

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**AS PROFESSORAS DE CRIANÇAS PEQUENINHAS
E O CUIDAR E EDUCAR**

Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP

MARIA JOSÉ FIGUEIREDO ÁVILA

ORIENTADORA: PROF^a. Dra. ANA LÚCIA GOULART DE FARIA

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado defendida por Maria José Figueiredo Ávila e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:

Assinatura:

Comissão Julgadora:

2002

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

Ávila, Maria José Figueiredo.
Av55p As professoras de crianças pequeninhas e o cuidar e o educar / Maria
José Figueiredo Ávila. – Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador : Ana Lúcia Goulart de Faria.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Pedagogia da Infância. 2. Professores - Formação. 3. Creches.
4. *Educação infantil. 5. *Criança pequena. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de.
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

02-030-BFE

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo financiamento para realização desta pesquisa.

À orientadora Ana Lúcia Goulart de Faria que me ensinou a pesquisar, ir avanti e ser apaixonada pela Educação Infantil.

A todas as professoras do CEMEI e, especialmente às professoras que estiveram com as crianças pequeninhas, que generosamente mostraram seu trabalho, aceitando minha presença, as perguntas e a filmagem. Eu me vi muitas vezes em cada uma de vocês e deixo-lhes um eterno obrigada! Às monitoras do CEMEI que me conduziram a impensadas reflexões com seus comentários, silêncios, alegria de me receberem e de participarem da pesquisa. Às crianças pequeninhas, o doce privilégio desta convivência deu-me mais e mais motivos para continuar pesquisando. À diretora, às cozinheiras, administradora, orientadora pedagógica e ao guarda – pessoas solidárias que acolheram esta pesquisa e minha entrada no CEMEI – meu reconhecimento a vocês. Às famílias das crianças que tive a oportunidade de conhecer.

Ao Grupo de Estudos em Educação Infantil (Sub-Grupo do GEPEDISC-FE): Joseane, professora como eu, que tem lutado para garantir o direito de as crianças serem felizes na creche; Patrícia, que muito me ensina sobre as “pequeninhas”, ajudou-me desde o começo em tudo e leu cada versão do trabalho; Anamaria, valeram as dicas, amizade eterna; Márcia, que me acompanhou com muitas idéias; Daniela, pelo carinho; Magali, que também faz parte desta história; Mairise, que me animou e Elizandra que acompanhou os passos e vai continuá-los...

Agradeço à Annalia Galardini, Tonina e Donatella que nos receberam na Itália: do sonho do possível à realidade da infância!

À Simone, Marcela, Irene, Márcia Signorelli, Rubia, Denise Aparecida, Mônica, Márcia, Jéssica, Sueli, Denise Nogueira, Thaís, Eliana, às pequeninhas Ariadne e Cecília, à professora de Italiano, Raquel Caldas, pelo aprendizado; à Alzira, Luciana, Sara e aos meus grandes amigos e amigas que sempre estão comigo, na presença e na lembrança.

Em especial, à querida professora Edna Fardin (*in memoriam*) do CEMEI pesquisado e profissionais e amigas do CEMEI Zoê Valente Bellochio.

Aos meus queridos pais, Maria e José, aos tios Aparecida, Antonio e Terezinha e ao irmão, Assis: que bom tê-los comigo para dividir. Alegria!

Ao William, minha força desde sempre, com amor dedico esta dissertação.

RESUMO

Esta pesquisa é um estudo de caso sobre as práticas educativas das professoras junto às crianças pequenininhas de 0 a 3 anos num Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) da cidade de Campinas no ano 2000. O objetivo foi descrever, analisar e discutir as atividades profissionais no contexto de relações entre as monitoras de Educação Infantil e as crianças: meninos e meninas.

A metodologia empregada foi a filmagem em vídeo, entrevista com uma das professoras, conversas informais, registros no diário de campo e análise dos documentos: caderneta escolar, cadernos de anotações das atividades e relatórios de avaliação das profissionais sobre seu trabalho e sobre as crianças.

Enfoquei a construção da profissão docente a partir do gênero feminino, na medida em que ser mulher, mãe e professora condiciona essa forma de atuação profissional.

A construção de dez episódios a partir das filmagens permitiu-me compor uma análise que revelou uma hierarquia entre professoras e monitoras, evidenciada quando estão juntas. Quando não estão juntas, cada categoria profissional foi capaz de mobilizar conhecimentos que foram aprendidos através do convívio com as diferenças, o que revelou uma “contaminação das práticas” e uma presença na ausência. Verifiquei nas concepções das professoras e monitoras diferenças sobre a forma de educar as crianças, que foram explicitadas, o que é positivo para a construção da Pedagogia da Educação Infantil.

O planejamento e o registro não aconteceram de forma integrada, mas a avaliação foi feita conjuntamente pelas profissionais, o que revelou que a tríade pensar, executar e avaliar estava caminhando da intenção para a ação.

As crianças foram protagonistas das suas ações, revelando através de gestos, olhares, choro, palavras e brincadeiras, o contexto educativo do qual participavam.

Observei que o cuidar e o educar são indissociáveis. Quando as monitoras e as professoras atuavam juntas, tornavam-se adultos inteiros, educando crianças inteiras.

O espaço físico foi entendido como um terceiro educador, revelador da pedagogia e das relações entre adultos e crianças.

A bibliografia italiana permitiu construir esta pesquisa de forma múltipla, contraditória e dialética, como são as relações humanas e profissionais.

ABSTRACT

This research is a case study about the educational practices of teachers of 0 - 3 year-old little children in a Municipal Center for Early Childhood Education (CEMEI) of the city of Campinas in the year 2000. The objective was to describe, analyze, and discuss the work of these professionals in the context of relationships between the Early Childhood Education caregivers and the children: boys and girls.

The applied methodology was video filming, interview with one teacher, informal conversations, records in the field diary and school booklet, and assessment reports.

I have focused on the construction of the teaching profession from a female perspective in view of the fact that being a woman, mother and teacher at the same time conditions the teaching behavior.

Through ten episodes generated from the filmed videos my analysis revealed a hierarchy between teachers and caregivers that was highlighted when they worked together. When not together, each category was able to leverage the knowledge learned by living with the differences, and that revealed a “contamination of the practices” and a presence in the absence. I have assessed differences in the child education in the conceptions of the teachers and caregivers. The exposure of such differences contributes to the construction of the Early Childhood Education Pedagogy.

The planning and recording activities did not take place in an integrated way. Nonetheless, since the assessment activities were conducted by both categories together it is possible to affirm that the triad think-execute-assess was moving from intention to action.

The children were the protagonists of their actions, revealing through gestures, glances, cries, words, and playing the educational context of which they took part.

I have observed that care and education cannot be separated. When caregivers and teachers worked together they became whole adults educating whole children.

The physical environment was perceived as a third educator, a revealer of Pedagogy and adult-child relationship.

The Italian bibliography allowed the construction of this research in a multiple, contradictory, and dialectal way just like the human and professional relationships are.

