instituições de Educação Infantil ao longo do Curso de Pedagogia é fundamental para a qualificação de seu processo formativo. Contudo, é preciso que também as instituições se responsabilizem com esse processo formativo dos acadêmicos, o que requer possibilitar-lhes construir seu conhecimento de forma significativa, ou seja, atuando junto a profissionais qualificados, com formação em Pedagogia, e dando-lhes oportunidade de vivenciar todos os processos indispensáveis à prática educativa, que não se faz apenas em sala com as crianças, mas em outros espaços e tempos, para elas: momentos de planejamentos, registros, formações, avaliações... A importância dessa inserção também foi destacada por Borboleta Transparente (professora bolsista): *“Acredito e defendo muito a ideia de que é, sim, importante esse contato em sala de aula enquanto estamos fazendo a graduação ao invés de nos depararmos com as crianças somente no estágio. Aprendemos muito com eles [...]”*

Trata-se de comprometer-se com a educação das crianças, para o que é preciso que todos se responsabilizem: os responsáveis pelas políticas, em todos os níveis, os responsáveis pelas instituições formadoras, pelos currículos dos Cursos de Pedagogia, os responsáveis pelas instituições de Educação Infantil, os profissionais que atuam diretamente com as crianças pequenas, e todas as “pessoas grandes” envolvidas nesse processo. Assim, com todos se comprometendo, formar-se-á uma rede de responsabilidade e envolvimento com a educação das crianças pequenas. É muito cômodo analisar as conseqüências apenas sob um ponto de vista; somos um grupo responsável, e é preciso que cada

um faça a sua parte. Todas as ações precisam ser conjuntas, de modo que seus reflexos sejam vistos diretamente na escola, na atuação dos professores e na educação das crianças.

Nesta perspectiva, Arroyo (2004) desafia para que o espaço da escola seja menos desumanizador do que a rua. Para isso, precisamos olhar de modo sensível para a formação; olhar para a formação de todos aqueles que atuam diretamente nesse espaço de Educação Infantil, pois somos “modelos”, as crianças nos tomam como referência; e será que, diante disto, estamos nos comprometendo com elas da maneira que elas necessitam?

Borboleta (professora estagiária) destaca bem esta relação:

“[...] considero a docência uma das mais importantes profissões da sociedade atual, mesmo que a desvalorização e o descrédito em relação a escola e a educação estejam tão em voga. [...] a educação infantil é uma das etapas que considero mais importantes em todo o desenvolvimento da criança, tendo em vista que constitui-se como a porta de entrada para um mundo além do aconchego de sua casa, de sua família. Assim, o professor precisa ter consciência que suas atitudes para com as crianças marcam, sobremaneira, seu modo de ser e estar na escola. [...] acredito que o trabalho do professor de educação infantil marca uma etapa do desenvolvimento infantil que deixa marcas para o resto da vida escolar da criança da/na escola.”

Diante de tal responsabilidade e compromisso do professor de Educação Infantil, será que seu processo de formação está tendo a atenção que merece e necessita na busca de uma infância com qualidade?

Essas perguntas, nós, professores, nos fazemos. Nós também temos que dizer isso àqueles que propõem as políticas, e aos cursos de formação. Aprendemos sobre os sentimentos da criança, sobre o que é agressividade? Entendemos que cuidar da criança também significa educá-la? Qual atenção damos à maneira como nos portamos diante dela? Qual atenção damos à sua alimentação, ao seu sono, ao seu processo de aprendizagem? E como tratamos, nos relacionamos, com as outras pessoas que atuam conosco na educação dessa criança? Estas perguntas têm sido orientadoras das propostas de políticas, dos cursos de formação? Afinal, estamos a serviço de que e de quem? De uma sociedade mais justa, mais humana? Se for, isso implica querer bem às crianças, nossos educandos e educadores, implica na afetividade e compromisso necessários à prática educativa (FREIRE, 2005). Isso implica na atuação de quem pensa e faz as políticas, e de quem as põe em prática.

Kramer (2006, p.804) recorda sobre o quanto essa tarefa ainda é nova e, provavelmente por isso mesmo, ainda impactante:

Formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos, desconhecida e até mesmo menos nobre; ter crianças com menos de 7anos na escola parece surpreender ou impactar gestores e pesquisadores.

Contudo, por mais novo, surpreendente, impactante que essa tarefa possa ser, temos que assumi-la com responsabilidade. E isso requer um conhecimento aprofundado acerca de quem é essa criança pequena, de como ela aprende, sobre quais as necessidades para se desenvolver de forma integral. Não podemos testar formas de ensinar, e nem a academia deve nos apresentar a alunos “ideais”. Cada contexto é único, cada criança é única, e por isso a nossa formação deve nos ajudar a olhar para essa criança e para esse ambiente de educação em toda a sua complexidade/totalidade.

Em 1994, foi formulado pelo Ministério da Educação o Documento “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil”, no qual é apresentado, já na época, o reconhecimento da importância do professor:

A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados em educação, qualquer que seja a modalidade. No caso da criança menor (...) a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causam sobre a qualidade do atendimento (MEC/SEF/DPE/Coedi, 1994, p.11).

Não há como negar que uma educação de qualidade passa, necessariamente, pela qualidade da formação do professor. Fico me questionando que formação é essa que estamos recebendo, sobretudo com tão poucas oportunidades de falar sobre a criança pequena...

Mas da mesma forma, o processo de formação é um processo permanente, pois somos seres inacabados, em constante processo aprendente (GADOTTI, 2005). Reconhecendo-se a educação enquanto um processo inacabado e permanente, primeiro porque nós somos seres inacabados, em constante busca de *ser mais*, reconhecemos a importância de processo de formação inicial e permanente do professor. Este profissional, no seu cotidiano, deve colocar-se como aprendente; isto exige dele uma atitude contínua de aperfeiçoamento e reflexão,

reconhecendo a dimensão de incompletude que perpassa a profissão docente. Sendo assim, a consciência do seu inacabamento (FREIRE, 1998) é um dos saberes mais importantes do educador, pois este precisa estar sempre aberto a novas descobertas e aprendizagens, conforme as experiências que forem sendo vivenciadas.

Brilhante está entre as participantes que reconhecem essa necessidade. Após concluir o Curso de Graduação em Pedagogia ela relata que ingressou na Pós-Graduação, oportunidade na qual aprofundou seus estudos sobre a Educação Infantil. Ela compreende que *“Mesmo parando de frequentar as salas de aula, entendo que não posso parar de estudar, pois como dizia Cazusa ‘O tempo não pára...’ e eu preciso estar sempre atualizada para acompanhar este tempo que insiste em voar...”*.

Nesse processo de formação permanente, torna-se fundamental o pensar de forma crítica nossa prática, uma vez que nossa formação se torna qualificada apenas quando conseguimos realizar esse exercício. Freire nos diz que esse é um processo de reflexão que ocorre *na, da e sobre* a prática (2005, 2009), pois é um processo que vivemos constantemente.

Não há formação acabada, pois não há contextos nem alunos ideais. Cada novo dia de nossa prática é um desafio que apenas pode ser pensado, repensado, melhor qualificado, quando reconhecemos o contexto concreto no qual atuamos e quando conseguimos refletir criticamente sobre nossa atuação. De acordo com Freire,

é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. [...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. 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 (FREIRE, 1998, p. 43-44).

A formação permanente do professor não pode limitar-se apenas ao domínio das melhores técnicas e metodologias. Esses elementos certamente são fundamentais no processo formativo, em nossa atuação em sala de aula, mas a formação, primeiro, deve centrar-se na reflexão crítica sobre a prática, na pesquisa, na descoberta, na fundamentação teórica (GADOTTI, 2005). Acreditar nisso, é

acreditar que nossa tarefa não é apenas instrumental, mas é primeiramente reflexiva.

educar educadores desse dever-ser é mais do que dominar técnicas, métodos e teorias, é manter-se numa escuta sempre renovada porque essa leitura nunca está acabada.[...] um saber pedagógico para ser vivido mais do que transmitido, aprendido num diálogo atento, em primeiro lugar, com os diversos aprendizados, com o próprio percurso de nossa formação, e com os percursos daqueles com os quais temos o privilégio de conviver mais de perto (ARROYO, 2004, p. 46).

As trilhas pelas quais venho percorrendo têm me mostrado a importância desse diálogo entre os diversos aprendizados, entre o percurso de minha formação e o percurso daqueles com os quais convivo de perto, conforme menciona Arroyo (2004). Acredito que nossa formação não pode e não deve centrar-se apenas no contexto da sala de aula; por mais que esse seja o principal espaço onde desenvolvemos nossa prática pedagógica, a escola é formada por um contexto mais amplo, por relações muito mais complexas. Convivemos, no espaço escolar, em uma teia de relações; tal espaço não é formado unicamente pelo professor e pelas crianças, mas com todos aqueles que dele fazem parte desempenhando uma função.

Em sua *Pedagogia da Autonomia* (2005), entre outras obras, Freire lembra o quanto vamos nos constituindo a cada experiência, a cada vivência. Passamos por muitos processos de formação ao longo da nossa vida, e nesses processos precisamos estar abertos a aprender com o outro, mas não apenas com o outro que também é professor, mas com o outro que tem algo a nos dizer; para isso precisamos oportunizar que todos digam a sua palavra.

Rosana (equipe de coordenação e direção), em uma de suas cartas, tocou exatamente nessa questão:

“[...] penso que precisamos nos abrir cada vez mais para escutar, para entender que as pessoas com as quais convivemos possuem trajetórias e experiências de vida distintas e podem nos ensinar muitas coisas... Tais aprendizagens vão desde uma receita, uma música, uma brincadeira, um “ditado popular”, uma história, enfim, como diz a música dos Titãs, “cada um sabe a alegria e a dor que traz no coração”. Entretanto, precisamos aprender a compartilhar, uma palavra tão em voga com o advento da internet, mas que ainda precisa ser compreendida na prática pelas pessoas em suas interações cotidianas, principalmente nos espaços coletivos.”

O que entra em discussão aqui é exatamente o que dizíamos anteriormente, ou seja, que não há saber maior ou menor, que há saberes diferentes (FREIRE, 2011), e que não há necessidade alguma de “quantificar” saberes (GUARESCHI, 1992). Conforme já pontuamos, acreditamos que nós “pessoas grandes” precisamos reaprender a olhar para o outro, a ouvir o outro, a estar aberto a ele, a conviver com o outro. Precisamos colocar-nos como aprendentes, para aprender, como diz Arroyo (2004), com aqueles que sequer se escolarizaram.

Para Libâneo (2006) a Pedagogia é um campo científico, e não apenas um curso. Por isso, ela deve centrar-se no estudo do fenômeno educativo em toda a sua complexidade e amplitude, e assim sendo, ele não pode centrar-se apenas na docência.

Ora, eu mesma vim descrevendo, acerca de minha experiência, que descobri esse espaço fora da sala de aula no momento em que saí dele e fui para um espaço no qual eu conseguia ver a complexidade do espaço educativo e de todas as ações e pessoas que o constituem. Não tenho dúvidas de que isso acontece, certamente, com outros professores, em outras instituições. Por isso, é importante que a formação do professor fale também sobre a complexidade do fenômeno educativo, complexidade esta que requer que se olhe para todo esse espaço e para todas as pessoas que nele atuam.

Por isso, penso que é preciso investir na formação de um pedagogo que reconheça seus espaços de atuação na instituição, que reconheça a importância deste espaço na educação da criança e compartilhe isto com os demais; e que saiba relacionar-se, conviver com as outras pessoas da instituição, relacionando-se de forma dialógica, respeitosa, com vistas à educação da criança pequena. Precisamos pensar uma formação que atenda à complexidade da vida. Sobre isso, Zitkoski (2007, p. 229-230) destaca que “a originalidade de Freire destaca-se na busca de elaborar uma nova concepção epistemológica a partir da produção do conhecimento de forma dialógica, intersubjetiva e dialeticamente aberta ao dinamismo da vida”.

Pensar a partir desse dinamismo requer que os professores criem e recriem suas práticas, inovem, (re)pensem, de forma dialógica, afetiva e reflexiva sobre as melhores condições de propiciar o desenvolvimento, a aprendizagem, as vivências da criança no espaço da Educação Infantil:

Nessa perspectiva, conhecer as condições adequadas para a aprendizagem é condição necessária – ainda que não suficiente – para a organização intencional das condições materiais de vida e educação que permitam a apropriação das máximas qualidades humanas por cada criança na Educação Infantil. Isso envolve a formação dos professores e professoras da infância como intelectuais capazes de, ao compreender o papel essencial do processo educativo no processo de humanização, buscar compreender o processo de aprendizagem para organizar vivências na Educação Infantil que sejam intencionalmente provocadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas: uma educação e um ensino desenvolventes (DAVIDOV, 1988 apud MELLO, 2007, p.89).

