

SUPERVISÃO DE ESTÁGIOS EM CRECHES: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

SUPERVISION OF PLACEMENTS IN CHILD CARE CENTER: AN EXPERIENCE REPORT

Telma Vitoria¹

RESUMO: O artigo apresenta considerações iniciais sobre o papel das creches na sociedade brasileira e sua história, relacionando essas considerações às dificuldades encontradas para a formação de estudantes de Pedagogia para o trabalho de professores nessas instituições. Relaciona ao contexto inicial alguns desafios encontrados para essa formação e relata como os estágios estão estruturados e algumas experiências de poucos anos, acompanhadas por um supervisor, por parte dos estudantes de Pedagogia, cursistas do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Não elabora conclusões, mas aponta para o recente e promissor âmbito das experiências relatadas, considerando-se a atualidade e a pouca história do trabalho em creches, vivenciado por professores que possam vir a atuar nelas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de estudantes de Pedagogia. Supervisão de estágio em creches.

ABSTRACT: This paper presents initial considerations on the role of child care centers in Brazilian society and its history, these considerations relating to difficulties in training students to work Pedagogy of teachers in such centers. Relates to the challenges encountered some initial context for this training, reports on how the stages are structured in child care centers and some experiments a few years, accompanied by a supervising placements in child care centers, by students of Pedagogy, teacher students of the Center for Education Federal University of Alagoas. It does not draw conclusions, but points out how recent and promising the scope of the experiments reported, considering the present and little history of working in nurseries, conducted by faculty who may be prepared to work in childcare.

KEYWORDS: Training students of Pedagogy. Supervision of placements in child care center.

¹ Professora assistente do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: telmavitoria@uol.com.br

Introdução: considerações preliminares ao relato dos estágios

Atualmente, as creches são instituições educacionais pertencentes aos sistemas de ensino e representam parte da primeira etapa da educação básica, a educação infantil, junto com as pré-escolas. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96, art. 30 (BRASIL, 1996) –, são as instituições educacionais públicas, confessionais ou privadas, que atendem crianças de zero a três anos, em período parcial ou integral. Essa afirmação é importante porque até hoje, mais de quinze anos após a promulgação da lei, existem confusões a respeito da definição e nomeação dessa instituição de educação infantil.

Durante mais de um século, as creches foram vistas e funcionaram na sociedade brasileira predominantemente como serviços de assistência, lugar de abrigo e guarda de crianças cujas famílias por si só não conseguiam atender, cuidar ou educar seus filhos. Ou seja, as instituições que eram chamadas de creches funcionaram durante muito tempo como um dispositivo de concepção exclusivamente assistencialista (KUHLMANN, 1991). Embora antes da promulgação da LDBN/96 já existissem creches com trabalhos baseados em preocupações educacionais voltadas à autonomia dos educandos, a transição da regulamentação de seu funcionamento para os sistemas de ensino foi relativamente lenta. No início, alguns profissionais do serviço social, mais acostumados a visitar e orientar as creches, foram chamados para auxiliar os profissionais da educação, que não tinham tradição e conhecimento sobre o atendimento de crianças tão pequenas. Apesar disso, a inserção dessas crianças nos sistemas de ensino resultou em parte na organização das creches conforme o modelo escolar.

Assim, a partir de 2001, grande parte das crianças das creches brasileiras passou a ser chamada de “aluno”, as atividades desenvolvidas de “aulas”² e a rotina incluiu os “recreios” entre as atividades “educacionais” e de cuidados. Práticas de avaliação com diferentes denominações e com objetivos de promoção ou retenção das crianças são encontradas com grande frequência, embora a LDBEN/96, art. 31, explicita que as avaliações não devem ocorrer dessa forma, mas como um acompanhamento registrado sobre o desenvolvimento integral de cada criança.