SUMÁRIO

1	Introdução:	1
2.	O CEMEI pesquisado	9
2.1.	Localização no tempo e no espaço	9
2.2.	História do CEMEI	11
2.3.	Estrutura e funcionamento	13
2.4.	Composição física	14
2.5.	Composição humana	17
2.5.1.	Os meninos e as meninas	17
2.5.2.	As famílias	19
2.5.3.	As profissionais	22
3.	Delimitando um campo para pesquisa	24
3.1.	Os efeitos dança das cadeiras, dominó e bola de neve	24
3.2.	Sobre as professoras participantes da pesquisa e outras informações	26
3.3.	Brincar é ser	29
3.3.1.	O Plano Escolar (P.E.): o que temos, o que nos falta e o que queremos	30
3.3.2.	É a vozozinha!	34
3.3.3.	A alegoria e a festa	34
4.	Metodologia utilizada para coleta dos dados	38
4.1.	A escolha do Estudo de Caso	38
4.2.	Puxando-me pelos cabelos	39
4.3.	As pesquisas que se valeram da filmagem e suas contribuições	41
4.4.	O papel da observação com participação em relação aos adultos e às crianças	42
4.5.	Cadê a televisão?	46
4.6.	A percepção das informantes sobre a pesquisa	51
5.	As Professoras de crianças pequenininhas	53
5.1.	Função docente, função materna ou outra função ?	53
5.2.	O gênero e a docência e as professoras da Educação Infantil	57
5.3.	Mulher, mãe e professora	61
6.	Um mergulho nas concepções educativas das profissionais	72

7. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.....	82
7.1. Episódio1: As trocas sem trocas	82
7.1.1. Elas são tias?	90
7.2. Episódio 2: Isto ou aquilo? Isto e aquilo	94
7.3. Episódio 3: Ela é uma mãezona?.....	100
7.4. Episódio 4: Vou fazer trabalhinho, vou pintar!	109
7.5. Episódio 5: A presença na ausência	122
7.6. Episódio 6: A leveza do Balé Esquisito	136
7.6.1. O menino e a menina - suas linguagens não-verbais e a Pedagogia.....	139
7.6.2. O adulto alfabetizando-se nas linguagens não-verbais: gestos e sons	141
7.6.3. O papel da professora: sutil e complexo.....	145
7.6.4. O espaço físico e o repouso na creche.....	148
8. O adulto inteiro para educar a criança inteira.....	154
8.1. Contando a história do Banho sem chuva	171
8.1.1. Episódio 7: Nós estamos peladas!	174
8.1.2. Episódio 8: Click: O Banho sem chuva, com chuveirinho	182
8.1.3. Episódio 9: O livrão do Banho sem chuva	190
9. O rei (ainda) está nu? ou As novas roupas do rei	196
9.1. O debate sobre a formação e a profissionalização.....	196
9.2. Costurando uma nova roupa para o rei.....	200
10. Considerações finais	207
10.1. Episódio 10: Todas juntas	207
10.2. Saltimbancos como somos nós!.....	217
11. Bibliografia	222
12. Anexos	238
Anexo 1 - Roteiro e objetivos da Pesquisa.....	239
Anexo 2 - Planejamentos anuais	243
Anexo 3 - Planta baixa e pesquisa realizada pela diretora e administradora.....	250
Anexo 4 - Avaliações semestrais.....	256
Anexo 5 - Registros das professoras e das monitoras	266
Anexo 6 - Ficha informativa da criança e de avaliação individual	276
Anexo 7 - Origens do CEMEI.....	282
Anexo 8 - Carta de La Habana	291

1 Introdução:

Esta pesquisa é um estudo de caso sobre as atividades profissionais de cuidado e educação realizadas pelas professoras de crianças pequenininhas¹ num Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI, da cidade de Campinas.

Os objetivos foram descrever, analisar e discutir as práticas educativas das professoras no contexto das relações profissionais junto às monitoras de Educação Infantil² e as crianças: os meninos e as meninas.

Esta investigação mostrou o surgimento da profissão docente vinculando-a às questões do gênero feminino, na medida em que ser mãe, mulher e professora condiciona esta forma de atuação profissional e sua relação com a Pedagogia da Educação Infantil.

A partir da Constituição de 1988, a educação infantil passou a ser um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família, e a entrada de professoras para atuarem junto às turmas de crianças de 0 a 3 anos nos CEMEIs³ aconteceu em 1990 em Campinas.

As creches, que eram alocadas na Secretaria de Promoção e Assistência Social passaram à Secretaria Municipal de Educação na gestão do Partido dos Trabalhadores (1989-1990) e essa passagem foi uma decisão política naquele momento.

Em 1990, as professoras passaram a dividir o tempo da jornada de quatro horas diárias entre duas turmas de crianças pequenininhas de Berçário 1, Berçário 2, Maternal 1 e Maternal 2, com idades variáveis de três meses a três anos.

O critério idade define a composição das turmas de crianças no CEMEI, segundo o Regimento Comum das Unidades Sócio-Educativas (1994):

¹ Essa designação foi inicialmente utilizada por Prado (1998) que traduziu a palavra italiana “piccolissimi”, ou, os muito pequenos e refere-se às crianças na idade de 0 a 3 anos completos.

² A denominação Monitoras de Educação Infantil refere-se a uma categoria profissional que atua na creche diretamente com as crianças de 0 a 3 anos. A jornada de trabalho destas profissionais, que era de 8 horas diárias, após o movimento de greve, em 2000 passou a ser de 7 horas e 12 minutos. No último concurso para o provimento de cargos de monitoras, o grau de escolaridade exigido foi o ensino fundamental. As monitoras recebem uma remuneração mensal equivalente à metade do salário das professoras e a jornada de trabalho diária corresponde ao dobro do período. As monitoras de B1, B2, M1 e M2, atuam junto com as professoras e ambas têm sob sua responsabilidade o mesmo grupo de crianças.

³ Atualmente, as creches são denominadas CEMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil; as pré-escolas são denominadas EMEIs – Escolas Municipais de Educação Infantil e há também os CIMEIs – Centros Integrados Municipais de Educação Infantil: um agrupamento de uma EMEI e um CEMEI.

*Título I: Da Caracterização, do Atendimento e dos Objetivos,
Capítulo II : Do Atendimento, Artigo 7º: As unidades Sócio-
Educativas Municipais de Educação Infantil, de acordo com
sua especificidade de atendimento, recebem as diversas
faixas etárias, nos estágios abaixo nomeados:*

Berçário 1 - B1- para crianças de 3 meses a 1 ano e 4 meses.

Berçário 2 - B2- para crianças de 1 ano e 5 meses a 2 anos.

Maternal 1 - M1- para crianças de 2 a 3 anos.

Maternal 2 - M2- para crianças de 3 a 4 anos. (p.01-02)

Em Campinas, quanto à escolaridade exigida para as professoras, é requerida a formação do curso de Magistério ou a formação do curso em Pedagogia. Para as monitoras de Educação Infantil, em 2000, passou a ser exigida a escolaridade do ensino fundamental para o trabalho.