Compreendo, então, que o trabalho do pedagogo em uma instituição de Educação Infantil ultrapassa as suas relações com as crianças, perpassando assim as relações que ele estabelece com todos os outros que atuam na instituição. Ser pedagogo é ser responsável pela educação da criança, e responsabilizar-se é também chamar os outros para esse compromisso. A sala de aula, nesse contexto,

é um microcosmo onde complexas relações e fatores interligam-se como elementos estruturantes do fazer pedagógico. Compõem esse contexto as relações de tempo, de espaço, de interações entre crianças e crianças, crianças e professores, crianças e comunidade escolar (BARBOSA, 2008, p.47).

O contexto da formação, desde a inicial, deve mostrar a esse professor, ao menos minimamente, a complexidade do ato e do espaço educativo. Responsabilizar-nos pela infância, pela educação das crianças, significa nos responsabilizar também por este espaço que se faz educador e humanizador. A formação permanente deste deve envolver o conjunto de necessidades e de questionamentos que ele se faz cotidianamente, mas deve lhe mostrar o quanto a educação é enquanto espaço de humanização. Não podemos, não devemos continuar olhando apenas para o espaço da nossa sala de aula. A educação é mais, nossa responsabilidade nesse espaço e com as outras pessoas é maior.

Faz parte da nossa responsabilidade chamar todas as pessoas que atuam nesse contexto da Educação Infantil, sejam professores, colaboradores, servidores, professores bolsistas, equipe de coordenação e direção, bolsistas, todos, para uma formação permanente que vise *falar com* essas pessoas sobre a importância de cada um na educação das crianças pequenas. Todos somos gestores da escola, todos somos responsáveis, cada um na sua medida, pela educação dessas

crianças, e é por isso que o envolvimento de todos em processos de formação permanente é fundamental, conforme reconhece Sol (servidora):

“[...] nós, ‘pessoas grandes’, que trabalhamos em escola de educação infantil devemos em vários momentos resgatar essa criança dentro de nós, mas com olhar de um adulto, com formação, consciente em saber como auxiliar essas ‘pessoas pequenas’ em serem mais preparadas para o mundo que as espera.”

Sol, quando se refere a “nós, pessoas grandes”, chama a atenção justamente para o envolvimento de todos nesse processo. Juntos devemos constituir uma rede formativa de modo que cada um esteja de fato “consciente” de como deve atuar junto à criança pequena. E aqui cabe novamente lembrar o que já vimos discutindo ao longo de todo o texto: que não estamos dizendo que qualquer um pode desempenhar qualquer função, que todos têm a mesma responsabilidade. Não. Estamos defendendo que cada um exerça sua função, seja a de professor, de recepcionista, de faxineiro, diretor, cozinheiro, tendo clareza do que constitui a sua função, do lugar que ocupa na instituição, mas de que, ao mesmo tempo, essa função, seja ela qual for, tem relação com a educação das crianças; do mesmo modo, que todas as interações estabelecidas nesse espaço entre adulto-criança e adulto-adulto não são neutras, pois influenciam na educação das crianças, servindo como inspiração para as relações que as crianças virão estabelecer.

Ter clareza do lugar que cada pessoa ocupa dentro da Unidade é fundamental; o professor referência, como comentou Eloah anteriormente, não é chamado de “professor referência” por acaso. Ele é o maior responsável pela educação da criança, pois é responsável pela organização e desenvolvimento de todas as práticas pedagógicas realizadas com as crianças. Ele é a referência primeira da criança. Antônia (professora referência), ao destacar a importância do processo educativo vivido pela criança na Educação Infantil, também faz esse destaque ao trabalho conduzido pelo pedagogo: *“[...] assim a criança poderá desde pequena construir grandes valores, irá aprender a interagir, socializar, ou seja, se relacionar com o outro através das brincadeiras, das trocas, da construção do conhecimento através do trabalho que o Pedagogo conduz.”*

Do mesmo modo, cada profissional que tem formação específica para atuar com crianças é também responsável pelas práticas pedagógicas realizadas dentro

de sua área específica. Contudo, aqueles que não tem nenhuma formação específica para atuarem com as crianças, também devem ter clareza de sua influência, de sua importância dentro desse processo educativo, pois o que as crianças aprendem na Educação Infantil são, primeiramente, as práticas sociais, e a organização do espaço, o momento das refeições, a forma com que recebemos e nos despedimos de cada pessoa; são exemplos de práticas sociais vivenciadas pela criança dentro da escola, práticas essas que são responsabilidade de todos. Nesse sentido, Eloah ainda lembrou que “[...] numa escola, para as coisas funcionarem, é preciso que cada um faça a sua parte da melhor maneira possível. [...] é preciso ter muito trabalho em equipe para tudo funcionar.”

Aqui, cabe destacar o olhar de Brilhante (equipe de coordenação e direção) acerca desse desafio posto à Unidade:

“Percebo que trabalhar na Ipê Amarelo é um privilégio, pois de certo modo temos uma compreensão mais avançada/elaborada da importância da Educação Infantil e por isso oferecemos às crianças uma outra forma de viver a infância institucionalizada. Já é um começo, mas vejo que ainda estamos longe de consolidar este trabalho. Por quê? Por que desenvolver um trabalho diferenciado, que de fato tenha a criança como centralidade do processo, implica ir além deste discurso, implica em termos ‘pessoas grandes’ que entendam e trabalhem para isso.”

Destaca-se aqui a centralidade desta pesquisa: para que cada um consiga realizar sua função “da melhor maneira possível”, trabalhando em equipe, para que as “pessoas grandes” “entendam e trabalhem” para isso, é preciso de um processo de formação permanente junto com essas pessoas, de modo que o diálogo e a afetividade sejam centrais nesse processo. O diálogo pode e deve ser estabelecido entre todos os profissionais, e o pedagogo que atua nesse espaço, por ser o profissional que conhece muito bem a criança e seu processo de desenvolvimento, deve se responsabilizar pela formação das demais pessoas que atuam nesse contexto; mas, ao mesmo tempo, precisa estar aberto para ouvir o que cada um tem a ensinar dentro de seu campo de atuação. Como lembrou Freire (1998) e Rosa Vermelha, todos temos saberes diferentes. Por isso a importância do diálogo e da afetividade nesse processo, pois assim iremos juntos definir o melhor para a infância a ser vivida dentro da instituição.

Mas aí, um desafio se coloca nesse aspecto da formação permanente de todos as “pessoas grandes” que atuam na Ipê. Compreendemos a importância de que, assim como as professoras referência, os outros colegas – servidores e

colaboradores - também tenham prevista em sua carga horária espaço para tais momentos, o que ainda não acontece. Além disso, compreendemos a importância de que o grupo de gestoras com atuação na coordenação e direção da Ipê Amarelo atue efetivamente no processo de contratação dos professores referência da Unidade – o que é fundamental para o trabalho pedagógico realizado – mas também no processo de contratação dos colaboradores, com o objetivo de que se possa conhecê-los e orientá-los quanto ao trabalho com crianças pequenas, antes de estes começarem a exercer suas funções.

Do mesmo modo, seria importante realizar o mesmo processo com os servidores da Universidade, os quais muitas vezes vêm de outros setores para atuar conosco. Portanto, compreende-se que, assim como se realiza um processo de seleção organizada pela Unidade, para a contratação de bolsistas, a mesma atenção deveria ser dada às outras “pessoas grandes” que passam a trabalhar na Unidade. Não se trata de “seleccioná-las”, mas de conhecê-las, acolhê-las, escutá-las a respeito de seus lugares, de suas expectativas neste espaço, e também de orientá-las acerca do que é este trabalho com as crianças e de sua responsabilidade neste contexto.

Se de fato consideramos que todos são importantes nesse espaço, devemos considerar também a importância de possibilitar a vivência de processos formativos com todos. Um dos relatos de Mel (professora bolsista) vem ao encontro dessa questão no momento em que ela comenta que já trabalhou em duas instituições de Educação Infantil e percebe as diferenças entre elas; destacou a importância do olhar sobre os profissionais, e ao mesmo tempo, demonstrou que ela, professora em processo de formação inicial, no sexto semestre do curso, já compreende a importância dos espaços para a reflexão crítica sobre a prática, compreensão esta construída provavelmente a partir de sua inserção nesse contexto prático:

“Percebo muitas diferenças entre as duas instituições que me envolvi, dentre elas, o ponto de vista em relação à criança. Na primeira que era uma EMEI, tinha-se uma preocupação grande com o bem estar da criança, talvez até igual ao da Ipê, mas não se tinha tempo para o professor planejar, para refletir sobre a prática. [...] Na Ipê, eu percebo que a criança é sim o foco, e a maior prova disso é a preocupação com os profissionais que trabalham lá. A formação continuada, a assistência que é dada para os planejamentos, a preocupação com os outros setores, como a cozinha por exemplo, faz claro que nesse espaço a criança está no centro. E ela estar ocupando o foco, o objetivo maior demonstra que tem muita importância toda essa estrutura para a sua vida. É nesse primeiro contato com o mundo

fora de casa, que a criança vai construir suas primeiras visões do mundo, de sociedade. E não só das amizades, de coisas boas, também das não tão legais assim, como por exemplo, as brigas. Se colocar no lugar do outro, aprender a respeitar, a saber que tem que esperar, porque a gente não vive sozinho e aprender a conviver, a dividir, faz parte da nossa vida.”

Essa preocupação com o grupo de profissionais, como mencionou Mel, é uma realidade já presente na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Mas ainda temos muito a avançar, o que é reconhecido por Brilhante (equipe de direção e coordenação):

“Diante disso, minhas expectativas em relação a Ipê, estão relacionadas principalmente a consolidação de um grupo de adultos mais politizado, que compreenda e exerça o que as DCNEIS (Brasil, 2009) querem dizer por ‘função sócio política e pedagógica’, pois como vamos ter crianças críticas, autônomas, problematizadoras e reflexivas se os nossos adultos não o são? E isso só se dá mediante a formação, tanto inicial quanto continuada, assim, acredito ser importante desafiar os adultos a olhar criticamente e a refletir sobre o que ocorre ao nosso redor.”

É muito importante aqui salientar que esse é um desejo compartilhado por todos os segmentos. JFB (colaboradora – setor de limpeza), por exemplo, manifestou claramente este desejo quando disse: *“Espero que nesse novo ano a Ipê venha crescer e dar oportunidades a novas crianças. E que esse espaço com crianças e adultos venha crescer mais e mais, mas crescer não só dando a nós oportunidades de trabalho, mas sim de aprendizado.”*

Diante desses desafios, ao olhar para o papel formativo do pedagogo dentro da instituição, trazemos as palavras de Formosinho (2011, p.170 apud Machado, 2011) a qual aponta, no sentido do que vimos colocando enquanto fundamental no processo de formação, um dilema:

Há, pois, um dilema na formação das educadoras de infância (e na formação de professores do ensino fundamental) que é também um dilema da universidade no mundo atual – ser capaz, ao mesmo tempo, de produzir conhecimento e incentivar a reflexão crítica e de promover as dimensões formativas de sua missão. Só integrando estas diferentes capacidades a universidade será capaz de dar o seu insubstituível contributo à formação dos agentes de desenvolvimento humano de uma sociedade.

Realmente o professor está desafiado a, primeiro, reconhecer-se enquanto agente de desenvolvimento humano da sociedade, afinal, este é o seu papel. Esse desenvolvimento humano da sociedade requer, como vimos defendendo nesta

pesquisa, que na Educação Infantil a criança se desenvolva em suas máximas qualidades humanas. Ademais, além das crianças, os adultos também precisam desse desenvolvimento; afinal, estão em processo constante de humanização, e humanizar requer permitir que cada um olhe, ouça, questione, modifique o mundo de forma dialógica, afetiva, reflexiva.

Lembramos, ainda, que não desejamos submeter as crianças a um processo de fabricação, fazendo delas nossas identidades, definindo o que lhes falta. Larrosa (2010) – de novo ele – nos traz suas concepções pedagógicas (“profanas”) para que possamos (re)pensar os processos de formação em que estão envolvidos as crianças e os adultos. Ele nos sugere inverter o olhar: ao invés de olhar para a infância e definir o que ela precisa e como deve ser, deixar que ela nos olhe e nos questione. Tornar os seres humanos capazes de *ser mais* requer ajudá-los a olhar devagar, ouvir, sentir mais devagar. Requer ajudá-los a olhar para o mundo. Que nós professores aprendamos a olhar com mais calma para o mundo e para os processos de humanização aos quais estamos envolvidos, é condição primeira para que possamos estar ao lado das crianças, ouvindo-as, sentindo-as, ajudando-as a serem presenças neste mundo. Mas presenças marcantes, em processo de humanização permanente.

Antes de interromper, por hora, esse diálogo, gostaria de comentar ainda algumas situações que vivenciei nesses últimos meses – sim, eu continuo vendo, ouvindo, sentindo mais devagar, vou levar isso como lição por toda a minha vida – que me levaram mais ainda a acreditar na importância do que aqui venho defendendo. Escolho este capítulo para falar sobre elas, pois aqui considero o ponto principal desse diálogo, no qual fundamentalmente todas as dimensões se encontram com as crianças e com os professores.

