

AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA CRÍTICO-COLABORATIVA PARA A FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS NA CRECHE

Núbia Schaper Santos⁴⁶

Este texto trata das contribuições da pesquisa crítico-colaborativa para a formação de educadoras na creche e é o recorte da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. A pesquisa tem como base teórico-metodológica o paradigma crítico de pesquisa e, no interior desse paradigma, a abordagem qualitativa com enfoque sócio-histórico. Essa perspectiva é marcada pela interação, pelo diálogo e pelo compromisso de mudança e transformação estabelecido entre os participantes da investigação, uma vez que se comprometem com o processo e não somente com os resultados da pesquisa. Entendemos que a formação das educadoras deve contemplar não somente os saberes produzidos e sistematizados pela academia, mas também o permanente diálogo com outros espaços, entre eles, o contexto da própria creche. Portanto, essa formação deve partir dos conflitos, das interrogações, das tensões, dos questionamentos que emergem cotidianamente em suas práticas. A creche, como qualquer outro lugar em que transita o humano, é palco de tradições, contradições e reflexões. Acreditamos na necessidade de aprofundar estudos na área, além de enfrentar os dilemas da formação das educadoras no interior da própria creche.

Palavras-chave: formação – educadoras – creche – pesquisa

This text contributions from the perspective of critical-collaborative research for the training of teachers in nursery and is the clipping of the research conducted in the Graduate Program in Education at the State University of Rio de Janeiro. The research is based on theoretical and methodological paradigm and critical research within this paradigm, the qualitative approach with socio-historical approach. This perspective is characterized by interaction, dialogue and a commitment to change and transformation established between the participants in the research, once you commit to the process, not only with search results. We understand that the training of teachers should include not only the knowledge produced by academia and systematized, but also the ongoing dialogue with other spaces, including the context of their nursery. Therefore, this training must begin with the conflicts, questions, tensions, the questions that arise in their daily practices. The nursery, like any other place that moves the human hosts traditions, contradictions and reflections. We believe in the need for further studies in the area, besides facing the dilemmas of education of the educators within the nursery itself.

⁴⁶ Doutoranda em Educação – Proped/UERJ

AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA CRÍTICO-COLABORATIVA PARA A FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS NA CRECHE

Núbia Schaper Santos

“As palavras não são signos, são anos. Ao dizer o que dizem os nomes que dizemos dizem tempo: nos dizem, somos nomes do tempo” (Otavio Paz).

O texto e o contexto

Este texto tem por compromisso discutir as possíveis contribuições da pesquisa crítico-colaborativa para a formação das educadoras na creche. Trata-se do recorte de uma pesquisa que se encontra em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Há profícua produção teórica relacionando a pesquisa acadêmica e sua articulação com a prática dos educadores e educadoras. No entanto, convivemos ainda hoje com um impasse: dar significação da teoria na/da prática, aproximar aquilo que se *faz* com aquilo se *pensa*, da mesma forma, pensar a prática a partir de bases teóricas que possibilitem a consciência daquilo que se faz.

Nas últimas décadas temas instigantes têm sido problematizados no interior e exterior da creche, entre eles: a articulação do cuidar-educar; o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil; a organização do espaço-tempo; a construção de projetos pedagógicos; a controvertida qualidade na educação infantil; a transferência da administração das creches da secretaria de assistência para a secretaria de educação, entre outros.

Não menos importante, a formação das educadoras figura entre os grandes desafios do cenário educacional brasileiro. Considerando que o tema está no palco há pelo menos algumas décadas, discuti-lo no plano teórico é quase um clichê. No entanto, não cessamos de perguntar: como é possível transpor aquilo que acumulamos de conhecimento teórico na academia para o cotidiano e as ações das educadoras no interior da creche ?

Os cursos de formação de professores possibilitam uma formação necessária. No entanto, o que se discute no interior das disciplinas, em muitos casos, não tem consonância com a realidade encontrada nas inúmeras salas de atividades e salas de aula, tornando tal experiência obsoleta e sem significado para boa parte dos educadores e educadoras que acessam a universidade. Talvez porque não há formação que seja possível sem que haja concomitantemente ações que permitam ao sujeito agir, pensar/refletir e agir, certamente de outra forma.