Ainda não há na Prefeitura Municipal de Campinas uma proposta de formação inicial daquelas que irão trabalhar com crianças de zero a três anos⁴. Por isso, a entrada nesse campo de trabalho exige a mobilização de muitos conhecimentos para cuidar e educar as crianças, interagir com as famílias e lidar com as exigências institucionais.

Nascimento (1994) afirma que:

*A passagem da creche para o âmbito da secretaria de educação exige uma estrutura mais complexa, pois, preservando a assistência, introduz a questão pedagógica. Essa passagem não foi acompanhada de modificações indispensáveis na estrutura das creches, de modo a adequar-se às suas novas finalidades educacionais, como por exemplo, a necessária atenção à especificidade da faixa etária de zero a quatro anos. **A estrutura herdada tende a dar à creche um caráter de escolarização semelhante àquele presente no ensino fundamental.** (p.101-102) (Grifos meus).*

As professoras são reconhecidas para tratarem de questões ditas “pedagógicas” – ensino/aprendizagem – e as monitoras são reconhecidas para tratar de questões ligadas aos cuidados físicos, alimentares e higiênicos. (Campos, 1994; Rosemberg, 1994). Isso reflete um caráter tanto escolar quanto familiar/doméstico na educação infantil. Tal associação traz as separações: mente/corpo; trabalho manual/trabalho intelectual; natureza/cultura; razão/emoção (Campos, 1994; Rosemberg, 1994; Búfalo, 1997).

Tal distinção tem por base as diferenças em relação ao grau de escolaridade de uma e de outra, mas há ainda diferenças salariais, na duração da jornada de trabalho, no prestígio e na classe social.

⁴ Na Pedagogia da FE-Unicamp, há disciplinas voltadas para essa formação acadêmica, ministradas por professoras dos departamentos: DECISAE e DASE.

Segundo Campos (op.cit.), em Belo Horizonte e Curitiba, a presença das professoras na creche depende de profissionais que vêm da rede escolar. Isso poderia estar atrelada ao objetivo de (...) *suprir o que as monitoras não se sentem qualificadas para desenvolver com as crianças.* (p.36).

Considero complicado inserir professoras para suprir o trabalho das monitoras, não basta encaminhar profissionais de outros níveis de ensino para as creches, injetando-as numa estrutura pré-existente. É por isso que Campos (op. cit., p.36) afirma que se torna muito importante reconhecer quais são os objetivos que se deseja alcançar com as crianças, pois eles orientarão as ações: *Se são objetivos de cuidar e educar, a formação de seus profissionais deve também assegurar essas facetas* (...) (p. 74)

Na sua grande maioria, as profissionais professoras que estão acostumadas com as crianças maiorzinhas de quatro, cinco e seis anos ressentem-se quando necessitam trabalhar com as crianças menores. As professoras mais antigas de um CEMEI, não escolhem essas turmas de crianças e, por isso, nas escolhas realizadas no início do ano letivo, são essas turmas que sobram.

Assim como no Ensino Fundamental sobram as classes de 1^{as} séries por causa da alfabetização, na educação infantil, sobram as turmas do Berçário 1 ao Maternal 2.

Nesta pesquisa que realizei em 2000, todas as informantes foram professoras substitutas, o que pode ser interpretado como um campo não apreciado para a permanência profissional.

As professoras que trabalham com as crianças pequenininhas gozam dos mesmos direitos que as professoras que trabalham com as crianças maiorezinhas (4, 5 e 6 anos). As professoras da Educação Infantil recebem os mesmos salários que as professoras do Ensino Fundamental e ambas participam da mesma carreira, regida pelo mesmo Estatuto do Magistério (Guadagnini, 1997).⁵

Segundo Nascimento (1999a) há uma tensão entre a LDB- 9394/96 e as Diretrizes do MEC de 1994:

- 1- Para a LDB - ***a creche é integrante do sistema escolar;***
- 2- Para as diretrizes da Política de Formação, levantadas pelo MEC em 1994: ***a creche é uma instituição educativa sem caráter escolar, cujas práticas devem assentar-se no binômio cuidar e educar indissociáveis.***

Essa preocupação de Nascimento faz sentido, há duas orientações conflitantes em curso: a creche é escolar ou não-escolar? O perfil de professor é adequado na Educação infantil?

⁵ Essa pesquisadora obteve os seguintes dados em sua pesquisa de TCC na rede pública de Educação Infantil em Campinas: a remuneração (45,7%) e a estabilidade (24,3%) são incentivos para a escolha de trabalho com a faixa etária de 0 a 6 anos e a opção (1,4%) pode ficar em segundo plano.

Uma qualificação que privilegia um perfil de professor é apropriada para a especificidade da Educação Infantil que pressupõe o educar e o cuidar? Não estaria, na verdade, sendo enfatizada uma leitura escolar da Educação Infantil?
(Idem, p.106)

A creche é não-escolar, pois não deve copiar o modelo da escola do ensino fundamental, no entanto é uma instituição formal. A vinculação das professoras de crianças pequenininhas ao sistema de ensino cumpre a Constituição Federal, a LDB- 9394/96 (Art.87 parágrafo 4º da LDB) e inaugura uma nova profissão cuja função é docente.

Em Campinas, embora as monitoras de Educação Infantil não façam parte, as professoras que trabalham com crianças pequenininhas já estão na carreira do magistério e, portanto, têm a possibilidade:

- a) de não serem consideradas menores que suas colegas de profissão, que atuam em outros níveis com crianças maiores;
- b) de estarem lado a lado às monitoras de Educação Infantil no trabalho direto com as crianças bem pequenas, aprendendo a educar e cuidar as crianças, segundo orientações não-escolares ou escolarizantes. Este trabalho impõe exigências, para as quais não houve formação prévia, por isso ele é aprendido na prática do exercício profissional.
- c) de aprender com os mais experientes e/ou melhor treinados (Coople, 1991 apud Campos, 1994), sejam elas monitoras ou professoras.
- d) de inaugurarem uma área legítima de atuação profissional e de investigação da prática, construindo conhecimentos que serão sistematizados pela Pedagogia.

Há uma formalidade na educação (Dayrell, 1996). Esta formalidade está na organização da Secretaria de Educação e nos Centros de Educação Infantil, com todas as regulamentações para que os equipamentos públicos se constituam e sobrevivam com verbas da arrecadação de impostos, com profissionais concursadas e com vagas para as demandas das famílias por educação.

A prática das professoras suscitou perguntas que tentaram ser respondidas nos capítulos desta dissertação de mestrado: Como está sendo construída esta nova profissão? Quais conhecimentos as professoras mobilizam para educar e cuidar as crianças no CEMEI? Como estabelecem suas relações com as monitoras de educação infantil e com as crianças? Como planejam, registram e avaliam suas práticas educativas? Qual o papel das propostas pedagógicas do MEC (RCNEI x “Caderninhos” do MEC) e da PMC/Campinas (“Currículo em Construção”) na

formação dessas profissionais, qual seus impactos na prática educativa? As professoras brincam com as crianças?