Há poucos dias, uma criança da escola estava de aniversário, completando seus 4 anos, e uma pequena festinha estava sendo organizada na sala para que a turma comemorasse com ela esta bonita data. Vendo toda aquela movimentação na sala, uma das “pessoas grandes” da instituição, responsável pela limpeza da escola, foi até o grupo e, muito feliz, perguntou ao aniversariante se ela poderia participar da festa dele. Rapidamente ele lhe respondeu: “pode, mas só se trocar essa roupa”. A funcionária estava usando um uniforme da empresa, o qual todas as funcionárias que realizam suas funções na cozinha, lactário, lavanderia e limpeza, utilizam.

A resposta dele surpreendeu a todos de imediato, e a professora lhe questionou a necessidade dela trocar de roupa. Ele apenas lhe disse “porque sim”. A professora foi conversar com a criança e eu saí da sala ao lado da funcionária, que nesse momento já havia perdido o sorriso com o qual havia chegado à porta da sala. Saí dali mais uma vez refletindo muito sobre o trabalho que ainda falta que nós professores realizemos neste sentido. Esse é um desafio muito grande para nós, para o qual a maioria de nós não foi preparada. A nossa humana docência... (ARROYO, 2004).

Em outro momento, uma das professoras bolsistas da escola, aquela senhora com mais de 50 anos que comentei no início deste trabalho, que me contou de sua realização por estar cursando o Curso de Pedagogia – sim, ela veio trabalhar conosco, mas ficou por um período curto de tempo porque sua filha ficou doente e precisou cuidá-la – veio nos contar com muita tristeza que havia estudado muito para uma prova, mas que havia ficado com a nota 5,0. Ela nos disse que não tem a mesma capacidade de “memorizar” que tinha antes, e que por isso foi muito mal... Comentou ainda que este professor, depois, propôs um trabalho em grupo, mas que ninguém quis fazer com ela. Quando ela lhe perguntou em que grupo poderia se inserir, ele lhe disse “faz sozinha, então”.

Bom, isso talvez nos diga muito mais sobre a necessidade de que os processos de formação de professores sejam também revistos, pois como comentei no início dessa escrita, nós levamos para a nossa prática muito das práticas de nossos professores. Eles também são o exemplo que muitos de nós seguiremos.

São esses indícios que me levaram a acreditar na necessidade de ouvir todas essas pessoas, e também os professores, pois deve ser deles, nosso, esse passo inicial para que todos possamos perceber a importância de contribuir com o processo de humanização de todos e todas, crianças e adultos. Para isso precisamos, e muito, contar com uma formação permanente, inicial e continuada, que dê conta dessa complexidade do ato educativo. E o desafio de qualificar este processo, é de todos nós.

**PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA GESTÃO A
PARTIR DA ESCUTA DAS “PESSOAS
GRANDES”: O DIÁLOGO CONSTRUÍDO NA
VIAGEM NÃO TERMINA AQUI...**



Imagem 8 – Cartas-resposta de Plincezinha

- Há milhões e milhões de anos que as flores produzem espinhos. Há milhões e milhões de anos que, apesar disso, os carneiros as comem. E não será importante procurar saber por que elas perdem tanto tempo produzindo espinhos inúteis? Não terá importância a guerra dos carneiros e das flores? Não será mais importante que as contas do tal sujeito? E se eu, por minha vez, conheço uma flor única no mundo, que só existe no meu planeta, e que um belo dia um carneirinho pode destruir num só golpe, sem saber o que faz, isso não tem importância? (SAINT EXUPÉRY, 2009, p. 27).

Ao longo dessa pesquisa posso dizer que o que fiz, na verdade, não foi nada mais, nada menos, do que tentar “ver carneiros através de caixas” (SAINT EXUPÉRY, 2009). Na verdade, isso significa um pouco tentar olhar o mundo com os olhos de uma criança. O pequeno príncipe, quando pediu que seu amigo “grande” desenhasse para ele um carneiro pequeno, ficou muito contente por receber o desenho de uma pequena caixa: “Esta é a caixa. O carneiro que queres está aí dentro” (SAINT EXUPÉRY, 2009, p. 12).

Confesso que esse não foi um exercício fácil, pois como o próprio pequeno príncipe diz, nós, “pessoas grandes”, temos sempre necessidade de explicações detalhadas... E o grande desafio dessa pesquisa foi justamente esse: por não receber nenhuma “explicação detalhada” – o que poderia ter conseguido utilizando, por exemplo, questionários ou entrevistas – é que eu tive que fazer esse exercício de tentar olhar o mais longe possível, até conseguir ver o carneirinho... Mas escolhi fazê-lo por meio de cartas, o que me exigiu fazer o exercício de buscar compreender os diferentes lugares de cada uma das participantes da pesquisa para, a partir daí, buscar compreender (hermeneuticamente) suas diferentes vozes e olhares.

Estar na Ipê Amarelo hoje, como já comentei bem lá no início desta Dissertação, é um presente. Estar com as crianças diariamente, acompanhando cada uma de suas conquistas – que são muitas a cada dia – tendo a oportunidade de aprender com elas, com certeza me faz ser uma mulher/professora/gente melhor, *mais gente*. Mas isso tudo também tem me feito compreender, cada vez mais, a responsabilidade que nós, “pessoas grandes”, temos no processo de constituição da *genteidade* de cada uma das crianças pequenas.

Contudo, esse é um processo que não é vivido apenas por elas. Nós, “pessoas grandes” que as acompanhamos, também estamos em processo constante de construção de nossa *genteidade*, estamos a cada dia em busca de *ser mais*, tarefa essa que não conseguimos realizar sozinhos, mas apenas na interação com outros seres humanos. Porque ontologicamente somos seres inacabados, estamos em permanente auto/trans/formação pelo diálogo e interação com os outros e com o mundo.

A instituição de Educação Infantil é um espaço cheio de vida, cheio de gente, de crianças e de “pessoas grandes”. Confesso, aqui, que em nenhum momento dessa pesquisa utilizei o termo “pessoas pequenas” para me referir às

crianças, porque jamais as vi dessa forma; elas são “crianças pequenas”, o que é bem diferente. Somos todos, adultos e crianças, grandes; grandes porque somos seres humanos capazes de amar, de sonhar, de brincar, de estar com os outros, de nos relacionar de forma afetiva e dialógica e, principalmente, porque com todas essas capacidades, nos tornamos capazes também de *ser mais gente* e ajudar outras pessoas a também se descobrirem com capacidades de *ser mais gente*. Que bom que não somos sozinhos, que não estamos sozinhos e que podemos – e só podemos – aprender uns com os outros, mediatizados pelo mundo. E é por isso que acredito na instituição de Educação Infantil como um espaço privilegiado de saberes, de trocas, de relações. E um espaço pensado especialmente para a educação das crianças deve ser um espaço pensado/construído por todos que ali estão, diariamente, também constituindo-se *mais gente*.

Pensar a educação das crianças pequenas é uma tarefa que nos tem desafiado constantemente. Isso porque educar crianças é, com certeza, a tarefa mais importante que podemos receber e, digo aos professores, que podemos escolher. Nós, pedagogos, que escolhemos estar ali, precisamos nos colocar e assumir este lugar com a responsabilidade e o compromisso que o mundo conclama, que a vida dessas crianças espera para que possam explorar o mundo assim como quem explora a diversidade das cores ao observar a beleza do arco-íris, o colorido das flores e das borboletas em todos os momentos do cotidiano. E isso não apenas porque as crianças “serão os adultos do futuro”, mas porque as crianças são hoje, e são o que temos de melhor: a sabedoria, a alegria, a espontaneidade, a curiosidade, as perguntas, a sinceridade, a amizade, o desafio. São elas que a cada dia nos desafiam com suas formas de ser e estar no mundo, são elas que nos cobram o compromisso que temos. E elas merecem, e lhes é de direito, que esse compromisso seja assumido por todos nós.

Foi pensando na minha vida, na minha profissão, nas crianças e no mundo, que nesta pesquisa optei por olhar, escutar e pensar também nas “pessoas grandes” que trabalham nas instituições de Educação Infantil, realizando as mais diferentes atividades; afinal, elas também estão ao lado das crianças diariamente. Porém, nós, professores, temos o compromisso principal com a educação dessas crianças, e compreendo que essa pesquisa é uma forma de chamar os pedagogos e perguntar-lhes: “*ei, o que é que você está fazendo pela educação das crianças?*”. O que eu vim fazendo ao longo desses quase quatro anos de profissão, está descrito

nas primeiras páginas dessa Dissertação, e o que pretendo continuar fazendo, é o que vim dizer agora.

Por acreditar na importância da instituição de Educação Infantil constituir-se um espaço de relações educativas/afetivas/dialógicas entre todos, pela importância de tais vivências no processo de construção da *genteidade* de cada criança que, nessa fase de sua vida, está em pleno processo de construção da sua identidade, e por isso mesmo, construindo as bases das relações que virá a estabelecer, é que, nesta pesquisa, realizada na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, que hoje também chamo de “minha escola”, busquei escutar todas as “pessoas grandes” por meio das cartas; cartas cheias de cheiro, de saudade, de sabor, de sentimento, de novidade, que elas carinhosamente me enviaram.

Disse no início que esse não foi um processo fácil, e realmente não o foi. Foi preciso escutá-las de modo a compreender, muitas vezes, o que era dito nas entrelinhas, e em grande parte das vezes foi este “não dito”, que me levou à compreensão do porque das palavras, do porque dos silenciamentos. Contudo, ao mesmo tempo em que este não foi um processo fácil, foi um processo gostoso, vivido com amorosidade, por mim e por elas, pois cada uma de nós *disse a sua palavra*. E é com essas palavras que eu, e elas, gostaríamos de contribuir com a Ipê Amarelo, com as crianças e com as “pessoas grandes”, quiçá também com outras instituições de Educação Infantil.

Assim, esta pesquisa problematizou sobre como as “pessoas grandes” que atuam na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo compreendem as relações educativas/dialógicas/afetivas estabelecidas entre si e as suas possíveis implicações/repercussões na educação das crianças.

Para tal compreensão considerou-se necessário ouvir, primeiro, elas falarem de si, de sua vida, de sua história; esse diálogo inicial nos mostrou a diversidade de gentes que compõem a nossa Unidade. É interessante – e triste – o fato de que convivemos tanto tempo com algumas pessoas e não sabemos quase nada sobre elas...

As pessoas que trabalham na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, que se desafiaram a participar desta pesquisa, são pessoas com histórias de vida muito singulares: algumas muito sofridas; outras vividas com paixão; outras, histórias de superação. Cada uma dessas pessoas vem de um “lugar” muito diferente; e

conhecer estes diferentes lugares nos possibilitou compreender seus diferentes pontos de vista diante das questões propostas.

Encontramos, na Ipê Amarelo, pessoas com diferentes graus de escolaridade, do Ensino Médio ao Ensino Superior e Pós-Graduação (especialização, mestrado e doutorado), mas a bagagem de aprendizados que cada uma dessas pessoas traz consigo, não me permite jamais julgá-las pelo seu “nível de escolaridade”. As aprendizagens da vida nos ensinam e nos colocam em lugares tão diferentes...

Contamos com “pessoas grandes” de 20 a 60 anos, que estão na Ipê, com motivos e objetivos muito distintos: a maioria está em busca de um espaço formativo; contudo, não são apenas professores que me contaram isso... Há pessoas que atuam em diferentes espaços – como no setor de limpeza e nutrição – que dizem buscar na Ipê um espaço que seja mais do que um espaço de trabalho, mas um espaço de aprendizagens. Pessoas em busca de *ser mais*... Há pessoas que estão lá apenas em busca de um trabalho, mas que não deixam de se referir às crianças com muito carinho; há quem vê nesse espaço um estímulo para seguir a vida, que fora dele é tão difícil...

Em relação ao modo como cada pessoa define sua função na instituição, podemos dizer que cada pessoa tem clareza de qual é sua função e da importância dela na instituição. As “pessoas grandes” que desenvolvem atividades didático-pedagógicas junto às crianças reconhecem claramente sua função educativa; o mesmo ocorre com outras que, mesmo não desenvolvendo atividades didático-pedagógicas com as crianças, atuando em outros setores, também reconhecem que sua função também tem um caráter educativo; e, ainda, neste mesmo grupo, há quem defina sua função como vinculada apenas ao cuidado com as crianças.

No que diz respeito à articulação entre a função exercida e a educação das crianças, de um modo geral, muitas “pessoas grandes” silenciaram-se e/ou demonstraram dificuldade no estabelecimento de tal relação, comentando apenas acerca de sua relação com as crianças, e não acerca da relação do seu trabalho com a educação delas. Contudo, houve quem, dentre os diferentes grupos, realizou diferentes articulações. Dentre aqueles que desenvolvem atividades didático-pedagógicas com as crianças, a maioria articulou afirmando que: a relação está justamente no desenvolvimento de práticas pedagógicas; na intencionalidade do trabalho pedagógico desenvolvido; outras, afirmando que estão formando seres

humanos, cidadãos para o futuro; e outras ainda articularam afirmando que suas atitudes marcam a vida de cada criança.