No Brasil, temos o consenso de que é necessário formar melhor educadoras e educadores. No caso da Educação Infantil, ainda lidamos com questões mais elementares como, por exemplo, a não oferta de vagas para milhares de crianças pelo país afora. Entre questões importantes, destacamos a necessidade de discutir as concepções de infância, educação e projeto pedagógico que alicerçam o saber/fazer das instituições de Educação Infantil.

Como pensar uma formação que não desautoriza o outro de suas práticas? Uma formação que não diz que há uma prática mais adequada em detrimento de outras? Entendemos que a formação das educadoras deve contemplar não somente os saberes produzidos e sistematizados pela academia, mas também o permanente diálogo com outros espaços, entre eles, o contexto da própria creche. Se admitimos que é preciso romper com esquemas de pensamento que legitimam apenas uma forma de fazer ciência, precisamos também encontrar outros lugares para pensar sobre a materialidade das coisas.

Empiricamente as palavras consciência e reflexão tomam lugar de destaque nas propostas de formação de professores no Brasil desde o século passado. No “senso comum” da academia afirmamos que é a partir da consciência crítica que a reflexão é possível e é a partir da reflexão que se dá a emergência de uma nova consciência capaz de permitir ao sujeito ser protagonista (autor/autora) de sua história.

Portanto, essa formação deve partir dos conflitos, das interrogações, das tensões, dos questionamentos que emergem cotidianamente em suas práticas. A creche, como qualquer outro lugar em que transita o humano, é palco de tradições, contradições e reflexões. Acreditamos na necessidade de aprofundar estudos na área, além de enfrentar os dilemas da formação das educadoras no interior da própria creche.

A pesquisa crítico-colaborativa em diálogo com a formação de educadoras e educadores na creche

Dizer que há atributos, habilidades e competências específicas para trabalhar com crianças pequenas é uma tendência recente na história da educação se considerarmos que até bem pouco tempo boa vontade, carinho, paciência, amor eram as características popularmente conhecidas e desejadas. Resumindo: bastava gostar de crianças.

Pensar a formação de educadoras para o contexto da creche é pensar também nos indicadores de qualidade na Educação Infantil. Não por caso, a preocupação com a identidade, a valorização, a história de vida das educadoras têm sido temas estimulantes para pesquisas acadêmicas.

A legislação aponta conquistas que não se materializaram ainda, trazendo uma equação perversa: quanto menor a idade da criança, menor a oportunidade de formação, e conseqüentemente, menor a remuneração (Vasconcellos, 2001).

Somente há pouco mais de dez anos, na última LDB, a recomendação de escolarização mínima ficou explicitada (nível médio ou superior e formação em serviço). O embate atual é refletir sobre o desenho da formação. Gradualmente, a educação e cuidado às crianças pequenas, realizado por pessoas que não tinham formação específica ou escolaridade básica, torna-se menos freqüente.

Mas que saberes são eleitos, por exemplo, no nível superior, que possibilitam a construção de práticas que priorizem a criança e sua experiência? Essa interrogação deve ser colocada nas discussões sobre reforma curricular dos cursos que formam o professor na universidade.

Na Europa, especificamente em Portugal, a universalidade da formação no nível superior é uma realidade desde a década de 80, destacando-se o processo nocivo da academização na formação do professor. Nocivo porque a universidade prioriza a lógica teórica em detrimento de aspectos afetivos-morais, o que Formosinho nomeia de “a valorização acadêmica distante da prática” (Formosinho, 2002, p. 26).

Aqui no Brasil, enfrentamos questões semelhantes no atual momento. Na tradição acadêmica, as disciplinas não comunicam entre si. Muitas vezes, os conteúdos são repetitivos, fragmentados e se afastam do vivido nas instituições que atendem

crianças. Em contrapartida, é na universidade o lócus apropriado de produção de conhecimento e, por conseqüência, a possibilidade de formar sujeitos críticos e reflexivos. Então, como equacionar as variáveis desse problema: a dicotomia denunciada entre a abstração dos conceitos e a concretude da vida?