Essas questões foram problematizadas a partir da bibliografia brasileira e da bibliografia italiana (traduzida ou não) sobre a creche, sobre a educação da infância e sobre a prática educativa das profissionais de Educação Infantil que educam as crianças de 0 a 3 anos.

A bibliografia italiana tem valor fundamental nesta pesquisa. Como os italianos já têm pelo menos 30 anos de discussão sobre a educação em creches, essas pesquisas mostraram uma criança competente, que faz, e a creche surge como a única instituição que recebe crianças saudáveis para convirem entre si numa ação partilhada à das famílias. (Ghedini, 1994; Musatti, 1998; Ghedini, 1998; Cipollone, 1998; Foni, 1998; Siebert, 1998; Fortunati e Tognetti, 1998; Galardini, 2000).

Os quatro primeiros capítulos da dissertação delimitaram o campo desta pesquisa. No capítulo 2, situei o CEMEI pesquisado na história: no tempo e no espaço. No capítulo 3, abordei as questões ligadas ao magistério público municipal, minha inserção e primeiros contatos no campo da pesquisa. No capítulo 4, descrevi as metodologias do estudo de caso e de filmagem, eleitas como instrumentos privilegiados para a captação dos dados e das múltiplas relações e linguagens entre adultos e crianças. Utilizei também o diário de campo, a caderneta escolar⁶, as fichas de avaliação das crianças, as avaliações das profissionais sobre o trabalho, conversas informais e uma entrevista.

No capítulo 5, discuti a construção dessa nova profissão docente. Saliento os estudos de Ghedini (1992); Cocever (1992); Arrigoni (1997); Mantovani (1997); Mantovani e Perani (1999) que me permitiram construir o olhar sobre o gênero feminino e a atuação profissional, marcando a construção dessa profissão na perspectiva de gênero, o que foi sintetizado na pesquisa de Ongari e Molina (1992) como a “dupla presença e a dupla experiência”, quando as mulheres são mães e atuam como docentes com as crianças de 0 a 3 anos. Estas análises sobre a docência e o gênero feminino foram sendo construídas entrelaçadas às pesquisas brasileiras que também consideram o papel das mulheres na educação, em Rosemberg (1976; 1984; 1991; 1994; 1995; 1996; 1997; 1999); ao lado dos estudos de Campos (1989; 1992; 1994; 1999a; 1999b); Cerisara (1996; 1997; 1999a; 1999b); Hipólito (1997) e Louro (1997a; 1997b; 1997c) e também um estudo sobre os homens na Educação Infantil, Saporoli (1997).

⁶ É uma caderneta usada para registrar diariamente a frequência das crianças e anotar o trabalho que foi realizado com elas. Segue o padrão da escola de ensino fundamental.

No capítulo 6, construí uma análise a partir de fragmentos dos discursos das profissionais para mostrar a pedagogia do confronto, como as professoras e monitoras concebem suas práticas educativas, seus pontos de encontros e conflitos. Havia um movimento para que começassem a integrar suas práticas educativas, num processo que caminhava da intenção para a ação.

No capítulo 7, construí 6 episódios a partir das filmagens sobre o CEMEI, tendo por referência principal o teórico Bonomi (1998) que estudou a creche como espaço de 2 atores/protagonistas: professoras e crianças; e 3 atores: professoras, crianças e pais⁷. Trabalhei com as atrizes, professoras e monitoras, mostrando os momentos em que foram observadoras das crianças e protagonistas da prática pedagógica; já as crianças foram sempre atrizes/protagonistas em suas múltiplas linguagens.

Essa abordagem foi decisiva na construção da análise, situando as professoras em relação às crianças e às monitoras. Essas imagens revelaram um movimento interessante: quando estão juntas as profissionais enxergam atividades distintas para profissionais distintas e, quando estão separadas, uma é capaz de executar o que aprendeu com a outra, ou aquilo que já sabia que deveria fazer: há uma presença na ausência e uma contaminação das práticas.

No capítulo 8, mostrei a importância que as profissionais dão ao planejamento, ao registro e à avaliação. Os primeiros dois momentos aconteciam separadamente e a avaliação era feita conjuntamente. Nesse capítulo, criei mais 3 episódios que contam a história do projeto “Banho sem chuva” que foi o primeiro projeto pensado e executado coletivamente, a partir da junção do “Projeto Biblioteca”, “Projeto Saúde do Escolar” e “Currículo em Construção”.

No capítulo 9, recuperei informações sobre a formação e a profissionalização para situar qual importância é dada pelas professoras e monitoras às propostas pedagógicas e curriculares, especialmente com relação ao RCNEI e ao “Currículo em Construção”.

No capítulo 10, criei o episódio “Todas juntas” inspirado na música “Todos juntos” dos Saltimbancos para indicar a construção da Pedagogia da Educação Infantil, num processo em que a professora, a monitora e as crianças estão envolvidas numa brincadeira comum num dos ensaios para a festa junina.

As publicações de Faria (1993; 1994; 1995; 1999a; 1999b) que indicam a Pedagogia das relações, a pedagogia das diferenças (sociais, étnicas, culturais, de idade, de gênero) e a pedagogia da escuta, ao lado da pesquisa de Búfalo (1997) e de Prado (1998), foram grandes linhas mestras pelas quais fui caminhando, aprendendo, “degustando” e tecendo minha análise dos dados de

⁷ Trabalhei com as atrizes e protagonistas: crianças, professoras e monitoras. As famílias (3º ator) ficarão para a próxima pesquisa.

campo. Outros estudos importantes foram as publicações do MEC (1993; 1994; 1995; 1996; 1997; 1998) e a pesquisa de Rocha (1999) sobre a construção da Pedagogia da Educação Infantil nos anos 90, porque a prática educativa das professoras revela os componentes desta Pedagogia e este é um campo do conhecimento em processo de constituição e difusão.

Para Rocha (op.cit.), a Pedagogia da Educação Infantil surge como uma reflexão que ganha corpo, procedimentos e conceitualizações próprias e que possui a centralidade de uma ciência pedagógica por conter duas dimensões: a praxiológica e a reflexológica. Sai da prática e a ela se volta não apenas para descrever e explicar, mas para indicar instrumentos de ação.⁸

Esses estudos constroem um “corpus teórico” que contorna e define o campo do conhecimento e seus aplicativos, constituindo-se, assim, em uma *ciência da prática sem complexo de inferioridade* (Massa 1997, apud Rocha, op.cit., p.56).

A Pedagogia da Educação Infantil surge com o estatuto do questionamento do objeto da Educação Infantil que é a própria educação da criança de 0 a 6 anos em instituições coletivas de educação e cuidado. Busca revelar os fundamentos epistemológicos subjacentes a essas práticas e a constituição da criança como ser histórico, cultural, social.