Em vários locais passou a haver, ainda, uma divisão maior entre as tarefas exercidas por professores e pelos demais profissionais da instituição, acirrando a dicotomia entre as atividades consideradas de cuidado e de educação. No entanto, é importante lembrar que a integração de cuidado e educação atualmente é uma das temáticas mais discutidas em textos, pesquisas e formações sobre a educação infantil, com a defesa de que são dimensões inerentes a qualquer ação em relação à criança.

Além disso, vários municípios, que por lei são os responsáveis pela educação infantil, como São Paulo e Maceió, por exemplo, colocaram as instituições da creche e da pré-escola em prédios separados e com organizações pedagógicas e administrativas diferentes. Antes, muitas instituições atendiam crianças de zero a seis anos, ou até com mais idade, em um mesmo prédio, o que permitia maior interação entre as diferentes faixas etárias e, assim, não era exigido de crianças tão pequenas e suas famílias um maior esforço para se deslocarem e se adaptarem a diferentes tipos de instituições ao longo de tão poucos anos. Além disso, destaca-se que essas crianças se encontram em seus primeiros anos de vida, quando a construção de vínculos afetivos é tão importante, como mostram as publicações voltadas a esse segmento (Cf. OLIVEIRA *et al.*, 2011). Na educação infantil, especialmente nas creches, os vínculos afetivos estáveis e de longa duração entre professores e crianças são importantes para um desenvolvimento saudável destas.

Apesar das distorções constatadas, considerando-se as necessidades desenvolvimentais das crianças pequenas, conquistas importantes ocorreram, tais como o financiamento mais estável para o funcionamento das creches, ainda que insuficiente, e a exigência de qualificação do profissional

² É comum ouvir dos estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas que as crianças vão para a creche “estudar”.

responsável por turmas de crianças, que passou a ser a de um professor formado em nível médio (magistério) ou superior, conforme a LDBEN/96, art. 62. Antes dessa regulamentação, o senso comum dos dirigentes de creches, baseado em uma concepção de guarda e cuidados, gerava um contingente de mulheres trabalhadoras nas creches, sequer alfabetizadas.

Seguindo a evolução histórica brasileira das últimas décadas sobre os direitos das crianças a uma infância respeitada em suas especificidades, têm havido nos últimos anos ações de políticas públicas, especialmente por parte do MEC, como forma de resgatar os quesitos necessários para oferecer educação e cuidado integrados e de qualidade às crianças que frequentam instituições de educação infantil. Exemplos disso são os documentos editados, como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e os Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006; BRASIL, 2009), dentre outros, e programas como o Proinfantil e o Proinfância.³ Imprescindível registrar que movimentos da sociedade civil, com destaque ao MIEIB (Movimento Interfóruns de Defesa da Educação Infantil Brasileira⁴), atualmente aliado a outros movimentos mais amplos de defesa da educação e de direitos da criança, e a grupos de pesquisadores compostos dentro de universidades, têm sido parceiros e vigilantes das ações governamentais, bem como das decisões tomadas por instâncias políticas, como os Conselhos de Educação e a Assembleia Legislativa (BRASIL, 2009b).

Em 2005, o Conselho Nacional de Educação publicou as novas Diretrizes Nacionais Curriculares para os cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006), onde inclui, no artigo 2º:

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

No artigo 4º, afirma:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Compreendem, ainda, no artigo 5º, que:

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:
[...] II – compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

Por meio da participação em eventos voltados à área, tem-se notícia de que nem todos os cursos de Pedagogia existentes no Brasil regulamentaram seus programas de curso de forma a atender essa nova determinação. Relevante aqui é informar que o Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (Cedu-Ufal) reformulou no mesmo ano seu programa para o curso de Pedagogia,

³ O Proinfantil é um programa de formação oferecido em todo território nacional aos profissionais em serviço nas redes públicas que ainda não têm o certificado de curso de magistério. Os cursos realizam-se com a parceria de participação nos custos e atividades entre os governos municipal, estadual e federal. O Proinfância é outro programa federal que oferece parceria às prefeituras para a construção de centros de educação infantil (creches e pré-escolas em um mesmo prédio) com base nos desenhos uniformizados para esses prédios, sendo que o governo federal arca com os custos de construção, equipamentos e formação inicial da equipe, devendo as prefeituras arcarem com os custos seguintes de funcionamento. Para maiores informações, visitar o portal do MEC, buscando o sítio da Educação Infantil (Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em:).