Certa vez uma aluna, em um curso de pedagogia, durante a apresentação de um trabalho, recomendou que ao entrar na sala de atividades de uma escola de educação infantil era preciso deixar o adulto do lado de fora. À época, a proposta ressoou exagerada e emocionalmente contaminada. Talvez aquela aluna tivesse razão. Proferimos em nossas práticas de ensino a incongruência dos nossos discursos. Como explicar que é preciso considerar o contexto da criança e a riqueza de suas experiências, se na formação dos educadores, muitas vezes, as práticas das próprias educadoras não são reveladas ou relevantes? Como dizer incessantemente que é necessário diversificar as práticas com as crianças, contemplando os diferentes estilos de aprendizagem para fugir da rotina escravizante se nos cursos de formação as aulas são previsíveis, maçante, em um monólogo sem fim?

O que dizer de um currículo que forma ao mesmo tempo o professor para lidar na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental, na educação de jovens e adultos, na gestão? Recentemente o discurso sobre a necessidade de uma pedagogia da infância tem se materializado nas universidades, seminários e congressos da área.

Parece razoável crer que a formação da educadora para o trabalho na creche não se esgota na formação inicial. Esse é apenas um dos lados do problema. Outro concentra-se na formação continuada das educadoras. Pautar a formação em questões que partem do cotidiano da creche é um caminho coerente se consideramos que os saberes produzidos na creche pelas educadoras são saberes tão importantes quanto aqueles produzidos em outros espaços.

A proposição de que devemos partir das problematizações que emergem do contexto tem sido uma tendência na formação de educadores. Desconsiderar as práticas que constituem o modo de ser e de fazer das educadoras é concordar com o argumento de que o que se faz não tem valor, que é prescindível. Não há prática infalível, exata. O que há é a possibilidade de refletir sobre elas. Refletir diz de retorno. O verbo retornar possibilita fazer a mesma coisa de forma diferente, retornar não é

voltar novamente, é voltar diferente.

Trabalhar na perspectiva da pesquisa crítico-colaborativa é compactuar com uma determinada visão de mundo. É ter uma crença política, ideológica e ética. É compreender o conhecimento em processo, datado no tempo, na história e na cultura. É partilhar conhecimento, é pesquisar *com* e não pesquisar *sobre*.

Esse referencial de pesquisa traz a necessidade de colocar em cena o complexo processo de autoconsciência que permite a consciência da ação, para que ao repeti-la, a ação já não seja igual. Para que não se faça como se fazia. Liberali (2008, p. 26) diz que:

Entende-se que é abstraindo os conceitos cotidianos (individuais e não conscientes) sobre a própria prática de ensino-aprendizagem através de sua relação com a teoria formal (conceitos científicos, ou seja, abstrações hierarquizantes dadas pela cultura), que haverá possibilidade de consciência do próprio fazer pedagógico num sentido mais amplo. Entender estes conceitos científicos possibilita uma revisão da própria ação, seu questionamento e transformação aplicada, uma vez que parte da realidade concreta do sujeito, abstrai teoricamente através da voz de outros e redimensiona internamente para criar externamente.

A pesquisa crítico-colaborativa propõe uma maneira diferente de olhar o que se olha. Por exemplo, na condição de observador, as questões do campo se apresentam, são selecionadas e analisadas pelo ponto de vista do pesquisador, conforme o objetivo proposto no trabalho. As interpretações sobre a situação investigada são devolvidas (quando são) para o campo dois a quatro anos depois (levando em consideração os programas de mestrado e doutorado). As possibilidades de interpretação, o conhecimento de uma realidade, o aprofundamento de um tema e as inúmeras perguntas suscitadas pela pesquisa são importantes para que o conhecimento continue se organizando. Mas, e o campo pesquisado?