Dentre as “pessoas grandes” que não realizam atividades didático-pedagógicas com as crianças, algumas articularam sua função com o cuidado para com elas; outras, relacionaram afirmando que sua função perpassa o cuidado, mas também educa, pois as crianças aprendem também nos momentos em que estão envolvidas nos diferentes momentos da rotina, como no momento da alimentação, por exemplo. Outra pessoa, desse mesmo grupo, articulou sua função com a educação das crianças, demonstrando compreender que mesmo não atuando diretamente com elas, suas atitudes são observadas pelas crianças e que, à medida que cumprir com suas responsabilidades, ela vai estar contribuindo com a organização, logo, com o processo educativo que é vivido por elas.

Nesse sentido, cabe lembrar a importância de todas essas “pessoas grandes” no processo educativo vivido pela criança no âmbito da instituição. Conforme já salientamos, compreendemos que, muito embora o pedagogo seja o maior responsável pelo processo educativo vivido pela criança, as demais “pessoas grandes” que atuam na instituição, exercendo diferentes funções, também tomam parte neste processo, pois suas atitudes também marcam e são referência para a criança.

E aqui, é importante novamente lembrar o que já vimos discutindo ao longo de todo o texto: que não estamos dizendo que qualquer um pode desempenhar qualquer função, que todos têm a mesma responsabilidade. Não. Estamos defendendo que cada um exerça sua função tendo clareza do lugar que ocupa na instituição e, ao mesmo tempo, clareza de que tal função, seja ela qual for, tem relação com a educação das crianças. Nesse contexto, é fundamental que o docente tenha seu lugar bem demarcado na instituição, tendo em vista toda a especificidade do trabalho pedagógico, que só pode ser planejado e realizado por ele; afinal, o pedagogo é aquele que planeja um trabalho pedagógico com intencionalidade, colocando-se enquanto um “guia”, enquanto aquele que “aponta o primeiro caminho” para a criança, ao qual pertence a ênfase sobre a mudança.

Por tudo isso, diante das considerações das participantes da pesquisa, cabe o desafio de articular um processo de formação permanente no qual cada uma delas compreenda a importância de sua função para além da organização estrutural da Unidade, mas que cada uma compreenda que também é parte do processo de

educação vivido pela criança. E mais: assim como uma das participantes pontuou, é preciso que elas compreendam que não apenas as atitudes tomadas perante as crianças educam, mas o fato de envolver-se com a instituição, de desenvolver seu trabalho articulado com os demais de forma afetiva e dialógica também tem repercussão/implicação no processo educativo vivido pelas crianças.

Além disso, a compreensão manifestada por algumas participantes de que sua função está articulada exclusivamente ao cuidado, também precisa ser tratada com atenção; conforme pontuamos, essa compreensão vem de “pessoas grandes” que há muitos anos atuam na Ipê Amarelo e que, por isso mesmo, aprenderam que essa seria sua função – dela e da instituição – o que em alguns casos vai sendo aprendido também pelas “pessoas grandes” que vão adentrando nesse espaço no decorrer dos anos. Sem jamais desconsiderar essa parte da história, valorizando toda a caminhada de cada uma dessas pessoas – o que se faz dando continuidade a tal processo de escuta – tal visão precisa ser (re)tomada como reflexão junto a todo o grupo para que todas as “pessoas grandes” compreendam que sua função, assim como a função da instituição, vai muito além do “cuidar”, mas que nosso compromisso na instituição é com a educação das crianças.

Em relação à compreensão das “pessoas grandes” acerca das relações educativas/dialógicas/afetivas estabelecidas entre os adultos da instituição, diferentes pontos de vista foram escutados. É importante ressaltar que as participantes demonstraram, em muitos momentos, a vontade/necessidade de *dizerem a sua palavra* em relação a isso, o que pode ser identificado, por exemplo, na extensão das cartas, na intensidade com que as palavras foram ditas e, inclusive, no fato de que algumas participantes escreveram sobre isso em todas as cartas; ou, então, escreveram apenas na primeira e depois não responderam a nenhuma outra carta, dando a impressão de que gostariam de participar apenas para “desabafar”.

Dentre os diferentes pontos de vista analisados, pode-se dizer que há um grupo que aponta a falta dessas dimensões nas relações vividas entre as “pessoas grandes” da Unidade; e outro grupo que aponta que há, sim, a presença dessas dimensões e que temos avançado muito a cada dia.

Dentre o grupo das pessoas que apontaram a falta dessas dimensões – composto por participantes de todos os grupos – a maioria destacou que há, entre as “pessoas grandes”, a necessidade de mais diálogo e respeito; inclusive, houve quem comentou que gostaria que as relações fossem mais horizontais, de mais

igualdade, que todos se reconhecessem como seres humanos iguais. Houve quem caracterizou tais relações como “turbulentas”, referindo-se à falta de um diálogo que perpassasse todas as ações do grupo.

Uma pessoa - do grupo das servidoras - destacou que compreende que tais relações existem entre alguns grupos, e outros são deixados de fora, sem que suas demandas sejam ouvidas – indicando, portanto, que o diálogo e a afetividade não perpassam as relações entre todos. Outra pessoa destacou que há muita “cobrança” em relação à participação e estudos; contudo, conforme já pontuamos, indicamos essa como uma postura afetiva por exigir o comprometimento no seu trabalho, o qual está diretamente ligado à educação das crianças.

Um grupo de pessoas escreveu, em muitos momentos, a importância de que o diálogo esteja mais presente nas relações para que o grupo possa “falar a mesma linguagem” e trabalhar com o mesmo objetivo. Algumas pessoas pontuaram o quanto a Ipê Amarelo precisa se constituir em um projeto do coletivo, com mais reconhecimento da importância do papel que cada um exerce – o que indica novamente a importância das dimensões aqui discutidas no cotidiano da Unidade.

Por outro lado, muitas participantes – dentre o grupo de professoras referência, professoras bolsistas e servidoras – indicaram que tais dimensões já estão presentes no cotidiano das relações entre as “pessoas grandes” da Unidade, pontuando especialmente o diálogo, o respeito e a confiança estabelecidos entre todos. Um grupo de participantes também indicou o quanto as relações hoje avançaram em relação a outros tempos, indicando que hoje há muito mais dialogicidade e afetividade nas relações.

Nestas considerações das participantes, há um desafio que vai se delineando e que precisa ser assumido por toda a gestão da escola: que tais dimensões estejam mais presentes nas relações vividas no cotidiano; e mais, que essas dimensões fundamentem as ações de todos os segmentos da escola. Na fala das participantes, pode-se inferir que são apenas alguns grupos que compreendem que tais relações já estejam presentes na Unidade, ao passo que “pessoas grandes” de todos os grupos afirmam que as relações deveriam ser mais afetivas e dialógicas.

Acreditamos que cabe a nós, equipe gestora com atuação na coordenação e direção da Unidade, organizar mais momentos em que todo o coletivo da escola esteja presente, de modo que todos possam ser ouvidos e compreendidos a partir do lugar que falam. Para tanto, é necessário que sejam realizadas estratégias de

ação no coletivo, visando a valorização e articulação dos saberes de todo o grupo, de modo que todos sintam-se acolhidos e compreendam a importância da disponibilidade em aprender com os outros. Cabe lembrar que todas essas “pessoas grandes” que estão na Ipê Amarelo possuem diferentes trajetórias de vida, diferentes expectativas e que nós todos, enquanto grupo, devemos estar abertos para escutá-las “devagar”, o que requer humildade e sensibilidade para compreendermos o quanto podemos aprender uns com os outros.

Do mesmo modo, é importante, conforme algumas participantes pontuaram, que também sejam proporcionados momentos para que as “pessoas grandes” estejam juntas, tendo a possibilidade de conhecerem umas às outras, de compartilharem suas experiências e pontos de vista. Trata-se de conhecer as gentes que dão vida à escola...

Compreendemos que é apenas conhecendo o outro, nosso colega, que poderemos valorizar e reconhecer toda a sua caminhada, e ter a possibilidade de aprender/ensinar com ele. Tais atitudes dialógicas e afetivas poderão auxiliar o grupo para que cada pessoa compreenda o lugar a partir e do qual o outro fala, assim como eu tive a possibilidade de realizar ao longo desta pesquisa. Acreditamos que o reconhecimento destes diferentes lugares auxiliará as “pessoas grandes” a se colocarem enquanto grupo formado por diferentes especificidades, mas que trabalha articulado visando a educação da criança pequena. Para sermos *mais gente*, precisamos estar abertos para aprender com os outros, tomando como ponto de partida a reflexão constante sobre a nossa prática.

Ainda, a respeito de como as “pessoas grandes” compreendem a repercussão das relações educativas/dialógicas/afetivas que estabelecem entre si, na educação das crianças, um dado extremamente relevante é o fato de que quando o diálogo chegou a essa questão, metade das participantes não respondeu, sendo que algumas, posteriormente, responderam a última carta, tendo deixado apenas essa terceira sem resposta. Um dos desafios postos à gestão está muito presente neste único elemento: que esta é uma temática que precisa ser discutida nos espaços de formação permanente da Ipê Amarelo.

Dentre as participantes que responderam, interpretamos formas diferentes de compreender tal repercussão. Um número bastante expressivo de participantes de todos os grupos envolvidos afirmou que há, sim, repercussão de tais relações na educação das crianças, porque estas observam muito as ações dos adultos e as

tomam como referência nas suas ações. Outro grupo, formado por professoras referência e professoras bolsistas, afirmou que as relações repercutem porque as crianças são muito sensíveis e sentem quando as relações entre as “pessoas grandes” não estão bem, e que isso interfere no modo das crianças estarem com o grupo. Contudo, houve, dentre o grupo de professoras referência, quem afirmou que embora as relações que estabeleça com outras pessoas não sejam dialógicas e afetivas, ela não deixa que elas cheguem às crianças, demonstrando aí a falta de compreensão do quanto a falta dessas dimensões interfere no trabalho desenvolvido por toda o grupo, e que se reflete no processo vivenciado pelas crianças, o que foi reconhecido por outras pessoas, de diferentes grupos.

No que diz respeito a este, que era um dos objetivos centrais desta pesquisa, o desafio primeiro que se coloca é o espaço para que essa discussão aconteça dentro da escola. Isso porque o fato de mais da metade das “pessoas grandes” terem silenciado quando desafiadas a refletirem sobre a repercussão de suas relações na educação das crianças, nos dá o alerta de que talvez muitos sequer haviam pensado nisso.

Conforme vimos pontuando neste estudo, nessa faixa etária, em especial, a criança está construindo sua identidade, as bases de suas relações com as outras pessoas. Por isto é muito importante que todas as pessoas olhem para si, olhem para as relações no grupo e olhem para as crianças, conscientes de que suas atitudes são tomadas por elas como referência; e, também, de que as crianças sentem o que acontece nesse espaço, o que de fato interfere no seu modo de ser e estar na escola.

Ao lado desse desafio, está ainda o de instigar essas “pessoas grandes” a refletirem se, de fato, as relações que estabelecemos nos “bastidores” não influenciam no processo vivido pelas crianças... Por isso, cabe, nesse espaço de reflexão, a busca por um novo olhar para essas relações, a fim de que todos compreendam que o fato de realizarmos nossas funções com compromisso, responsabilidade, em especial com diálogo e afetividade, e articulado com todos os segmentos da escola, também repercute de forma muito positiva na educação da criança.

No que diz respeito ao processo de formação de professores, todas as professoras referência e professoras bolsistas afirmaram que a Ipê vem sendo um espaço fundamental para o entrelaçamento entre teoria e prática, demonstrando que

neste espaço estão se constituindo docentes da Educação Infantil. Ao mesmo tempo, as pessoas do grupo de coordenação e direção apontam para as aprendizagens que estão tendo neste espaço em relação à importância da escuta e da valorização de todas as pessoas que atuam neste contexto. Elas afirmaram que foi neste lugar que passaram a compreender a importância de tais dimensões no trabalho com todo o coletivo, e não apenas no contexto da sala de aula.

Após esse diálogo reflexivo, destacamos nas escritas destes profissionais alguns desafios postos para os processos de formação de professores, a saber: que ao longo do Curso de Pedagogia sejam proporcionados mais momentos de atuação junto às crianças no contexto das escolas, para que assim os futuros pedagogos compreendam quem são as crianças e as infâncias presentes nos diferentes contextos; que haja mais coerência nas práticas dos professores de graduação e pós-graduação, de modo que haja mais *corporeificação das palavras pelo exemplo*, e que suas relações com os estudantes também sejam dialógicas e afetivas; que nos cursos de formação se discuta acerca dessas relações presentes na escola, que perpassam o contexto da sala de aula; que se fale mais sobre a criança pequena nos cursos de formação, uma vez que ainda há uma carência muito grande nos estudos acerca dessa etapa; e que a formação específica para atuar com as crianças seja de fato contemplada e assumida em todos os espaços institucionais.