⁴ Disponível em: <www.meib.org.br>. Acesso em: .

incluindo nele disciplinas obrigatórias relacionadas especialmente à formação docente para atuação na educação infantil. Antes disso, era oferecida apenas uma disciplina eletiva aos interessados nessa área. No mesmo ano, o Cedu abriu concursos para contratação de professores para a área e passou a oferecer as disciplinas obrigatórias que, incluindo fundamentos, metodologias e estágio supervisionado, somam um total de 320 horas de formação aos estudantes do curso.

Nesse contexto, ao inaugurar os estágios supervisionados em educação infantil, oferecidos aos estudantes do sexto período semestral (turmas dos horários matutino e vespertino) e sétimo período semestral (turmas do horário noturno), em 2008 professores e estudantes visitaram pela primeira vez algumas das creches e pré-escolas da rede pública de Maceió, a fim de desenvolver um trabalho conjunto e simultâneo de formação dos estudantes e colaboração com as instituições. A maneira como os estágios encontram-se organizados e a experiência do ponto de vista de uma supervisora que acompanhou especialmente o trabalho de estudantes em creches estão relatadas no próximo tópico, seguidas das reflexões organizadas até o momento. Antes, porém, algumas considerações ainda são necessárias, relacionadas à formação dos estudantes para o trabalho educacional nas creches.

A creche: ambiente estranho aos estudantes de Pedagogia

A creche, diferentemente da pré-escola, é um ambiente pouco conhecido da maioria dos estudantes. Há uma tradição e uma história de trabalho educacional com crianças pré-escolares que diverge da história das creches. Como visto, as creches foram, durante muitos anos, instituições que atendiam crianças de zero a seis anos em período integral, advindas de famílias pouco favorecidas. Já as pré-escolas surgiram no Brasil no início do século XX, como proposta educacional (Cf. KULHMANN, 1998; FARIA, 1999), sendo valorizadas e frequentadas por crianças de famílias mais abastadas. Ou seja, as pré-escolas têm uma história bem mais longa junto aos serviços prestados pelos sistemas de ensino, com atuação de professores.

No imaginário social, as creches permaneceram fortemente ligadas à ideia de lugar de crianças carentes. O professor, quando começou a aparecer nessas instituições, era “cedido” pelas prefeituras e desenvolvia algumas “aulas” semanais de curta duração, revezando-se em cada uma das turmas existentes e, por vezes, trabalhando em mais de uma instituição. Conforme Haddad (1992) e outros pesquisadores, na história das creches é possível perceber que elas foram vistas por muito tempo como “substitutas maternas” ou como “segundo lar” para as crianças frequentadoras, uma alternativa àquelas que não podiam ficar junto de suas mães. Subjacente a essa visão, encontra-se a concepção de que o bebê/a criança pequena precisam estar com a mãe nos primeiros meses e anos de vida para ter um bom desenvolvimento. Ainda é grande o número de estudantes da Pedagogia que, ao serem questionados se matriculariam seu filho pequeno (com idade inferior a um ou dois anos) na creche, dizem que não.