Para Bakhtin (1997, p. 403) as ciências exatas, que têm o paradigma positivista como referente de pesquisa, se constituem como forma monológica do conhecimento. Pois, o movimento de compreensão do fenômeno pesquisado é o intelecto contemplar uma coisa e pronunciar-se sobre ela. O pesquisador é o da cognição, que pensa, contempla e pronuncia-se sobre o objeto analisado. Este é “coisa muda”, no dizer do autor, e aquele produz o conhecimento monológico. Numa leitura bakhtiniana

podemos inferir (nós e o leitor) que o sujeito, sendo da linguagem, não pode permanecer emudecido, pois como sujeito da enunciação estabelece no/com o mundo uma relação dialógica. Essa relação se materializa na comunicação verbal, posto que um enunciado seja sempre acompanhado de uma atitude responsiva ativa, no dizer de Bakhtin (1997, p.290) *toda compreensão é prenda de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor.*

O tempo da pesquisa é outro, diferente do tempo da creche (questão da nossa discussão). Olhando o cotidiano de uma creche (de maneira generalizada) percebemos um lugar de acontecimentos. De insistência e resistência, de conformação e divergência, de produção e reprodução, de criação e recriação, de repetição, de experiências. As respostas no cotidiano de uma creche não esperam as respostas construídas pela pesquisa.

Em síntese, só faz sentido pensar em uma formação que focalize o trabalho com crianças pequenas, muitas vezes negligenciadas na formação inicial e que parte de questões concretas do cotidiano vivenciado pelas educadoras.

Isso é possível a partir de um conceito central adotado nesse modo de pesquisar: a reflexão crítica. A palavra reflexão aparece no dicionário como sinônimo de retorno do pensamento sobre si mesmo. Sugere transformação da ação e, portanto, transformação social tal como proposta por Paulo Freire. Nesse processo, as práticas emancipatórias se materializam e a consciência crítica da realidade se manifesta. Isso só é possível na interação com o outro. Não é tarefa individual, mas uma prerrogativa que se dá nas relações sociais.

O processo de reflexão, no nível da linguagem, é apreendido a partir de quatro ações que operam concomitantemente, a saber: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Em linhas gerais:

Descrever é compreendido como a palavra, a voz do ator sobre sua própria ação, conhecer suas ações; (...) informar envolve uma busca dos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações; (...) o confrontar estaria ligado ao fato de o praticante submeter as teorias formais que embasam suas ações, assim como suas ações, a um questionamento que busca compreender os valores que servem de base para o seu agir e pensar; (...) reconstruir está voltado a uma concepção de emancipação através do entendimento que as práticas acadêmicas não são imutáveis e que o poder de contestação precisa

ser exercido⁴⁷.

Não se trata de delegar ao indivíduo a responsabilidade pela mudança social ou o compromisso de sanar as mazelas históricas do processo educacional, que se torna complexo diante das crises sociais e culturais. É fazer com as educadoras compreendam o modo como se constituíram profissionalmente na história, as características do seu trabalho e o modo como trabalham. Compreender a função social da creche, para que serve e para quais interesses atendem. Desvelar o lugar em que estão e por que estão. Pensar o contexto histórico e os mecanismos que regulam as suas práticas, bem como as condições de trabalho. Isso extrapola a reflexão sobre o modo como lida com as crianças. A dimensão se amplia do sentido individual de suas práticas para o sentido social de suas práticas.

Contreras (2002, p. 165) revela indagações pertinentes ao que dizemos e recomenda que as façamos aos educadores:

De onde procedem historicamente as idéias que eu incorporo em minha prática de ensino? Como cheguei a apropriar-me delas? Por que ainda continuo respaldando o meu trabalho nelas? A que interesses servem? Que relações de poder estão implicadas? Como estas idéias influem no meu relacionamento com os alunos? À luz do que descobri, como posso trabalhar de forma diferente?

As perguntas acima nos dizem: não é saber o que não sabia, mas deixar de saber o que se sabia.

Outra questão colocada na pesquisa crítico-colaborativa é a conjugação do verbo colaborar. Colaborar não é concordar, nem tampouco consentir. Não se interessa pela voz do outro para que ele diga o que se quer ouvir. Colaborar poderia ser sinônimo aqui de questionar, contestar, divergir.

Como qualquer processo de construção, a pesquisa crítico-colaborativa encontra obstáculos tanto na micro-realidade (a creche) quanto na macro-realidade (a secretaria a qual se subordina – assistência ou educação). Na creche, a rotina, a administração, as educadoras, os demais agentes, a comunidade, podem facilitar ou dificultar o processo.