O estudo de Strenzel (2000) deu continuidade aos estudos de Rocha, aprofundando a temática da educação das crianças de 0 a 3 anos no intervalo de 1983 a 1998 (15 anos) para mapear a produção das pesquisas nos programas de pós-graduação em Educação catalogados na ANPED.

Seu estudo revelou que são poucos os estudos que se referem à educação de crianças de 0 a 3 correspondendo a apenas 3,8% do total de 387 trabalhos e que somente nos anos de 1987 e 1988 o número destas pesquisas sobre creches aumentou.⁹

Strenzel e Silva Filho (1997), em outro estudo sobre temas presentes nos periódicos da Biblioteca da Faculdade de Educação da UFSC, encontraram que uma das áreas mais carentes de pesquisa refere-se à educação de 0 a 3 anos.

⁸ O estudo de Rocha é muito importante porque localiza no período de 1990 a 1996 a produção acadêmica sobre as questões que envolvem a infância de 0 a 6 anos e suas formas de educação nos principais congressos científicos, das diferentes áreas do conhecimento: da Psicologia (SBP, SBPC); da Antropologia Social e Ciências Políticas (ANPOCS, SBP), História (ANPUH e SBPC), Pedagogia (ANPED e SBPC). São esses estudos que permitiram indicar para a emergência e a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil nos anos 90.

⁹ Sendo que 24% se referem às pesquisas sobre 0 a 6 e 6 % sobre a infância (sem especificar a idade). Elegeu três categorias para descrever os assuntos das teses: Orientações da prática, História e Política da Educação Infantil e Identidade-Formação Profissional, e procedeu à análise de **14 trabalhos** sobre a educação das crianças pequenas de 0 a 6 anos em creches, para indicar a contribuição desses trabalhos para a constituição de uma reflexão teórico-prática sobre a Pedagogia para a faixa etária de 0 a 3 anos.

Neste sentido, a pesquisa de Rocha (op. cit.) delimita o campo da Pedagogia da Educação Infantil, explicitando suas bases teóricas e reflexivas, e a pesquisa de Strenzel (op. cit.) mostra o que já existe concluído sobre essa Pedagogia para as crianças de 0 a 3 anos.

Meu objeto são as práticas educativas das professoras no contexto de relações entre adultos, professoras e monitoras e entre adultos e crianças, assinalando a construção dessa nova profissão docente e dessa nova pedagogia.

2. O CEMEI pesquisado

*Um dia desses tive um sonho
que havia começado a grande guerra
entre o morro e a cidade
(Alceu Valença)*

2.1. Localização no tempo e no espaço

Em Campinas, as crianças de 0 a 6 anos são educadas em creches e pré-escolas e atualmente, a rede pública da Secretaria de Educação têm hoje 151 Unidades de Educação Infantil: 57 CEMEIS e 94 EMEIS¹⁰.

Fazendo uma revisão histórica da Educação Infantil em Campinas, Tonolli (1996) registra que o primeiro Parque Infantil para crianças de 3 a 12 anos foi o “Dona Violeta Dória Lins” no Bairro Cambuí em 1940, onde é hoje, o Centro de Convivência. O segundo foi o “Celisa Cardoso do Amaral” na Vila Industrial, inaugurado em 1942. O surgimento do primeiro Centro Infantil foi na Vila Toffanelo em 1968 e foi registrado por Ferreira (1996) e por Fernandes (2000).¹¹

Até 1989, as creches estavam alocadas na Secretaria Municipal de Assistência e Promoção Social, recebiam as crianças de 0 a 6 anos ou crianças de 3 meses a 3 anos que eram educadas pelas então denominadas, pajens. As pré-escolas eram mantidas pelas Secretarias Municipais de Educação e recebiam as crianças de 4 a 6 anos, que eram educadas pelas professoras com curso de magistério.

A data da inauguração do CEMEI (07/09/1991) coincide com as transformações ocorridas com a passagem das creches da Secretaria de Promoção e Assistência Social para a Secretaria de Educação em 1989.¹²

Sobre isso, Ferreira (1996) registrou:

¹⁰ Dados do Documento “Currículo em Construção” (PMC/SME/CEDI, 1998, p.17).

¹¹ Fernandes (2000) analisou as transformações no espaço físico desse CEMEI desde quando estava na Secretaria de Promoção Social até como está, na Secretaria de Educação. Ferreira (1996) realizou um breve histórico das escolas municipais de Educação Infantil do município de Campinas de 1940 até 1990.

¹² Em 1989, pelo Decreto Municipal 9904/89 os Centros Infantis pertencentes à Divisão do Menor do Departamento de Promoção e Assistência Social passaram a integrar a Secretaria Educação, sendo denominados CEMEIs.

Em 1991, as diretoras chegaram às unidades. Neste mesmo ano, chegaram também as professoras (embora as creches já contassem com professoras para as crianças de 4 a 6 anos antes da mudança, neste ano, chegaram professoras para as turmas de 0 a 3 anos)¹³. Por essa ocasião, os professores todos passaram a ser chefiados pela diretora, pois, até então, as professoras eram subordinadas à Secretaria Municipal de Educação e só atendiam às classes de emergência e não eram chefiadas pelas administradoras, subordinadas à Secretaria de Promoção Social. (p.85)

É interessante notar que não só as professoras passaram a ser dirigidas diretamente pelas diretoras, mas também toda a equipe educacional, incluindo-se as monitoras infanto-juvenis I e as administradoras das creches.

Esta passagem das creches para a Secretaria de Educação foi o resultado da vontade política do Partido dos Trabalhadores entre 1989-1990 e da Constituição Federal da República Federativa do Brasil (1988):

No Cap.III: Da Educação, da Cultura e do Desporto -Art.208

*O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de :
IV- atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade.*

No Cap.II: Dos Direitos Sociais, art. 7, item XXV. É direito dos trabalhadores urbanos e rurais:

Assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até a idade de 6 anos em creches e pré-escolas.

No ano de 1990, a Lei Orgânica do Município de Campinas, previa no art.228:

O Atendimento em creches deverá ter uma função educacional, de guarda, de assistência, de alimentação, de saúde e de higiene, executado por equipes de formação multidisciplinar.

E já em 1991, a Lei Municipal 6574/91 criava os órgãos de políticas de atendimento aos direitos das crianças e dos adolescentes: Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Tutelar.

¹³ O concurso para o provimento de cargos de docentes do magistério público municipal estava na lei 6297/1990.

Quanto à localização do CEMEI pesquisado, ele se encontra entre quatro favelas: Novo São Fernando, Itatiaia, Orozimbo Maia e Paranapanema. A creche se situa entre os bairros Paranapanema, São Fernando, Baronesa, Jd. Guarani e outros. A maior frequência provém do bairro Paranapanema, seguido do bairro São Fernando.¹⁴

O bairro Paranapanema conta com água, luz, telefone, 2 linhas de ônibus e é uma área de periferia urbana bem próxima ao bairro considerado nobre: Jardim Guarani, localizado na região sul da cidade.