Um grande desafio, então, na formação desses estudantes, é demonstrar a eles como a creche pode ser um ambiente educacional que promove o desenvolvimento e não compete com o papel da família, desde que garantidas algumas condições. Mesmo com essas demonstrações, certas concepções de creche são tão arraigadas que não se consegue mudá-las ou abrir espaço para um questionamento. A maioria dos estudantes de Pedagogia simplesmente não consegue conceber um papel para o professor ao se ver responsável por um grupo de bebês em ambiente de creche. Por isso tem sido necessário, também, problematizar e ampliar o que significa atividade pedagógica e qual papel do professor, quando se trata de crianças tão pequenas. Necessário levar os estudantes a perceberem que, ao trabalhar em creche,:

- o professor atua como profissional durante todo seu período de trabalho, ou seja, desde o momento do ingresso da criança até o instante em que ela vai embora. Todos os momentos, de chegada, refeições, higiene, repouso, brincadeiras, projetos e outros, precisam ser pensados, planejados, preparando-se os espaços em que se realizam. Assim, não são apenas as atividades mais dirigidas que competem ao professor;

- trocar fraldas ou ajudar a criança a tirá-las, organizar os espaços selecionando os objetos que ficarão disponíveis aos bebês, promover sua autonomia durante as refeições, autocuidados e formas de se relacionar com outros, selecionar músicas e histórias, dentre outros, são conteúdos pedagógicos do trabalho;
- é mais importante a observação que o professor faz sobre uma turma de crianças, pelo acompanhamento diário, e a adequação das atividades e dos espaços e objetos propostos a elas, do que a realização de um planejamento preestabelecido, baseado em objetivos e conteúdos distantes da realidade das crianças;
- as brincadeiras, as interações e as explorações que as crianças fazem sobre o ambiente ao seu redor e sobre suas próprias capacidades são mais importantes do que a transmissão ou o ensino de conteúdos, pois elas estão em fase de construção da própria identidade e dos primeiros conhecimentos sobre o mundo, o que ela faz de maneira integrada, não dividindo ou classificando as coisas em áreas de conhecimento;
- os elementos afetivos e emocionais das crianças precisam ser tratados com a mesma seriedade com que um professor trata do ensino de conteúdos. Exemplos disso são os momentos de chegada de uma criança nova, mudança de turma, ou saída da criança para ingresso na pré-escola;
- o estabelecimento de boas relações com os familiares dos bebês e crianças pequenas também é objeto de trabalho, reflexão e planejamento por parte do professor;
- todo professor precisa ser um constante investigador sobre as crianças, especialmente do que elas são capazes e do que precisam. Constatamos que é mais comum os adultos impedirem gestos e ações autônomas por parte das crianças, o que as impede de aprender pela própria experiência;
- a ética, a estética e a política estão presentes em todas as ações do professor, que serve de modelo para as crianças. No trabalho com essa faixa etária, os discursos ou ensinamentos verbais não surtem tanto efeito quanto as ações e posturas que o professor adota, por exemplo, ao organizar uma sala, na maneira como reage diante de uma mordida ou disputa por brinquedo entre as crianças (situações comuns nesse ambiente), ou na maneira como se relaciona com outros adultos frequentadores da instituição (pais, colegas de trabalho, visitantes), dentre outros.

Outro desafio são algumas variações que os estudantes podem encontrar nas formas de organização dos trabalhos, conforme a creche que visitam. Ambientes para bebês, por exemplo, podem ser muito organizados e limpos, seja onde ficam os berços, ou nas salas onde os bebês ficam soltos no chão, com acesso a objetos e brinquedos espalhados, sugerindo desorganização e sujeira. O formador dos estudantes, nesse caso, o supervisor do estágio, elege uma concepção sobre a qualidade do atendimento prestado e sobre quais tipos de ambiente e ações podem ser mais adequados, e precisa tornar clara sua posição diante desses ambientes. Ou seja, o supervisor precisa estar familiarizado com as diferentes concepções que são discutidas nas publicações, nos documentos oficiais e nas políticas públicas, as quais se têm modificado rapidamente.