Tomando a situação das educadoras, muitas vezes, há uma expectativa de que elas participarão de mais uma formação em serviço, em que um outro alheio à

⁴⁷ Idem (p. 55)

realidade vivenciada por elas, apontará o que deve ser mudado ou não em suas práticas.

Há uma tendência de querer respostas imediatas para as questões que de fato são urgentes. Há o medo de que as práticas serão julgadas, avaliadas e em última instância, reprovadas. E em função disso, o conservadorismo, a desconfiança e a resistência. Desconstruir a imagem do visitante inesperado (a universidade como invasora) e construir um ambiente de colaboração é um desafio cotidiano.

Há ainda a questão do tempo institucional que muitas vezes impede a possibilidade de colaboração na creche. Como conciliar os fazeres pedagógicos cotidianos (que não são poucos) com o tempo para a pesquisa? Isso envolve negociação e concessão. Ficar além do horário de trabalho ou dispensar as crianças para as sessões reflexivas pode ser um ônus elevado para as educadoras e para a comunidade.

Ainda algumas palavras...

Diante das possibilidades e das limitações, típicas de qualquer processo de pesquisa, a proposta da pesquisa crítico-colaborativa auxilia no processo de formação das educadoras na creche porque convoca a universidade a pensar para quem serve ou a quem serve a formação oferecida em cursos de formação de professores. Ninguém passa ileso por essa maneira de pesquisar. Nem o campo pesquisado, nem tampouco quem o pesquisa. Presta-se também à revelação dos outros como sujeitos protagonistas de um processo histórico. Convidando-nos a ruminar esses temas de outro lugar, com outro olhar, desalojando nossas idéias para pensar outras práticas no interior da própria creche.

Por isso, esta metodologia de pesquisa, ancorada na perspectiva sócio-histórico-cultural traz um dos maiores legados para nossa discussão: *a consciência é sempre consciência socialmente mediada por alguma coisa*. O indivíduo reconstitui ativamente a realidade e interfere nela fabricando uma versão diferente da realidade externa e da própria vivência simbolizada na palavra. Neste emaranhado de significação é possível reconstruir práticas, somente nele e não fora dele.

A preocupação em não exercer o olhar maniqueísta sobre o que se vê é o

indício de que a *pesquisa denúncia*, que prescreve uma maneira correta de agir, não consegue dar conta das relações imbricadas e inerentes ao contexto de uma creche. “Talvez, por isso, nossas práticas de pesquisa costumem apenas confirmar, em seus caminhos e conclusões, a justeza de que pensemos e sejamos de tal modo e não de outro (Corazza, 2007, p.122)

Nessa metodologia, a ênfase está na participação de cada um dos envolvidos na pesquisa e na contribuição de reciprocidade para o grupo, envolvendo, portanto, uma situação de colaboração entre os participantes. No caso da formação dos profissionais da creche, a diversidade de conhecimentos, formação, possibilidades quanto ao tempo disponível tem levado à diversidade de atuação na pesquisa.

Tais considerações reforçaram a compreensão de que a pesquisa crítico-colaborativa visa ao desenvolvimento de novos conhecimentos, novas compreensões e possibilidades de ação para todos os sujeitos nela envolvidos. A prática de pesquisa é uma linguagem que permite um movimento dialético, tal como afirmado em outro momento do texto. No processo de alternância ouvinte/locutor as ações são significadas e possivelmente rearranjadas em outras bases. Do momento em que se olha para o já feito, outras maneiras de fazer o mesmo se apresentam.

A formulação de uma pergunta de pesquisa encerra muito mais do que uma inquietação, a pergunta causa incerteza e promessa, instabilidade e dúvida para quem dela se absorve e por quem dela é absorvido. Percebemos também que a colaboração deve ser espaço de construção para que as resistências sejam diluídas, tanto da perspectiva de quem olha, como da perspectiva de quem se deixa olhar.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZZA, Sônia Maria. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

FORMOSINHO, J. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M. L. de. **Encontros e desencontros em**

Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBERALI, F.C. Formação crítica de educadores: questões fundamentais. Taubaté/SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

VASCONCELLOS, V. M.R. Formação dos profissionais de educação infantil. Reflexões sobre uma experiência. Em Aberto, Brasília, Inep, 2001. p. 98-111.