Essa localização particular gera um grande contraste marcado pela diferença e desigualdade social acentuada: de um lado, as favelas; de outro, prédios de um condomínio de classe média-alta e bairros residenciais de alto padrão.

Essa região, não diferente de outras tantas dos centros urbanos brasileiros, em especial do Sudeste, é considerada uma área de alto índice de criminalidade e violência.

Ao lado da creche, há um posto de saúde com uma tela de arame vazada separando esses dois espaços.

O prédio da creche é pequeno, com 638 m², contém três parques e um enorme córrego atrás, acompanhando toda a extensão do quarteirão em que se situam o posto e a creche.

Nas proximidades do CEMEI, encontram-se também: uma escola de ensino fundamental, uma igreja presbiteriana e uma igreja católica; várias outras igrejas evangélicas estão espalhadas no interior do bairro. Há um campo de treinamento de futebol, duas padarias, três mercadinhos, uma papelaria, um bazar, uma farmácia, um açougue, um galpão coberto para armazenamento de materiais recicláveis de uma cooperativa de catadores (ligada à igreja católica). Há, no bairro, duas praças “criativas”, realizadas pelos moradores das proximidades com materiais recicláveis de pneus e garrafas plásticas.

2.2. História do CEMEI

¹⁴ Esses dados foram obtidos através de um importante questionário elaborado pela diretora e administradora do CEMEI pesquisado. Essas informações caracterizam a população usuária do equipamento, desde as turmas do B1 até o Pré. Referem-se ao número de crianças matriculadas por setores, quem é o responsável pela criança, números de pessoas na casa, bairros atendidos, renda do pai e renda da mãe, profissão do pai e profissão da mãe. Cf. Anexo 3.

Na década de 70, as mães da favela do Jardim Paranapanema necessitavam de um local para deixarem seus filhos, pois precisavam trabalhar.

Construíram então um barracão no meio da favela.¹⁵
(Plano Escolar - P.E., 2000, p.12) ¹⁶.

Esse dado obtido no P.E. da creche pesquisada refere-se à luta pelas mulheres por creches.

Em São Paulo, esse movimento iniciou-se na década de 70 e a história do movimento de luta assinala que as mulheres participavam intensamente através das organizações: clube de mães, associações, sociedades de Amigos de Bairro, núcleos de organização feminista. Essas mulheres faziam reivindicações com variadas tendências e preocupações, mas com um objetivo comum: reivindicar creches.

Portanto, a luta pela creche em Campinas acompanhou esse movimento de caráter popular e os grupos de mulheres das classes trabalhadoras empenhavam-se em construir através do mutirão essas creches (Rosemberg, 1984).

Conforme os dados do Plano Escolar e do Diário Oficial do Município (12/09/91), esse barracão, a origem do CEMEI atual, não tinha condições mínimas de funcionamento ou segurança, com péssimas instalações, mas, mesmo assim, realizou o trabalho precariamente por 12 anos.

Em 1989, preocupados com essa situação, a comunidade através da Sociedade de Amigos de Bairro, pessoas ligadas ao serviço social, alguns pedagogos, funcionárias e mães fizeram um abaixo-assinado, com 127 assinaturas, de pedido de fechamento do barracão e levaram-no ao Sr. Secretário N. C. Bryan que, ao ver a situação, concordou com a medida.

Naquele momento, algumas crianças foram distribuídas entre a vizinhança e outras 35 crianças, foram com as funcionárias para a sede de um Centro Educativo de uma igreja presbiteriana, permanecendo ali por 6 meses.

Em 1991, as crianças e as funcionárias foram deslocadas para outra creche próxima onde conviveram sob pressões e dificuldades, segundo relato da administradora Leila¹⁷:

Parecia que a gente estava de favor na **casa** dos outros ¹⁸ (Grifo meu).

¹⁵ No Anexo 7 encontram-se: reportagens sobre a origem do CEMEI, história da gênese contada por seus implementadores e desenho feito por um ex-freqüentador do barracão.

¹⁶ P.E é o Plano Escolar. É uma carta de intenções elaborada no início do ano sobre as ações educativas previstas. Deve contar com a participação de todas as profissionais em sua elaboração.

¹⁷ Optei por utilizar nomes fictícios para preservar as identidades das informantes.

¹⁸ Os dados sobre a história do CEMEI obtive com a administradora Leila, que guardava com zelo recortes de jornais, o desenho do barracão, as atas das reuniões do processo de luta. Tive acesso a essas informações nos primeiros encontros e vi todos os álbuns de fotos que reconstituíam aquele momento histórico desde a foto do terreno num campo limpo, à da inauguração e dos primeiros anos de funcionamento: as festividades, os passeios, trazendo a memória viva do lugar e das pessoas que passaram por ali. A associação entre a casa das profissionais e seu local de trabalho apareceram como áreas fronteiriças nas representações sobre a atuação profissional. Cf. Anexo 7.

A inauguração deu-se em 07/09/1991, com a presença do Sr. Secretário Bryan, e o primeiro nome do CEMEI foi Centro Infantil do Jardim Paranapanema. Na mesma ocasião, foi inaugurado o Posto de Saúde que é vizinho.

A creche foi construída para crianças de 0 a 4 anos e, hoje, recebe crianças de 0 a 6 anos.

Segundo a administradora, as crianças que freqüentam a creche, hoje gozam de um “status” em relação às demais crianças do bairro que não estão ali. Segundo ela, a creche é uma referência para as famílias.

2.3. Estrutura e funcionamento

A Entidade mantenedora é a Prefeitura Municipal de Campinas. Segundo o Plano Escolar, há 6 classes¹⁹ e 8 turmas. O curso é Educação Básica I e o número de crianças matriculadas é 141²⁰.

Este CEMEI é um equipamento público que recebe crianças de 0 a 6 anos, contando com o fato de que somente as crianças de 0 a 3 anos o freqüentam em período integral.

O horário de funcionamento do período integral é das 7 horas às 19 horas ²¹ para as turmas do: B1, B2, M1 e M2. O horário do período parcial é das 7, 30 horas às 11, 30 horas e das 13 horas às 17 horas para as turmas: Maternal 3, Infantil, Pré-escola e Multi-etária ²².

A “solução” encontrada em 1999 e 2000, durante a gestão do prefeito Francisco Amaral, para duplicar a capacidade das vagas para atendimento da demanda foi a de reduzir a permanência das crianças de 4 a 6 anos (da creche) para o meio período.

Foi criada uma portaria que previa uma redução da permanência da criança, e as mães deveriam apresentar trimestralmente comprovante de trabalho para justificar sua necessidade em manter a criança no período integral. A creche municipal em Campinas prioriza a mãe que trabalha, sendo esta uma exigência na manutenção da vaga.