A organização do estágio supervisionado no Cedu-Ufal

As turmas são previstas com a participação de quinze estudantes para cada professor supervisor, embora esse número esteja sendo maior nos últimos anos em virtude da falta de professores disponíveis. São dedicadas 120 horas à disciplina denominada de Estágio supervisionado II, acrescidas de 40 horas da disciplina semestral chamada de Projetos integradores⁵. A programação do estágio prevê cinco etapas:

⁵ O *Projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia* do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (2006) inclui essa disciplina a cada semestre, a qual tem o objetivo de auxiliar os estudantes a desenvolverem projetos que integrem os diferentes conteúdos das disciplinas cursadas. Quando os estágios começam a ocorrer, a partir do quinto período para as turmas dos horários matutino e do vespertino e do sexto período para as turmas do horário noturno, essa disciplina é incorporada aos estágios, visando o mesmo objetivo.

1. Preparação dos estudantes para seu ingresso na creche: Até este momento, desde quando o estágio passou a ser realizado, em 2008, poucos estudantes manifestam estar familiarizados com o ambiente das creches. Por isso, as 20 primeiras horas são dedicadas a debates realizados com base nas leituras e orientações iniciais, quando também já são oferecidas algumas informações sobre a instituição que será “campo de estágio”. Além disso, um roteiro para a caracterização da creche é apresentado (atividade que representa a segunda etapa do estágio) e discutido. Os estudantes se organizam em duplas ou trios e são definidas quais das turmas de crianças da creche cada um vai acompanhar mais de perto;
2. Caracterização da creche: Primeiro contato dos estudantes com seu campo de estágio, representa o momento de conhecer a instituição como um todo, na tentativa de compreender as múltiplas determinações do trabalho que é realizado pela equipe da creche e observar as crianças e suas reações diante desse ambiente. Essa observação é orientada pelo roteiro que permite procurar e identificar os principais fatores que, de forma mais ampla, explicam o resultado dos trabalhos encontrados. A esse respeito, Anjos (2012) detalhou os principais itens considerados importantes para a compreensão da instituição. Essa etapa ocupa em torno de 20 horas, em que os estudantes visitam os espaços da creche, conversam com professores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais, acompanham a rotina de uma turma de crianças, registram e organizam os registros para apresentar posteriormente a caracterização realizada.
3. Elaboração de um projeto de intervenção: Efetuada a caracterização da creche e definida a turma de crianças de cada dupla ou trio de estudantes, mais 20 horas são ocupadas fora do ambiente da creche para pesquisas e elaboração de um projeto temático, o qual também é supervisionado. Cada dupla ou trio de estudantes elabora um projeto próprio, e cada projeto pode ser diferente, semelhante ou uma continuidade de outros, conforme as expectativas da creche, a especificidade da turma de crianças e o interesse dos estudantes. O projeto resulta em um documento que contém justificativa, pressupostos teóricos que fundamentam as atividades a serem executadas, objetivos, cronograma, materiais a serem utilizados e bibliografia. Esse documento representa, no estágio, um instrumento de avaliação para o supervisor, que verifica o desempenho dos estudantes. Temos constatado que eles têm pouco repertório para propor e justificar uma sequência de atividades a ser desenvolvida com um grupo de crianças pequenas; geralmente, observa-se que seus parâmetros estão relacionados a crianças maiores e a uma organização escolar mais própria do ensino fundamental, mesmo depois de observar crianças com idade até três anos. Sempre é preciso que o supervisor redirecione o olhar e as ideias dos estudantes de forma a remodelar os projetos;
4. Realização do projeto de intervenção: Depois de pronto, o projeto é apresentado aos profissionais da creche e, havendo concordância por parte destes, os estudantes se preparam (muitas vezes é preciso providenciar material a ser levado para a creche) e executam as atividades planejadas com a turma de crianças previamente observada, com a qual estabeleceram algum vínculo. Essa etapa ocupa entre 20 e 40 horas, conforme as condições dos estudantes para desenvolverem as atividades. Imediatamente após a realização das atividades, o professor supervisor inspeciona o trabalho, oferecendo alguns retornos e orientações. A cada atividade desenvolvida, os estudantes são orientados a fazer um registro, o qual faz parte do relatório final que é parte da quinta e última etapa do estágio.
5. Relatório final e seminário: Desde o início do estágio, os estudantes são alertados sobre o compromisso profissional (ou profissionalizante) e ético de sua atuação para com a creche e sua equipe, a qual acolhe de boa vontade, sem obrigação, a interferência do estágio em seu trabalho. Partindo desse princípio, uma cópia do relatório final é entregue