Muito do que as participantes dessa pesquisa pontuaram em relação aos processos de formação de professores, era muito do que já vínhamos discutindo do início ao final deste trabalho. Aqui cabe, especialmente, destacar a importância de que os cursos de formação revejam seus currículos de modo que o pedagogo seja formado reconhecendo a complexidade do ato educativo e das diferentes relações que se estabelecem nesse contexto educativo, a saber: a Educação Infantil.

Muitas das participantes mencionaram o quanto o Curso de Pedagogia ainda poderia se fortalecer no que diz respeito à etapa da Educação Infantil, do mesmo modo que também deveriam ser aprofundadas – ou, então, apresentadas aos acadêmicos – as discussões acerca das dimensões de afetividade e dialogicidade, que muitas vezes sequer são discutidas nos cursos e tampouco observadas nas práticas de alguns professores. Por isso, ressaltamos a importância de que a formação do pedagogo dê conta de olhar para tais relações e todo o contexto que o envolve no espaço escolar.

Nesse sentido, destacamos a importância da aproximação e parceria entre universidade e escolas, de modo a incentivar e oportunizar aos acadêmicos e professores que já estão nas escolas, diferentes espaços de formação – ensino, pesquisa e extensão – contribuindo com a formação de profissionais comprometidos em fazer do espaço da Educação Infantil um espaço qualificado para a melhor educação das crianças. Esse fortalecimento entre universidade e escolas, e entre a universidade e a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, é o que enriquece as práticas de gestão e permite que o pedagogo reconheça que a educação das crianças não se faz apenas na sala com o professor, mas que essa se faz em todo o contexto da escola, com todas as “pessoas grandes” que dela fazem parte, que se comprometem com esse processo da educação a partir da prática e fortalecimento das relações afetivas e dialógicas.

Assim, a partir desse processo de escuta das “pessoas grandes”, identificamos uma gama de desafios postos à gestão da instituição e para a formação permanente realizada na Unidade. Contudo, é preciso considerar que este também precisa ser um trabalho articulado entre a instituição e a universidade, em especial no que diz respeito à Ipê Amarelo enquanto espaço formativo, e também no que diz respeito aos servidores da Unidade. Do mesmo modo, compreendemos a necessidade de uma articulação maior também entre a Ipê Amarelo e a Empresa Terceirizada que contrata os colaboradores e educadores infantis, visando a garantia de espaços de formação inicial e permanente para todas essas pessoas, com a clareza político-pedagógica de “a serviço de quê e de quem” estamos trabalhando na Educação Infantil. Mas, para tanto, há ainda a necessidade de elaboração de programas e políticas públicas voltadas à formação desses diversos segmentos; ações essas que, conforme pontuamos nessa pesquisa, carecem de uma maior atenção por parte dos órgãos públicos.

Dizemos isto porque um dos desafios centrais que se colocou nesse momento de escuta, foi justamente o espaço de formação para todas as “pessoas grandes” da Ipê Amarelo. Compreendemos que para que isto se efetive é necessário que, conforme pontuamos, haja uma articulação entre Unidade, Universidade e Empresa Terceirizada, de modo que esta rede esteja também articulada com o compromisso coletivo com as infâncias.

Para que possamos, como algumas participantes pontuaram, ter na Unidade um grupo de “pessoas grandes” mais politizadas, mais implicadas nesse processo

que é de todos e que tem como foco a criança, é preciso um processo de formação permanente para todos os segmentos. Somente assim todos trabalharão com o mesmo objetivo, possibilitando que a Ipê seja um projeto do coletivo, que poderá contar com o engajamento, o envolvimento e o comprometimento de todos, o que, de modo geral, a maioria das participantes de todos os grupos pontuaram.

Que a Ipê seja um projeto do coletivo, requer concepções e objetivos comuns, articulação e valorização do trabalho proposto pelos diferentes segmentos, e também, um trabalho constante com todas as famílias que também são parte dessa gestão. Para que tenhamos o comprometimento delas, é preciso envolvê-las como sujeitos em todo esse processo, o que envolve também a escuta e a valorização desses diferentes universos que compõem a instituição.

Nesse sentido, compreendemos que nós, grupo de coordenação e direção, temos a responsabilidade de articular processos de formação permanente, promovendo, com dialogicidade e afetividade, diferentes espaços e tempos para estudo, reflexão, debate, envolvendo e incentivando todas as “pessoas grandes” da escola a *dizerem a sua palavra* e a ouvirem a palavra dos demais. Nós, seres humanos, aprendemos muito mais nesses espaços de coletividade, de partilha de experiências e vivências, desde que essas se dêem de forma afetiva e dialógica e com o objetivo comum de que a instituição de Educação Infantil seja o melhor espaço de educação que podemos oferecer para as crianças pequenas, e, ao mesmo tempo, que ele seja um espaço acolhedor para as “pessoas grandes”, desafiando-as constantemente a *ser mais* em todas as suas potencialidades.

Valorizamos as dimensões da afetividade e da dialogicidade nesses espaços quando vivemos constantemente o processo de escuta de todos, crianças e “pessoas grandes”, quando valorizamos e trazemos para dentro da escola os diferentes contextos sócio-histórico-culturais das “pessoas grandes”, incluindo-se aí as famílias; quando respeitamos e tratamos os outros com igualdade, quando trabalhamos coletiva e cooperativamente, de modo articulado e em busca dos mesmos objetivos; quando oportunizamos ao outro condições e possibilidades de participação; mas, também, quando existe a “cobrança” de posturas, de atitudes coerentes, de responsabilidades individuais e coletivas, quando há a responsabilidade e o compromisso com a criança, e sua educação nesta fase da sua história e vida.

Nesse sentido, o desafio maior que se coloca é a efetivação de uma gestão coletiva, pautada em relações afetivas e dialógicas, na qual todas as “pessoas grandes” possam, em sua inteireza, buscar um trabalho coletivo que tenha o compromisso maior com a educação da criança pequena.

Acreditamos que nossas crianças, assim como a rosa do pequeno príncipe, são únicas no mundo. Por isto sabemos que importa muito a educação que com elas realizamos nas instituições de Educação Infantil. Do mesmo modo que para o pequeno príncipe tem muita importância o fato de que um carneirinho, mesmo sem saber o que faz, possa destruir sua flor num só golpe, pelo mesmo motivo, para todas nós “pessoas grandes”, deve ter muita importância o modo como nossas relações repercutem na educação das crianças. Contudo, para nós, “pessoas grandes”, a diferença entre saber e não saber o que fazemos guarda seu segredo justamente na importância da formação e do papel do pedagogo, e do diálogo que ele realiza com os outros nos processos de formação permanente propiciados na instituição. Ou seja, o segredo está no compromisso do pedagogo com a educação da criança pequena.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARENDT, HANNAH. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. (Debates: 64).
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BATISTA, Rosa. **A rotina do dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.
- BOTERF, G. L. Pesquisa Participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, C. R. (Org) **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C.. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**. Uberlândia, v.6, p.51-62. jan./dez. 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Lei Federal de 05 de Outubro de 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. DF: Senado, 1990. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. SEF/COEDI. **Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. SEF/DPE. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE, 1994.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, DF: Senado, Lei Federal nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. SEF. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº 022/98. Brasília: MEC, SEB, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: DF. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº1/2002. **Resolução sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Política nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2006. **Resolução sobre as Diretrizes Curriculares para a Graduação em Pedagogia**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB Nº20/2009. Brasília: DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB nº 17/2012. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. São Paulo: Outras expressões, 2012.

CARVALHO, Denise Maria de.; CARVALHO, Tânia Câmara Araújo de. **Educação infantil: história, contemporaneidade e formação de professores**. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3117.pdf>> Acesso em 01/07/2013.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

COHN. C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. , 2005.

FERREIRA, Ione Mendes Silva; CANCIAN, Viviane Ache. **Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais: os caminhos percorridos**. Goiânia: FUNAPE, 2009.

FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. O cotidiano do professor. Tradução: Adriana Lopez. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução: Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **À sombra desta mangueira**. 3. ed. São Paulo: Olho d'água, 2000.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000a.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a pedagogia do Oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Professora Sim, Tia Não**. Cartas a quem ousa ensinar. 11. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

_____. **Política e Educação**. 7. ed. Coleção Questões da Nossa Época, v. 23. São Paulo, Cortez: 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. (Coleção Leitura)

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Coleção O mundo, hoje, vol. 21. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 27. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Revisão e tradução: Antonio Faundez; Heitor Ferreira da Costa. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Série Práticas Educativas. Curitiba: Positivo, 2005.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina (Coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GOELZER, Juliana. **Desafios e perspectivas na formação inicial de professores para as práticas educativas humanizadoras.** Trabalho de Conclusão de Curso. (Curso de Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

GOELZER, Juliana. **Que saudade da minha escola...** Vivenciando relações afetivas e dialógicas na gestão da Escola Municipal Jacob Scheidt. Monografia. (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

GUARESCHI, Pedrinho A.. **A categoria "Excluídos".** *Psicol. cienc. prof.* [online]. 1992, vol.12, n.3-4, pp. 4-11. ISSN 1414-9893.

HENZ, Celso Ilgo. **Razão-emoção crítico-reflexiva:** um desafio permanente na capacitação de professores. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KISHIMOTO, T. M. **Política de formação profissional para a educação infantil:** pedagogia e normal superior. *Revista Educação e Sociedade.* n. 69, p. 61-79, 1999.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil:** educação infantil e é fundamental. *Educação & Sociedade,* vol. 27, núm. 96, outubro, 2006, pp. 797-818.

KIEHN, Moema de Albuquerque. **Educação da pequena infância:** um olhar sobre a formação docente. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT07-5711 Acesso em 20 dez. 2012.

LAROSSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação,** n. 19, jan./fev./mar./abr., 2002.

LAROSSA, Jorge B. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIMA, Graziela Escandiel de. **Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas:** produzindo cenários para a formação de pedagogos. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

LISPECTOR, Clarice. Pertencer. In: **A descoberta do mundo.** Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1999, p.110-111. Crônica publicada em 15 de junho de 1968.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Iza Rodrigues da. **Relações entre crianças e adultos na educação infantil.** Anais do Primeiro Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação Humana e Capacitação.** Tradução: Jaime A. Clasen. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MATURANA, Humberto; ZÖLLER, Gerda Verden. **Amar e Brincar:** fundamentos esquecidos do humano. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização:** algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

MELLO, S.; FARIAS, M. A. **A escola como lugar da cultura mais elaborada.** *Educação*, anta Maria, v. 35, n.1, p.53-68, jan./abr. 2010

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica.** Lisboa: Edições 70, 1969.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologias.** RJ: Francisco Alves, 1988.

RUSSO, Danilo. **De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (III).** *Revista Eletrônica de Educação.* São Carlos, SP: UFSCar, v. 2, n. 2, nov. 2008. Relatos de experiência. Disponível em < <http://www.reveduc.ufscar.br> > Acesso em 17 set. 2013.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe.** 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SAMPAIO, Dulce Moreira. **A Pedagogia do Ser:** educação dos sentimentos e dos valores humanos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

SEKKEL, Marie Claire e GOZZI Rose Mara. O espaço: um parceiro na construção das relações entre as pessoas e o conhecimento. In: DIAS, M. C. M. e NICOLAU, M. L. M. **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância.** São Paulo: Papyrus, 2003.

SILVA, Vânia Maria Almeida da. **A trajetória da Educação Infantil na UFSM: 23 anos de história do Ipê Amarelo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

TONIOLO, Joze M. S. A. **Afetividade e dialogicidade nas concepções e nas práticas docentes: desafios para uma educação humanizadora**. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Criação da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo**. Parecer 044/2011. Santa Maria, 2011.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010**. Educação & Sociedade, vol. 31, núm. 112, p. 809-831, jul.-set 2010.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Manuscrito de 29**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho. 2000. Tradução: Alexandra Marenitch.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo**. Campinas: Papirus, 1998.

WINTERHALTER, Franciele Diolinda. **...Pois isto foi do que mais senti falta...: as contribuições do estágio extracurricular para a formação docente**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Curso de Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

ZITKOSKI, Jaime. A Pedagogia Freireana e suas bases filosóficas. In: SILVEIRA, Fabiane Tejada da; GHIGGI, Gomercindo; PITANO, Sandro de Castro (org.). **Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo**. Pelotas: Seiva Publicações, 2007.

ZITKOSKI, Jaime José. **O diálogo em Freire: caminho para a humanização**. Revista Eletrônica "Fórum Paulo Freire". Ano 1 – Nº 1 – Julho, 2005.

ANEXOS

ANEXO A – Autorização para a realização da pesquisa na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo.