Concordo com a análise de Nascimento (1999a) sobre a problemática de serem exigidos atestados para as mães comprovarem que estão trabalhando e, assim, terem a vaga de seus filhos

¹⁹ Essa é a terminologia que encontrei no P.E. para designar a sala de referência das crianças.

²⁰ Dados do Plano Escolar em 03/07/2000.

²¹ Embora esse fosse o horário fixado para o encerramento das atividades diárias, notei que as crianças ficavam no máximo até as 18,00 horas ou 18,30 horas no CEMEI, pois os familiares vinham pegá-las neste horário.

²² A turma multi-etária de crianças de 3 a 6 anos foi criada no período da tarde no segundo semestre, com 20 crianças matriculadas. Esta foi assumida por uma professora que se efetivou no último concurso de 2000.

na creche. Segundo ela, no quadro atual de desemprego crescente, essa medida torna-se arbitrária, além de retardar o acesso dos de menor renda.

Neste CEMEI pesquisado, a diretora Rose²³ explicou-me que desafiava a administração municipal porque sabia da realidade da pobreza das crianças e de suas famílias e por entender que, ao vincular a vaga ao emprego da mãe, tanto desfavorece as mães que estão procurando emprego, quanto desfavorece as crianças que têm direito à educação.

2.4. Composição física

Após a inauguração do CEMEI pesquisado, a Prefeitura construiu uma sala para a turma do pré e mais tarde tentou anexar uma área desocupada, separada por um alambrado do parque dos brinquedos estruturados. Até o final do ano 2000, o processo de incorporação não estava finalizado, em compensação foi feita uma pintura na frente da creche e no refeitório. Já em 2001, enquanto escrevia esta pesquisa observei que havia uma cerca de delimitando a área que será incorporada ao CEMEI.

Havia uma referência no Plano Escolar que apontava para a insuficiência do espaço físico:

(...) A área de circulação interna e externa como deficitária para o número de crianças. (P.E., 2000, p.13) ²⁴.

A área total era de 638,00 m² sendo 550,00 m² ocupados por 6 salas.

As salas do Berçário 2, Maternal 1, Maternal 2, Maternal 3/Multi-Etária e Infantil/Pré tinham suas portas serradas ao meio. Todas essas portas ficavam fechadas e eram as profissionais que controlavam a entrada e saída das crianças das salas. A sala da turma do Berçário 1 tinha um portão de madeira que ficava fechado.

A área externa tinha 88,00 m² e três parques.

Parque 1 era de terra, fazia divisa com a frente, os fundos e a lateral do CEMEI. Continha brinquedos fixos estruturados: 1 balança fixa com duas cadeiras, 1 gira-gira parcialmente quebrado (sem alguns assentos), 1 escorregador, 1 tanque de areia sem areia, 3 gangorras em bom estado e 1 escada vertical para as crianças subirem seus degraus.

Havia também duas árvores uma perto da escada vertical e outra perto do escorregador.

²³ Que foi a segunda diretora durante aquele ano.

²⁴ A planta baixa do CEMEI está no Anexo 3.

Este amontoado de brinquedos impedia que as crianças se movimentassem em um espaço amplo. Correr ali era impossível, e as professoras e monitoras ficavam muito atentas em relação às crianças para que estas não se machucassem. Vi as crianças do Maternal 2 brincando nele, mas não as crianças menores do Maternal 1 e do Berçário 1 e Berçário 2.

Parque 2 era todo cimentado. Fazia divisa com a varanda, com a sala do B1, com a sala do M3 (que ficava fora do prédio), com a sala do Infantil e com o fundo da creche que limitava com o córrego. Havia 3 árvores pequenas que produziam alguma sombra. Neste espaço, ficavam 2 velocípedes que eram bastante disputados pelas crianças de 2 anos a 6 anos e um brinquedo plástico grande, montado com peças coloridas componíveis.

Nesse parque, havia também uma varanda que não era utilizada pelas crianças. Neste espaço havia um banco de concreto que servia de suporte para guardar as cadeirinhas sem uso e ficavam empilhadas ali. Havia também um bebedouro com várias torneiras, mas era alto para as crianças pequenas²⁵. Nesse espaço, aconteciam as festas para a comunidade e para as crianças. Era um espaço aproveitado para as brincadeiras livres das crianças, mas o vi sendo pouco utilizado para brincadeiras, jogos e atividades orientadas e dirigidas pelos adultos.

Parque 3 era de terra; ocupava uma área da frente do CEMEI e as laterais próximas ao Posto de Saúde. Fazia divisa com as salas do B2, M1, M2 e B1 e o solário dos bebês. Esse parque tinha 5 arbustos e um tanque de areia que era mais utilizado pelas crianças do Maternal 1 e Maternal 2. As crianças do Berçário 2 ocupavam freqüentemente a parte da frente da creche. Nesse parque era comum ver as crianças maiorezinhas do Maternal 2, Maternal 3 e Infantil tentando pular para dentro do solário dos bebês, o que era proibido pelos adultos, que não queriam misturar as turmas de idades diferentes²⁶.

No interior do prédio, estavam as 6 salas das 8 turmas: B1, B2, M1, M2 e Infantil/Pré. A sala para as turmas do M3/Multi-etária ficava fora do prédio, próxima à varanda e ao parque 2.

O galpão foi transformado em refeitório, que era ocupado por todas as turmas, com exceção do Berçário 1 que ocupava o próprio espaço para servir o almoço. Este espaço também foi dividido por uma cerquinha de madeira, criando-se uma biblioteca.

No refeitório, ficavam as mesas e os bancos destinados à acomodar as crianças do M1, M2,

²⁵ As monitoras e professoras pegavam a água ali e colocavam em canecas plásticas. Cada criança tinha uma caneca identificada com uma figura. Em algumas situações, vi algumas crianças do Maternal 2 que já eram um pouco maiores tentando servirem-se da água de um bebedouro de dentro do refeitório.

²⁶ Na pesquisa de Prado numa creche pública municipal de Campinas (op.cit) ela também encontrou este dado. O motivo apontado para impedir o encontro de maiores e menores era a necessidade de manter o solário limpo. No caso desta pesquisa, tenho a hipótese de que a seriação imposta, determina uma rigidez em que cada adulto fica responsável por um grupo. Misturar as turmas pode causar algum conflito entre eles e não entre as crianças.

M3, Infantil e Pré nos horários de refeições. Ali também eram feitas todas as Reuniões de Integração do CEMEI, e as profissionais tentavam se acomodar por mais de 4 horas nos bancos e mesas bem pequenas de uso das crianças.

O aparelho e as caixas de som ficavam numa altura um pouco superior ao tamanho das crianças e elas não mexiam neles.

Nesse espaço ficava uma lousa de avisos, quadros com fotos antigas de crianças do CEMEI.

No “hall” do CEMEI havia uma porta “sanfonada” que dividia a área de ingresso e o refeitório. Nessa entrada, havia alguns quadros de fotos do CEMEI no início de seu funcionamento.