à instituição, além de servir como instrumento de avaliação dos estudantes. O relatório apresenta o projeto elaborado, uma narrativa avaliativa do que ocorreu a cada sessão de intervenção e os impactos, positivos ou não, observados com a experiência. Da mesma forma, ocorre a realização de um seminário, em que todas as experiências são apresentadas e os profissionais da creche são convidados a assistir. O seminário permite a todos os participantes, estudantes e profissionais da(s) creche(s) – algumas vezes ocorre de um supervisor trabalhar com mais de uma creche no mesmo semestre – conhecerem mutuamente as diferentes experiências que ocorreram naquele semestre.

Portanto, apenas metade das horas reservadas ao estágio ocorre, efetivamente, com a presença dos estudantes no ambiente da creche, propiciando experiências de interação com as crianças, o que parece pouco para prepará-los ao exercício efetivo da profissão, especialmente ao se considerar que tal experiência representa uma novidade à maioria deles e que há grande possibilidade de se tornarem trabalhadores das creches, por causa da rápida ampliação desse campo de trabalho nos últimos anos. Entretanto, também parecem imprescindíveis as etapas que ocupam horas fora da creche, considerando-se o despreparo com que os estudantes chegam para a realização dessa disciplina.

Observa-se que, ao final dessa experiência, os estudantes apresentam reflexões e observações que transitam entre a objetividade e a afetividade, ou subjetividade. Ocorrem vínculos afetivos com as crianças da turma, ou, pelo menos, com algumas, decorrendo em certo “sofrimento” no momento de despedida e rompimento desses vínculos. Geralmente, as avaliações da experiência efetuadas pelos estagiários são mais carregadas de conotação emocional do que baseadas em parâmetros teóricos ou observações objetivas. Ainda assim, considera-se que a experiência promove alguma práxis, que integra os elementos de formação profissional e de vida pessoal.

Resta, como tarefa do supervisor, investigar e buscar elementos que aperfeiçoem a experiência dos estudantes estagiários que permitam a eles incrementar sua formação com aspectos mais objetivos de sua experiência. Por enquanto, esses aspectos parecem estar mais nas mãos da individualidade dos estudantes. Alguns se sobressaem; os demais levam consigo, ao menos, a vivência.

Dos projetos realizados

Observa-se até o momento que, assim como as propostas pedagógicas para creches entre os estudantes estão desatualizadas, as próprias creches visitadas e acompanhadas sofrem desse atraso. Nesse cenário, alguns projetos realizados parecem ter representado um impacto positivo para o cotidiano da creche em que foram desenvolvidos.

Um único projeto ocorrido, até hoje, em um “berçário”⁶ teve como objetivo ampliar a diversidade de experiências dos bebês. As estudantes apresentavam, a cada dia de intervenção, modificações no ambiente, observando como os bebês reagiam. Foram oferecidos túneis, diferentes tipos de papéis (o celofane foi o mais apreciado pelos bebês), caixas de papelão de diferentes tamanhos (algumas das quais até comportavam os bebês), diferentes texturas comestíveis (tais como gelatina e macarrão cozido), mudanças de espaços (sair da sala onde os bebês permaneciam praticamente o dia todo para outros locais da creche), música e tintas comestíveis (feitas com anelina). Infelizmente não foi possível dar continuidade ao acompanhamento com novos estágios nesse “berçário”, em virtude da dificuldade de acesso à creche, aonde outros estudantes não se dispuseram a ir. Porém, é muito provável que a experiência tenha representado um acúmulo de

⁶ A supervisora é contrária ao termo “berçário” por este se reportar a uma sala cheia de berços. Esta defende que uma sala para bebês em creches deve ter um espaço onde eles possam ficar mais soltos, de forma a poderem explorar por si mesmos o espaço e os objetos, bem como interagir com outros bebês. Mas esse termo ainda é mais reconhecido, por isso está sendo adotado aqui.

repertório e pequenas mudanças nas concepções das estagiárias e das profissionais da creche que participaram.