Ministério da Educação
Universidade Federal de Santa Maria
Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo



AUTORIZAÇÃO

Autorizo a aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Juliana Goelzer, a coletar dados na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, para sua pesquisa de Mestrado intitulada “O diálogo e a afetividade na educação infantil: as “pessoas grandes” dizendo a sua palavra”, orientada pelo Prof. Dr. Celso Ilgo Henz. A pesquisa tem por objetivo investigar como as “pessoas grandes” que atuam na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo percebem as relações educativas/dialógicas/afetivas estabelecidas entre si e as suas possíveis implicações/repercussões na educação das crianças. A coleta de dados ocorrerá por meio de uma troca de cartas entre a pesquisadora e todas as “pessoas grandes” – de todos os segmentos – que atuam na Unidade que se dispuserem a participar da pesquisa.

Santa Maria, 10 de Setembro de 2013

VIVIANE ACHE CANSIAN
Prof. Dra Viviane Ache Cancian
Diretora da Unidade
Infantil Ipê Amarelo
Portaria nº 61.260/2013

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: O diálogo e a afetividade no contexto da educação infantil: as “pessoas grandes” dizendo a sua palavra

Pesquisadores responsáveis: Prof. Dr. Celso IlgoHenz e Juliana Goelzer

Instituição/Departamento: Departamento de Administração Escolar (ADE) / Centro de Educação / Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (55) 96547533 / (55)99995010

Local da coleta de dados: Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo / Universidade Federal de Santa Maria

Prezado(a):

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Com este estudo, pretende-se investigar como as “pessoas grandes” que atuam na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo percebem as relações educativas/dialógicas/afetivas estabelecidas entre si e as suas possíveis implicações/repercussões na educação das crianças.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas em responder algumas cartas que lhe enviarei, para o endereço que me fornecer, que irão abordar as relações educativas/afetivas/dialógicas estabelecidas entre os adultos da Unidade, e as suas possíveis implicações/repercussões na educação das crianças.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, e acredita-se que com os resultados que vierem a ser obtidos, será possível apontar elementos para o aprimoramento das ações pedagógicas desenvolvidas na Unidade, organizando processos de formação permanente com todos os segmentos, qualificando assim o trabalho pedagógico desenvolvido junto às crianças.

Riscos: A participação nesta pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você. De qualquer maneira, você terá a total liberdade de optar por não responder alguma das cartas, se assim o desejar. Também poderá optar por deixar de participar da pesquisa em qualquer momento que julgar não ser conveniente prosseguir.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, apenas sua função na Unidade. Nomes fictícios serão

utilizados no texto da pesquisa para que se preserve a identidade dos sujeitos, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, 30 de outubro de 2013.

Assinatura

Pesquisadores responsáveis

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 –Fax: (55)3220-8009 Email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/cep

APÊNDICE B – Termo de Confidencialidade**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: O diálogo e a afetividade no contexto da educação infantil: as “pessoas grandes” dizendo a sua palavra

Pesquisador(a): Juliana Goelzer

Pesquisador(a) responsável: Celso IlgoHenz

Instituição/Departamento: Departamento de Administração Escolar/ Centro de Educação / Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (55)96547533 / (55)99995010

Local da coleta de dados: Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo / Universidade Federal de Santa Maria

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de cartas, as quais serão enviadas da pesquisadora aos sujeitos por meio do Correio, e devolvidas à pesquisadora por meio de caixas que serão distribuídas na Unidade. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3279A, do prédio 16 – Centro de Educação – da Universidade Federal de Santa Maria, por um período de três anos sob a responsabilidade do Prof. Pesquisador Celso IlgoHenz. Após este período, os dados serão destruídos.

Santa Maria, 30 de outubro de 2013

.....
Pesquisador(a)
Juliana Goelzer
CI – 7093778418

.....
Pesquisador(a) responsável
Celso IlgoHenz
CI – 1010620779

APÊNDICE C – 1ª carta enviada**SANTA MARIA, PRIMAVERA DE 2013**

Olá, ...!

**Que bom que você aceitou participar da pesquisa!
Isso me deixou muito feliz!**

Hoje é um dia muito importante, pois nós estamos iniciando o nosso diálogo. Estou lhe enviando esta primeira carta e, junto com ela, o pedido de que converse comigo, que seja minha companheira ao longo dessa pesquisa, me contando um pouco sobre você, sobre sua vida, sobre o que pensa, o que sente... Você será muito importante para essa pesquisa, e conhecê-la melhor, será uma honra!

Eu sempre gostei muito de escrever cartas. Acho que quando as escrevemos, revelamos muito de nós. Carta tem sentimento, cheiro, sabor, às vezes saudade, e às vezes, novidade! O que me deixa triste neste momento é que não posso escrevê-la à mão, pois estou conversando com outras pessoas também e eu não teria tempo de escrever todas... Desculpe-me por isso. Para escrevê-la de volta, faça como quiser, mas peço que não deixe de conversar comigo...

Para iniciar o nosso diálogo, eu pensei em te contar uma história. A minha história. Vou lhe contar um pouco dela porque acho importante, antes de iniciarmos a nossa conversa, que primeiro a gente se conheça um pouco mais, pois sempre falamos a partir da nossa história.



Essa aí sou eu com um ano de vida. Eu era bem bonitinha, né? Eu nasci no dia 25 de junho de 1987, em Candelária, e morei até os meus 14 anos no Roncador, uma localidade que fica bem no interior do município de

Candelária. Será que você conhece? Acho que não... (mas quando quiser conhecer, será bem-vinda!)

Cresci junto de meu pai, minha mãe e minha irmã, que é sete anos mais velha que eu. Nós duas brigávamos muito, sempre, por qualquer motivo. Minha casa era branca (quando eu tinha 10 anos meu pai pintou-a de amarelo; chorei um dia inteiro por causa disso) e em volta dela sempre teve muitas árvores.

Eu adorava brincar de casinha no meio do mato. Eu não tinha muitos brinquedos, então me virava com o que tinha. Improvisava umas panelinhas e adorava brincar de comer batatinhas... Só que minhas batatas eram de verdade... Sim, eu pegava as batatas que meu pai colhia (sem ele ver, claro), e levava para a casinha. Lá eu descascava (com uma faca que tinha na varanda), lavava, passava no sal e colocava na panelinha de brinquedo. O pior disso tudo era que eu comia de verdade! Até hoje adoro comer batatinha crua com sal...

Durante toda a minha infância, eu também sempre gostei muito de brincar com minhas bonecas no tanque onde minha mãe lavava roupa; naquele momento, o tanque se tornava uma grande piscina...

Meu maior companheiro nas brincadeiras era meu primo Maurício (que daqui a pouco tempo vai ser papai...). Nós brincávamos muito de casinha, boneca, carrinhos e de jogar bolitas. A gente se acertava bem. Um dia, até, colocamos fogo em um capim que estava seco atrás da casa. Além do fogo, lembro da minha mãe e da minha tia correndo com baldes de água para apagá-lo...

Meus pais plantavam fumo, e eu e minhas bonecas éramos presença garantida na carroça todos os dias. Na foto abaixo, eu tinha 9 anos e estava com as minhas bonecas, meus ursos e minha cadelinha Ciça.



Eu estudei até a 4ª série em uma escola multisseriada, com quatro turmas na mesma sala. Nos dois primeiros anos, eu chorava diariamente sempre que não conseguia fazer algo ou que achava que algo ia ser difícil. Minha mãe ficava uma fera comigo, mas que bom que minha professora era

super calma. Eu adorava ela. Lembro que depois que aprendi a ler, eu comecei a ensinar as crianças que ainda não sabiam. Adorava me sentir “professora”.

Na escola havia apenas nós, crianças, e a professora. Nós ajudávamos a professora a fazer a merenda, lavar a louça e limpar a escola. E era muito bom fazer tudo isso! A partir da 5ª série minhas escolas mudaram bastante; acho que era muita “gente grande” na escola, e parece que a gente acabava criando amizade com poucos...

Com 13 anos saí de casa para estudar, pois queria muito fazer Magistério, ser professora. Foi muito dolorido passar por isso, pois eu adoro minha família, sempre fui muito apegada à minha mãe, e adoro o Roncador. O dia mais triste da minha vida até hoje foi quando eu fiz minhas malas e saí de casa. Todos os dias minha mãe me ligava e nós duas ficávamos um tempão chorando no telefone...

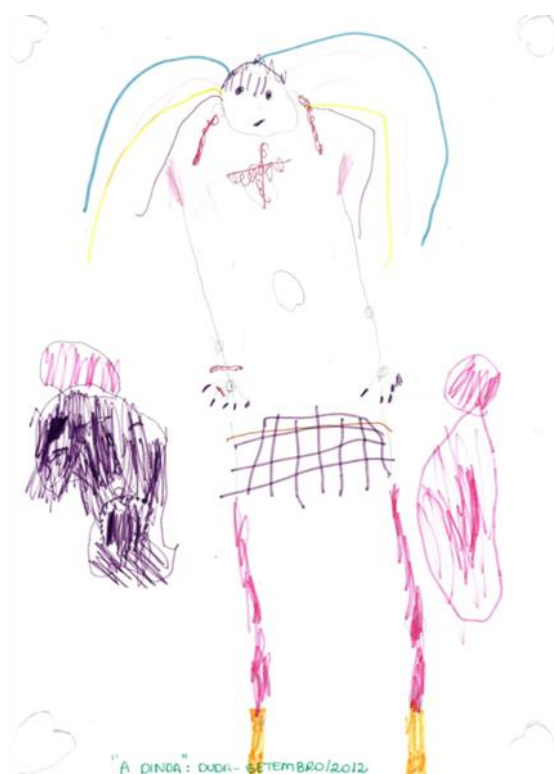
Todos os finais de semana eu ia para casa vê-los, mas não era a mesma coisa. Eu queria muito voltar, mas sabia que estudar seria o melhor para mim. Meus pais trabalhavam na lavoura, plantando fumo, e mais tarde construíram um mercadinho; tudo era bastante difícil, e eu queria poder estudar para poder um dia ajudá-los. Espero que esse dia chegue logo...

Em 2005 terminei o Magistério, fiquei alguns meses em casa matando a saudade, e depois, em 2006, vim para Santa Maria estudar Pedagogia. Eu morei na Casa do Estudante durante todo o curso; meus pais sempre me ajudaram e apoiaram muito, mas mesmo assim desde o início eu quis trabalhar para ter um dinheiro que fosse meu. No início trabalhei como vendedora de roupas, como secretária, e depois trabalhei em muitas pesquisas...

Em 2010 me formei, e após a formatura, um encontro muito especial aconteceu na minha vida: meu encontro com a Ipê Amarelo. Em setembro deixei meu currículo lá para ver se conseguia uma vaga, e logo consegui uma como professora bolsista. Eu achava (e achei certo) que ia ser bem difícil, que a coordenação seria muito exigente, mas eu também sabia que ia aprender muitas coisas novas sobre a criança pequena. De fato, foi e vem sendo realmente um desafio muito grande trabalhar na Ipê, mas eu amo esse lugar, adoro estar lá e venho aprendendo muito lá dentro.

Hoje, como te contei, estou cursando o Mestrado, e eu espero ajudar muito a educação... Conto com você para isso!

Ainda não casei, nem tenho filhos, mas tenho minha sobrinha Maria Eduarda, a Duda, de 6 anos, que alegra muito a minha vida. Eu gosto muito de estar perto de crianças. Abaixo, uma foto minha atual. Desenhada por ela.



Você sentiu o perfume dessa carta? Esse perfume era o que minha mãe usava na minha infância. Passando por uma farmácia, essa semana, o vi e pensei em colocar um pouco dele nesta carta.

Como disse, carta é sentimento, é cheiro...

Talvez você goste do perfume, talvez não. Não é o melhor perfume do mundo, mas, para mim, é o mais especial. É o perfume da minha mãe, a dona Goretti.

Gostou do docinho que mandei junto? Esse docinho lembra muito as visitas que eu fazia regularmente à casa do meu avô Jacob. Sempre que eu chegava lá, ele ia pro quarto dele buscar um pacotão de doces pra me dar, e trazia junto sua gaita de boca pra me ensinar a tocar... Que saudade dele!

Carta é sentimento, é sabor... saudade...

Bom, agora que você já me conhece um pouco melhor, eu gostaria de te conhecer também. É muito importante pra mim que você me conte, da maneira como quiser, um pouco de você, da sua história, incluindo onde você já trabalhou, como e quando chegou à Ipê. Pode escrever o que quiser e como quiser, mas me conte um pouquinho... Isso é fundamental. Saber quem é você me ajudará a escrever sobre a Ipê. Você é muito importante lá dentro!

Carta é sentimento, e novidade!