Nessa mesma creche, foi desenvolvida, pela primeira vez, uma experiência de construção de uma horta com crianças de dois anos. As estagiárias foram sensíveis e adequadas na elaboração do projeto, porém, ao tentar realizar as atividades planejadas, depararam-se com uma forte condução por parte da professora responsável pela turma de crianças, a qual, nos momentos de intervenção, dirigia os movimentos das crianças. Por exemplo, sem permitir a atuação das estagiárias, a professora da creche colocou as crianças em fila e passou a abrir os buracos no terreno da horta, entregando na palma da mão de cada criança algumas sementinhas a serem despejadas no buraco. Então, a professora cobria as sementinhas com terra e chamava a próxima criança para despejar sementinhas no próximo buraco. Essa experiência foi particularmente frustrante para as estagiárias, o que nos levou a remodelar o projeto no meio de seu curso para uma tentativa de reunião com as professoras da creche e discutir questões relativas ao desenvolvimento das crianças, contendo apresentações sobre o caráter ativo da criança e a necessidade de ampliar as possibilidades delas de exploração sobre os ambientes.

Um resultado inusitado da experiência de estágio nessa creche foi que a diretora, ao final do semestre, havia estruturado parte de um pátio coberto como refeitório, sendo que, antes de nossa presença, as crianças faziam suas refeições nas próprias salas. Não é possível saber quais determinantes levaram a essa mudança, nem se o estágio teve influência, embora a supervisora conversasse muito com essa diretora durante as visitas, e as estagiárias tivessem promovido mudanças nas rotinas observadas inicialmente, levando as crianças a um menor confinamento em suas salas.

A experiência da horta foi mais bem sucedida em outra creche, e vem sendo acompanhada há um ano e meio. Dessa vez, com uma turma de crianças de três anos, cujo professor⁷ se mostrou mais aberto às intervenções das estagiárias e estas se provieram de mais materiais como suporte para as sessões de intervenção. Estas prepararam previamente materiais de apoio, como regadores feitos de garrafas PET, aventais para as crianças feitos de TNT, imagens de outras hortas apresentadas às crianças por meio de computador e televisão, e outros recursos, tais como histórias infantis, que propiciaram, com o apoio do professor, uma experiência mais completa e integrada às crianças no que tange ao desenvolvimento de uma plantação, à importância de trabalhar a terra, ao cuidado com a natureza, ao desfrutar de uma alimentação natural, dentre outros elementos.

Nessa segunda creche, a introdução de atividades diversificadas, tais como contação de histórias com elementos concretos, paramentos e representações de personagens, uso de objetos concretos que as crianças pudessem manipular, apresentação de indivíduos que pudessem levar às crianças elementos da cultura local, interação com pequenos animais nas sessões de intervenção, promoção de rituais de festividade, participação das crianças na confecção de alimentos, dentre outros, também foram experimentadas. Apesar de até hoje não termos conseguido promover a saída das crianças para passeios, ou mesmo visitas aos arredores da creche, essa perspectiva permanece entre os objetivos da supervisora. Nas experiências realizadas até aqui, a importância da brincadeira, ou da ludicidade para as crianças, parece ter sido incorporada pelos estudantes estagiários⁸, e a creche, apesar de seus espaços restritos, mostra-se mais flexível a nossa intervenção. Os espaços são restritos porque há pouca área de contato com ar livre e elementos da natureza, o que provoca uma rotina em que as crianças permanecem a maior parte do tempo dentro das salas.

Ocorreram experiências em que foi muito difícil conciliar os projetos dos estudantes, as necessidades da creche, as demandas de formação por parte da supervisora e a sintonia entre a

⁷ Importante observar a pouca presença de professores homens na educação infantil em geral, principalmente nas creches. Infelizmente, não será possível desenvolver considerações sobre esse aspecto neste artigo, porém, é oportuno afirmar, na concepção desta supervisora, a importância dessa presença e lembrar quanto há de resistência na sociedade brasileira sobre a presença dos homens nesse tipo de função, especialmente quando se trata de crianças tão pequenas.

⁸ Temos um contingente, ainda que pequeno, de homens entre os estudantes de Pedagogia que participam dos estágios.

atividade de estágio e a professora responsável por determinadas turmas de crianças. Ainda assim, foi possível concluir a experiência de estágio para os estudantes, exigindo da supervisora o trabalho de conciliação e esclarecimentos, mantendo-se esta em um exercício de mediação das relações e expectativas entre os diversos atores.

Para finalizar

Ao que parece, a experiência de estágio em creches por parte de estudantes do curso de Pedagogia do Cedu-Ufal encontra-se, ainda, em fase de construção e pouca consolidação. É uma experiência muito nova, de poucos anos, que não está divulgada nem assimilada culturalmente, seja pelas instituições existentes em Maceió, seja pelas turmas de estudantes da Pedagogia. As oportunidades são restritas à realização dos estágios, principalmente em virtude da dificuldade de acesso às creches, embora estas venham se ampliando à medida que o estágio se faz conhecido nesses primeiros anos.

Também há dificuldade de acesso a materiais de pesquisa para que os estagiários se apoiem na elaboração de seus projetos, o que faz com que fiquem muito dependentes da experiência e das sugestões do supervisor. Além disso, as concepções dos estudantes sobre o papel do professor, difíceis de desconstruir para entenderem seu papel nas creches, concorrem com a pouca divulgação de experiências bem-sucedidas em outros lugares, levando a uma experiência restrita e de pouca influência sobre as determinações que regem a formação dos estudantes para o trabalho como professores em creches.

Apesar disso, a experiência desses poucos anos revela que essa área de formação de professores ainda está em construção, e a persistência dos estágios nas mesmas creches, acompanhadas por semestres consecutivos com diferentes turmas de estudantes, bem como a ampliação da experiência em novas creches, acresce o trabalho nelas realizado e divulga as novas concepções do que pode ser chamado de educação infantil, especialmente para bebês.

Por fim, pode parecer que se pronunciou neste artigo em defesa de que creche não é uma escola. Porém, é importante manter o questionamento sobre a definição do que é escola, tal como Machado (2002) preconizava a respeito da pré-escola. Em relação às creches, é mais difícil ainda chegar a uma conclusão quando pensamos que estamos tentando organizar institucionalmente o atendimento a crianças tão pequenas, que requerem uma forma de educação diferente daquela mais conhecida nas escolas. O desafio, justamente, é formar professores que compreendam as necessidades e capacidades das crianças com idade até três anos e sejam capazes de criar um ambiente apropriado para elas.

Referências

ANJOS, C. I. dos. *Estágio na licenciatura em Pedagogia: Arte na educação infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Série Estágios.)

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei federal nº 9.394, de 26 dez.1996. Brasília: Assembleia Legislativa, 1996.

_____. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL/CNE. *Diretrizes Nacionais Curriculares para o curso de Pedagogia*. Brasília, DOU, 11 abr. 2006. Brasília: CNE, 2006.

_____. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. *Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação*. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

FARIA, A. L. G. de *Educação pré-escolar e cultura*. São Paulo: Cortez, 1999.

HADDAD, L. *A creche em busca de identidade*. 3. São Paulo: Loyola, 2002.

KUHLMANN JR., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 78, p. 17-26, 1991.

MACHADO, M. L. A. *Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

OLIVEIRA, Z. de M. R.; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *Creches: crianças, faz de conta e cia*. 16. ed. atual. Petrópolis: Vozes, 2011.

Recebido em setembro de 2013.
Aprovado em novembro de 2013.