Vou esperar a tua carta agora. Como te disse, pode colocá-la em uma das caixinhas que está na Ipê e que tem a minha foto atual na frente ou, se quiser, pode mandar também para o meu endereço, que está nesta carta. E como eu também te disse, você pode se identificar como quiser. Se te sentires à vontade para colocar teu nome, coloque-o, ou então, escolha um outro nome, um nome "fictício" para você. Pode ser o nome de alguma flor, de alguma personagem de alguma história, de um filme, de uma novela, um nome que você goste, que te lembre alguém... E escreva ao lado desse nome se é seu nome verdadeiro ou

fictício, e faça ao lado dele um pequeno desenho, simples, de algo que goste, para o caso de alguém escolher o mesmo nome que você... Te peço ainda que coloques ao lado do nome, em que setor trabalhas na Ipê ou que função exerce. Isso será muito importante para a pesquisa. Mas aí vou te pedir mais uma coisinha: que você me diga por que escolheu esse outro nome... Sou curiosa...(Sabe que se eu fosse escolher um outro nome pra mim, escolheria Maria, porque para a minha família esse nome tem um significado muito forte. Quase todas as mulheres mais importantes da minha vida são Marias. Mas aí eu escreveria ao lado que é meu nome fictício, até porque já temos uma Maria na escola... muito querida por sinal! Ah! E ao lado do nome eu desenharia uma gatinha de boca...)

..., durante essa semana estarei ansiosa pela tua primeira carta...

Até logo!

Um forte abraço,

Juliana

APÊNDICE D – 2ª carta enviada

SANTA MARIA, PRIMAVERA DE 2013

..., querida!

Eu queria te contar que hoje senti uma alegria imensa quando peguei nas mãos a primeira carta que recebi... Eu ficava imaginando o quanto você se sentiria feliz ao receber uma carta, mas sabe que eu não imaginei o quanto eu fosse ficar feliz ao receber a minha?

E você, também se sentiu feliz ao receber a sua carta?

Sabe que aos poucos eu estou conhecendo muitas histórias... Lindas histórias!

Histórias que fazem parte da história da Ipê Amarelo! Penso que todas nós deveríamos conhecer melhor as histórias umas das outras... elas são tão especiais...

Nesta carta, eu pensei em primeiro lhe convidar a recordar uma parte dessa poesia que nos é tão familiar...

*A criança é feita de cem.
 A criança tem cem mãos
 cem pensamentos
 cem modos de pensar
 de jogar e de falar.
 Cem sempre cem modos de escutar
 as maravilhas de amar.
 Cem alegrias para cantar e compreender.
 Cem mundos para descobrir.
 Cem mundos para inventar.
 Cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens
 (e depois cem cemcem) [...]*

LorisMalaguzzi

Pois então, nesta carta eu lhe convido a pensar comigo sobre nós e as crianças...

Eu me lembro muito bem da primeira vez que entrei na Ipê. Eu tinha pouco contato com crianças pequenas, e me encantei muito quando vi todas aquelas crianças circulando pelas salas, pelos corredores... A vontade que eu tinha era de não sair mais de lá! Hoje me sinto muito feliz por estar neste espaço, junto das crianças!

Hoje eu gostaria que você me contasse como é a sua relação com as crianças, tanto com as crianças da Ipê, quanto com as demais crianças com as quais convive, e também sobre o seu trabalho na Ipê, se você gosta dele, se o considera importante, e se você acha que o seu trabalho é importante para a educação das crianças.

Vou esperar a tua segunda carta agora. Não se esqueça de colocar, nesta carta, o mesmo nome que você colocou na primeira (de verdade ou fictício). Também não se esqueça de fazer o desenho ao lado do nome...

Estou muito feliz por estar dialogando com você... Sinto-me feliz por estar tendo a chance de te conhecer melhor!

Um abraço bem apertado!

Juliana

APÊNDICE E – 3ª carta enviada

ESCOLA É...

O LUGAR ONDE SE FAZ AMIGOS.
NÃO SE TRATA SÓ DE PRÉDIOS, SALAS, QUADROS,
PROGRAMAS, HORÁRIOS, CONCEITOS...
ESCOLA É, SOBRETUDO, GENTE,
GENTE QUE TRABALHA, QUE ESTUDA,
QUE SE ALEGRA, SE CONHECE, SE ESTIMA.
O DIRETOR É GENTE,
O COORDENADOR É GENTE, O PROFESSOR É GENTE,
O ALUNO É GENTE,
CADA FUNCIONÁRIO É GENTE.
E A ESCOLA SERÁ CADA VEZ MELHOR
NA MEDIDA EM QUE CADA UM
SE COMPORTE COMO COLEGA, AMIGO, IRMÃO.
NADA DE 'ILHA CERCADA DE GENTE POR TODOS OS LADOS'.
NADA DE CONVIVER COM AS PESSOAS E DEPOIS DESCOBRIR
QUE NÃO TEM AMIZADE A NINGUÉM
NADA DE SER COMO O TIJOLO QUE FORMA A PAREDE,
INDIFERENTE, FRIO, SÓ.
IMPORTANTE NA ESCOLA NÃO É SÓ ESTUDAR, NÃO É SÓ TRABALHAR,
É TAMBÉM CRIAR LAÇOS DE AMIZADE,
É CRIAR AMBIENTE DE CAMARADAGEM,
É CONVIVER, É SE 'AMARRAR NELA!'
ORA, É LÓGICO...
NUMA ESCOLA ASSIM VAI SER FÁCIL
ESTUDAR, TRABALHAR, CRESCER,
FAZER AMIGOS, EDUCAR-SE, SER FELIZ."

PAULO FREIRE

SANTA MARIA, PRIMAVERA DE 2013

Oi, ...!

E para dar continuidade a esse nosso diálogo, nesta carta inicialmente eu lhe convido a ler essa mensagem de Paulo Freire que eu gosto muito... Acho que você a conhece...

Gostaria de comentar algo sobre ela?

Só aprendemos a ser gente, nos relacionando com gente. Por isso, hoje eu gostaria de dialogar com você sobre as nossas relações, as relações entre as “pessoas grandes” da nossa escola. Primeiramente, fale um pouco sobre a importância das relações interpessoais, em especial, das vivências do diálogo e da afetividade entre as pessoas grandes na nossa escola. Depois, eu gostaria muito que você contasse um pouco sobre como você percebe as implicações dessas nossas relações na educação das crianças. Será que as relações entre as “pessoas grandes” da nossa escola são importantes para as crianças e influenciam a educação delas? Por quê?

Conversar com você tem sido muito bom! Estarei aguardando ansiosamente pela próxima carta!

Obrigada por estar ao meu lado nessa caminhada.

Um abraço!

Juliana

**APÊNDICE F – 4ª carta enviada – para grupo d coordenação e direção,
professoras referência, bolsistas e estagiárias**

Oi,...!

Dessa vez eu demorei um pouco mais para lhe escrever porque retomei com calma todas as cartas que já recebi... Digo novamente que estou muito feliz por você ter aceitado conversar comigo, pois essas nossas conversas estão me fazendo muito bem...

E hoje estou lhe escrevendo mais uma carta, mas infelizmente por enquanto esta será a última, pois neste momento precisaremos interromper esse nosso diálogo. Não sei se você sabe, mas um “diálogo” jamais termina, ele pode ser apenas interrompido; portanto, isso não significa que não poderemos continuar trocando cartas, afinal, foi tão bom receber as suas! Obrigada por isso! Eu estarei sempre aqui para lhe ouvir e lhe falar, seja por meio de cartas ou na própria Ipê, como sempre fizemos!

Mas antes de interrompermos esse diálogo, eu gostaria de ouvi-la mais um pouquinho...

Eu gostaria que você me contasse um pouco sobre a importância que você acha que tem a escola de educação infantil para as crianças...

Gostaria ainda - e isso também é muito importante para essa pesquisa - que você me contasse sobre suas expectativas na Ipê, o que você espera desse espaço - o que pode ensinar e o que gostaria de aprender - e como você acha que poderíamos torná-lo um espaço melhor para os adultos, e especialmente para as crianças, que são a centralidade do nosso trabalho, para que todos possamos ser mais felizes, como nos dizia Paulo Freire...

E considerando que você é (professora referência/professora bolsista/professora estagiária/coordenação/direção na escola), eu gostaria de lhe pedir que olhasse um pouco para a sua formação... A partir do que viemos dialogando acerca das relações de diálogo e afetividade entre os adultos de uma instituição de educação infantil e a repercussão destas na educação das crianças, bem como a partir de suas considerações acerca da temática, conte-me um pouco sobre como tal assunto foi tratado em seu processo formativo - graduação e (caso tenha cursado ou esteja cursando) pós-graduação - e se você o considera um assunto importante de ser discutido nesses espaços de formação. Se possível, aponte os limites e as possibilidades que você percebe nesse processo formativo, com base nas suas vivências cotidianas nesse contexto.

De coração, lhe agradeço muito por ter dialogado comigo através dessas cartas, pois foi muito importante conhecê-la, lhe ouvir falar sobre você, sobre as crianças, sobre a Ipê e sobre as relações de diálogo e afetividade entre as pessoas grandes. Você é uma pessoa muito especial, e para mim, tornou-se mais ainda. Muito obrigada por enquanto, e vamos prosseguir em breve o nosso diálogo.

Nas folhas a seguir você lerá uma passagem do livro “O Pequeno Príncipe”, pois como lhe contei, ele foi uma das minhas fontes de inspiração.

Esta parte da história eu considero lindíssima, foi um trecho que me tocou muito, e por isso o escolhi para fechar esta carta. Que essa leitura nos possibilite continuar refletindo sobre nossas relações com as pessoas grandes e as crianças pequenas da nossa querida Ipê Amarelo...

E esta carta tem um outro cheiro... sintam... Este é o meu perfume, talvez você conheça, pois uso ele desde que entrei na Ipê... Talvez isso vá fazer com que você se lembre de mim sempre que senti-lo... Proponho que na última carta que me enviar, você também coloque um cheirinho que lembra você... Eu iria gostar muito e seria mais um bom motivo para eu jamais esquecê-la...

Com todo o carinho do mundo,

Juliana

Santa Maria, primavera de 2013.

XXI

E foi então que apareceu a raposa:

- Bom dia – disse a raposa.

- Bom dia – respondeu educadamente o pequeno príncipe, que, olhando a sua volta, nada viu.

- Eu estou aqui – disse a voz –, debaixo da macieira...

- Quem és tu? – perguntou o príncipezinho. – Tu és bem bonita...

- Sou uma raposa – disse a raposa.

- Vem brincar comigo – propôs ele. – Estou tão triste...

- Eu não posso brincar contigo – disse a raposa. – Não me cativaram ainda.

- Ah! Desculpe – disse o príncipezinho.

Mas, após refletir, acrescentou:

- Que quer dizer “cativar”?

- Tu não és daqui – disse a raposa. – Que procuras?

- Procuo os homens – disse o pequeno príncipe. – Que quer dizer “cativar”?

- Os homens – disse a raposa – têm fuzis e caçam. É assustador! Criam galinhas também. É a única coisa que fazem de interessante. Tu procuras galinhas?

- Não – disse o príncipe. – Eu procuro amigos. Que quer dizer “cativar”?

- É algo quase sempre esquecido – disse a raposa. Significa “criar laços”...

- Criar laços?

- Exatamente – disse a raposa. – Tu não és ainda para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu também não tens necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo...

- Começo a compreender – disse o pequeno príncipe. – Existe uma flor... eu creio que ela me cativou...

- É possível – disse a raposa. – Vê-se tanta coisa na Terra...

- Oh! Não foi na Terra – disse o principezinho.

A raposa pareceu intrigada:

- Num outro planeta?

- Sim.

- Há caçadores nesse planeta?

- Não.

- Que bom! E galinhas?

- Também não.

- Nada é perfeito – suspirou a raposa.

Mas a raposa retomou o seu raciocínio.

- Minha vida é monótona. Eu caço as galinhas e os homens me caçam. Todas as galinhas se parecem e todos os homens se parecem também. E isso me incomoda um pouco. Mas, se tu me cativas, minha vida será como que cheia de sol. Conhecerei um barulho de passos que será diferente dos outros. Os outros passos me fazem entrar debaixo da terra. Os teus me chamarão para fora da toca, como se fossem música. E depois, olha! Vês, lá longe, os campos de trigo? Eu não como pão. O trigo para mim não vale nada. Os campos de trigo não me lembram coisa alguma. E isso é triste! Mas tu tens cabelos dourados. Então será maravilhoso quando me tiveres cativado. O trigo, que é dourado, fará com que eu me lembre de ti. E eu amarei o barulho do vento no trigo...

A raposa calou-se e observou por muito tempo o príncipe:

- Por favor... cativa-me! – disse ela.

- Eu até gostaria – disse o principezinho –, mas não tenho muito tempo. Tenho amigos a descobrir e muitas coisas a conhecer.

- A gente só conhece bem as coisas que cativou – disse a raposa. – Os homens não têm mais tempo de conhecer coisa alguma. Compram tudo já pronto nas lojas. Mas, como não existem lojas de amigos, os homens não têm mais amigos! Se tu queres um amigo, cativa-me!

- Que é preciso fazer? – perguntou o pequeno príncipe.

- É preciso ser paciente – respondeu a raposa. – Tu te sentarás primeiro um pouco longe de mim, assim, na relva. Eu te olharei com o canto do olho e tu

não dirás nada. A linguagem é uma fonte de mal-entendidos. Mas, cada dia, te sentarás mais perto...

No dia seguinte o príncipezinho voltou.

- Teria sido melhor se voltasses à mesma hora – disse a raposa. – Se tu vens, por exemplo, às quatro da tarde, desde as três eu começarei a ser feliz. Às quatro horas, então, estarei inquieta e agitada: descobrirei o preço da felicidade! Mas, se tu vens a qualquer momento, nunca saberei a hora de preparar o meu coração... É preciso que haja um ritual.

- Que é um ritual? – perguntou o príncipezinho.

- É uma coisa muito esquecida também – disse a raposa. – É o que faz com que um dia seja diferente dos outros dias; uma hora, das outras horas. Os meus caçadores, por exemplo, adotam um ritual. Dançam na quinta-feira com as moças da aldeia. A quinta-feira é então o dia maravilhoso! Vou passear até a vinha. Se os caçadores dançassem em qualquer dia, os dias seriam todos iguais, e eu nunca teria férias!

Assim, o pequeno príncipe cativou a raposa. Mas, quando chegou a hora da partida, a raposa disse:

- Ah! Eu vou chorar.

- A culpa é tua – disse o príncipezinho. – Eu não queria te fazer mal; mas tu quiseste que eu te cativasse...

- Quis – disse a raposa.

- Mas tu vais chorar! – disse ele.

- Vou – disse a raposa.

- Então, não terás ganhado nada!

- Terei, sim – disse a raposa –, por causa da cor do trigo.

Depois ela acrescentou:

- Vai rever as rosas. Assim compreenderás que a tua é única no mundo. Tu voltarás para me dizer adeus, e eu te presentarei com um segredo.

O pequeno príncipe foi rever as rosas.

- Vós não sois absolutamente iguais à minha rosa, vós não sois nada ainda. Ninguém ainda vos cativou, nem cativastes ninguém. Sois como era a minha raposa. Era uma raposa igual a cem mil outras. Mas eu a tornei minha amiga. Agora ela é única no mundo.

E as rosas ficaram desapontadas.

- Sois belas, mas vazias – continuou ele. – Não se pode morrer por vós. Um passante qualquer sem dúvida pensaria que a minha rosa se parece convosco. Ela sozinha é, porém, mais importante que todas vós, pois foi ela que eu reguei. Foi ela que pus sob a redoma. Foi ela que abriguei com o para-vento. Foi por ela que matei as larvas (exceto duas ou três, por causa das borboletas). Foi ela que eu escutei se queixar ou se gabar, ou mesmo calar-se algumas vezes, já que ela é a minha rosa.

E voltou, então, à raposa:

- Adeus... – disse ele.

- Adeus – disse a raposa. – Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos.

- O essencial é invisível aos olhos – repetiu o príncipezinho, para não se esquecer.

- Foi o tempo que perdeste com tua rosa que a fez tão importante.

- Foi o tempo que eu perdi com a minha rosa... – repetiu ele, para não se esquecer.

- Os homens esqueceram essa verdade – disse ainda a raposa. – Mas tu não a deves esquecer. Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas. Tu és responsável pela tua rosa...

- Eu sou responsável pela minha rosa... – repetiu o príncipezinho, para não se esquecer.

SAINT EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2009, p. 64-72.

APÊNDICE G – 4ª carta enviada - para colaboradores, servidores e demais bolsistas

Oi,...!

Dessa vez eu demorei um pouco mais para lhe escrever porque retomei com calma todas as cartas que já recebi... Digo novamente que estou muito feliz por você ter se disponibilizado a conversar comigo, pois as conversas com as “pessoas grandes” da nossa escola estão me fazendo muito bem...

Você me disse que está com as cartas, mas que ainda não conseguiu respondê-las. Se você quiser responder as quatro, ou apenas aquelas que quiser responder, em apenas uma, não tem problema. E não se preocupe em passar a limpo ou digitar... Sei que muitas vezes nos falta tempo... Mas fique à vontade para responder apenas as cartas que quiser responder, se quiser respondê-las, é claro.

E hoje estou lhe escrevendo mais uma carta, mas infelizmente por enquanto esta será a última, pois neste momento precisaremos interromper esse nosso diálogo. Não sei se você sabe, mas um “diálogo” jamais termina, ele pode ser apenas interrompido; portanto, isso não significa que não poderemos continuar trocando cartas! Saiba que eu estarei sempre aqui para lhe ouvir e lhe falar, seja por meio de cartas ou na própria Ipê, como sempre fizemos!

Mas antes de interrompermos esse diálogo, eu gostaria de ouvi-la mais um pouquinho...

Eu gostaria que você me contasse um pouco sobre a importância que você acha que tem a escola de educação infantil para as crianças...

Gostaria ainda - e isso também é muito importante para essa pesquisa - que você me contasse sobre suas expectativas na Ipê, o que você espera desse espaço - o que pode ensinar e o que gostaria de aprender - e como você acha que poderíamos torná-lo um espaço melhor para os adultos, e especialmente para as crianças, que são a centralidade do nosso trabalho, para que todos possamos ser mais felizes, como nos dizia Paulo Freire...

De coração, lhe agradeço muito por ter aceitado participar dessa pesquisa e estar disposta a conversar comigo através de cartas. Para mim será muito importante se eu puder conhecer sua história, lhe ouvir falar sobre o seu trabalho, sobre as crianças, sobre a Ipê e sobre as relações de diálogo e afetividade entre as “pessoas grandes” e a repercussão dessas na educação das crianças. Você é uma pessoa muito especial! Muito obrigada por enquanto, e vamos prosseguir em breve o nosso diálogo.

Nas folhas a seguir você lerá uma passagem do livro “O Pequeno Príncipe”, pois como lhe contei, ele foi uma das minhas fontes de inspiração. Esta parte da história eu considero lindíssima, foi um trecho que me tocou muito, e por isso o escolhi para fechar esta carta. Que essa leitura nos possibilite continuar refletindo sobre nossas relações com as pessoas grandes e as crianças pequenas da nossa querida Ipê Amarelo...

E esta carta tem um outro cheiro... sintá... Este é o meu perfume, talvez você conheça, pois uso ele desde que entrei na Ipê... Talvez isso vá fazer com

que você se lembre de mim sempre que senti-lo... Proponho que na última carta que me enviar, você também coloque um cheirinho que lembra você... Eu iria gostar muito e seria mais um bom motivo para eu jamais esquecê-la...

Com todo o carinho do mundo,
Juliana

Santa Maria, primavera de 2013.

XXI

E foi então que apareceu a raposa:

- Bom dia – disse a raposa.

- Bom dia – respondeu educadamente o pequeno príncipe, que, olhando a sua volta, nada viu.

- Eu estou aqui – disse a voz –, debaixo da macieira...

- Quem és tu? – perguntou o príncipezinho. – Tu és bem bonita...

- Sou uma raposa – disse a raposa.

- Vem brincar comigo – propôs ele. – Estou tão triste...

- Eu não posso brincar contigo – disse a raposa. – Não me cativaram ainda.

- Ah! Desculpe – disse o príncipezinho.

Mas, após refletir, acrescentou:

- Que quer dizer “cativar”?

- Tu não és daqui – disse a raposa. – Que procuras?

- Procuo os homens – disse o pequeno príncipe. – Que quer dizer “cativar”?

- Os homens – disse a raposa – têm fuzis e caçam. É assustador! Criam galinhas também. É a única coisa que fazem de interessante. Tu procuras galinhas?

- Não – disse o príncipe. – Eu procuro amigos. Que quer dizer “cativar”?

- É algo quase sempre esquecido – disse a raposa. Significa “criar laços”...

- Criar laços?

- Exatamente – disse a raposa. – Tu não és ainda para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu também não tens necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo...

- Começo a compreender – disse o pequeno príncipe. – Existe uma flor... eu creio que ela me cativou...

- É possível – disse a raposa. – Vê-se tanta coisa na Terra...

- Oh! Não foi na Terra – disse o principezinho.

A raposa pareceu intrigada:

- Num outro planeta?

- Sim.

- Há caçadores nesse planeta?

- Não.

- Que bom! E galinhas?

- Também não.

- Nada é perfeito – suspirou a raposa.

Mas a raposa retomou o seu raciocínio.

- Minha vida é monótona. Eu caço as galinhas e os homens me caçam. Todas as galinhas se parecem e todos os homens se parecem também. E isso me incomoda um pouco. Mas, se tu me cativas, minha vida será como que cheia de sol. Conhecerei um barulho de passos que será diferente dos outros. Os outros passos me fazem entrar debaixo da terra. Os teus me chamarão para fora da toca, como se fossem música. E depois, olha! Vês, lá longe, os campos de trigo? Eu não como pão. O trigo para mim não vale nada. Os campos de trigo não me lembram coisa alguma. E isso é triste! Mas tu tens cabelos dourados. Então será maravilhoso quando me tiveres cativado. O trigo, que é dourado, fará com que eu me lembre de ti. E eu amarei o barulho do vento no trigo...

A raposa calou-se e observou por muito tempo o príncipe:

- Por favor... cativa-me! – disse ela.

- Eu até gostaria – disse o principezinho –, mas não tenho muito tempo. Tenho amigos a descobrir e muitas coisas a conhecer.

- A gente só conhece bem as coisas que cativou – disse a raposa. – Os homens não têm mais tempo de conhecer coisa alguma. Compram tudo já pronto nas lojas. Mas, como não existem lojas de amigos, os homens não têm mais amigos! Se tu queres um amigo, cativa-me!

- Que é preciso fazer? – perguntou o pequeno príncipe.

- É preciso ser paciente – respondeu a raposa. – Tu te sentarás primeiro um pouco longe de mim, assim, na relva. Eu te olharei com o canto do olho e tu

não dirás nada. A linguagem é uma fonte de mal-entendidos. Mas, cada dia, te sentarás mais perto...

No dia seguinte o príncipezinho voltou.

- Teria sido melhor se voltasses à mesma hora – disse a raposa. – Se tu vens, por exemplo, às quatro da tarde, desde as três eu começarei a ser feliz. Às quatro horas, então, estarei inquieta e agitada: descobrirei o preço da felicidade! Mas, se tu vens a qualquer momento, nunca saberei a hora de preparar o meu coração... É preciso que haja um ritual.

- Que é um ritual? – perguntou o príncipezinho.

- É uma coisa muito esquecida também – disse a raposa. – É o que faz com que um dia seja diferente dos outros dias; uma hora, das outras horas. Os meus caçadores, por exemplo, adotam um ritual. Dançam na quinta-feira com as moças da aldeia. A quinta-feira é então o dia maravilhoso! Vou passear até a vinha. Se os caçadores dançassem em qualquer dia, os dias seriam todos iguais, e eu nunca teria férias!

Assim, o pequeno príncipe cativou a raposa. Mas, quando chegou a hora da partida, a raposa disse:

- Ah! Eu vou chorar.

- A culpa é tua – disse o príncipezinho. – Eu não queria te fazer mal; mas tu quiseste que eu te cativasse...

- Quis – disse a raposa.

- Mas tu vais chorar! – disse ele.

- Vou – disse a raposa.

- Então, não terás ganhado nada!

- Terei, sim – disse a raposa –, por causa da cor do trigo.

Depois ela acrescentou:

- Vai rever as rosas. Assim compreenderás que a tua é única no mundo. Tu voltarás para me dizer adeus, e eu te presentarei com um segredo.

O pequeno príncipe foi rever as rosas.

- Vós não sois absolutamente iguais à minha rosa, vós não sois nada ainda. Ninguém ainda vos cativou, nem cativastes ninguém. Sois como era a minha raposa. Era uma raposa igual a cem mil outras. Mas eu a tornei minha amiga. Agora ela é única no mundo.

E as rosas ficaram desapontadas.

- Sois belas, mas vazias – continuou ele. – Não se pode morrer por vós. Um passante qualquer sem dúvida pensaria que a minha rosa se parece convosco. Ela sozinha é, porém, mais importante que todas vós, pois foi ela que eu reguei. Foi ela que pus sob a redoma. Foi ela que abriguei com o para-vento. Foi por ela que matei as larvas (exceto duas ou três, por causa das borboletas). Foi ela que eu escutei se queixar ou se gabar, ou mesmo calar-se algumas vezes, já que ela é a minha rosa.

E voltou, então, à raposa:

- Adeus... – disse ele.

- Adeus – disse a raposa. – Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos.

- O essencial é invisível aos olhos – repetiu o príncipezinho, para não se esquecer.

- Foi o tempo que perdeste com tua rosa que a fez tão importante.

- Foi o tempo que eu perdi com a minha rosa... – repetiu ele, para não se esquecer.

- Os homens esqueceram essa verdade – disse ainda a raposa. – Mas tu não a deves esquecer. Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas. Tu és responsável pela tua rosa...

- Eu sou responsável pela minha rosa... – repetiu o príncipezinho, para não se esquecer.

SAINT EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2009, p. 64-72.