A sala da diretoria/secretaria ficava atrás de um guichê e ali aconteciam as relações com pessoas interessadas em vagas ou familiares das crianças. Nesse balcão ficava disponibilizado o “Livro de Ocorrências”²⁷. Na parede da porta de entrada havia várias fotos antigas do CEMEI (algumas fotos mostravam festas, outras o momento do repouso) e essas fotos correspondem ao período da creche já na Secretaria de Educação.

A área construída para ser o consultório foi transformada em uma saleta para o descanso, almoço das profissionais e para os “10 minutos do café”²⁸. Nesse espaço havia uma mesa de cozinha, cadeiras, geladeira, uma pia com armário.

A área de serviço, a lavanderia, a cozinha, a saleta, a diretoria/secretaria não eram áreas de circulação das crianças.

As festas realizavam-se na área externa do Parque 2 e no interior do refeitório. Ali, reuniam-se todas as turmas, mesmo os bebês eram levados e ficavam em alguns berços e no colo das monitoras. Nos dias festivos, às vezes, as mesas e bancos eram colocados na área externa para liberar a área do refeitório²⁹.

A biblioteca era pequena com uma cerca alta para a altura das crianças, tinha um portão (que ficava fechado). Possuía uma escrivaninha que era utilizada pelas professoras ou monitoras para utilizar o mimeógrafo, estudar, ler, ou para trabalhar no Projeto Biblioteca³⁰. Este canto

²⁷ Nele, eram feitas anotações de casos ocorridos no CEMEI em que em as crianças tivessem se machucado, sido mordidas, passado mal por algum motivo de saúde, dentre outros. Nesse livro também eram registrados casos similares que tivessem acontecido na casa da criança, como por exemplo, uma situação em que a criança viesse para o CEMEI com algum machucado que tivesse sido percebido por alguma profissional ou por alguma criança. Em todas essas circunstâncias, o livro deveria ser assinado pelo (a) responsável e pela profissional que atuava diretamente com a criança e que tivesse feito a observação.

²⁸ Correspondem a um intervalo na jornada das profissionais de 10 minutos para o descanso.

²⁹ Nas festas, eram servidos lanches diferentes: cachorro quente, pipoca, refrigerante e bolo.

³⁰ No primeiro semestre, a professora Solange (M1) estava realizando o Projeto Biblioteca. A realização do Projeto e também as reuniões de T.D. (que eram semanais) correspondem à formação continuada.

possuía também dois sofás em miniatura para as crianças, duas estantes abertas e um armário fechado. Havia também alguns suportes de plástico que funcionavam como mini-estantes para os livros em “display”. No alto das estantes, havia caixas encapadas com fantoches.

A biblioteca não era um espaço freqüentado pelas crianças pequeninhas. Aliás, este era um espaço ocupado por algumas crianças do Maternal 2, especialmente por Uriel e Gabriel, quando não queriam dormir e fugiam da sala para lá, onde se sentavam nas poltronas e ficavam vendo os livrinhos, mas a professora logo os chamava para irem para a sala repousar ³¹.

De frente para a Biblioteca tinha uma mesinha baixa com algumas cadeirinhas que era usada pela professora do Maternal 1 e Berçário 2 para realizar uma atividade dirigida de colagem ou pintura.

Havia dois banheiros dentro do CEMEI que eram das crianças menores e um banheiro fora do prédio que era utilizado pelas crianças maiores. Esses espaços eram separados da biblioteca e do refeitório por um corredor que dava acesso aos tais banheiros.

Os banheiros das crianças de 1 ano e 4 meses até 4 anos ficavam um ao lado do outro (separados por uma parede), sem comunicação direta com as salas do Maternal 1 e Berçário 2 ³². Cada banheiro tinha dois vasos sanitários, uma bancada com um trocador e um colchonete. Ao lado do trocador, havia uma banheira de azulejo. As crianças do Berçário 2 (todas já andavam), as crianças do Maternal 1 e Maternal 2 eram levantadas (num esforço físico) pelas monitoras até a altura da banheira. Algumas luvas ficavam dependuradas e eram utilizada apenas em uma das mãos para dar o banho quando alguma criança evacuava. Após cada banho, as luvas eram lavadas e recolocadas num suporte.

2.5. Composição humana

2.5.1. Os meninos e as meninas

No ano de 2000, as crianças matriculadas em período integral correspondiam a 63 crianças nas turmas do B1, B2, M1 e M2. A lista de espera era de 41 crianças nessas quatro turmas e as

³¹ A biblioteca foi também usada por um tempo para guardar as cestas básicas na ocasião em que estas seriam rifadas para os pais (para complementar o orçamento da APM) e também foi transformada em um ambiente para a Exposição do Folclore em Agosto, aberto às crianças e à comunidade

³² Quem estava no banheiro não podia ver as crianças na sala do Maternal 1 e do Berçário 2, o que dificultava no momento em que a profissional estivesse sozinha com o grupo e necessitasse sair da sala para auxiliar alguma criança no banheiro.

turmas do Maternal 3, Infantil e Pré somavam 78 crianças.

O resultado da pesquisa realizada pela diretora e pela administradora do CEMEI foi o seguinte:

- a) Responsáveis pelas crianças - Em 1º lugar foi indicado que o pai e a mãe são os principais responsáveis pela criança. Em 2º lugar foram indicadas as mães. Em 3º lugar ficaram os avós e em 4º lugar, os pais.
- b) Quantidade de pessoas na casa - Em 1º lugar foram indicadas 4 pessoas. Em 2º lugar, 5 pessoas. Em 3º lugar, 3 pessoas e em 4º lugar, 6 pessoas.
- c) As famílias usuárias dos serviços habitam moradias precárias pertencentes aos bairros de Jd. Paranapanema (principalmente), Jd. Itatiaia, Baronesa e outros.

As observações que fiz revelaram que as crianças de uma mesma turma ficavam convivendo bastante entre elas, sem misturarem com outras turmas. Os momentos em que pude ver as turmas juntas foram: no café da manhã, no almoço, no lanche da tarde e no jantar. No momento de irem embora, depois das 17, 00 horas, ficavam poucas crianças que eram reunidas com a monitora Astride (B1). Ficavam no refeitório brincando entre elas e aguardando a chegada dos familiares ou dos amigos das famílias que se revezavam para levá-las embora.

As festas eram ocasiões de encontro entre as crianças de idades diferentes e também quando faltava alguma funcionária, as crianças eram reunidas numa mesma sala (de uma das turmas) para que as profissionais pudessem se revezar para fazer os 10 minutos do café.

Aproximadamente metade das crianças do CEMEI tinham a pele de cor negra ou eram mestiças.

2.5.2. As famílias

Para obter estas informações recorri ao P.E e à pesquisa já citada e obtive o seguinte: As ocupações das mães eram: em 1º) empregadas domésticas; 2º) serviços gerais; e em 3º) serviços administrativos. A renda delas situava-se entre R\$ 152,00 e R\$ 500,00 ³³. As ocupações dos pais eram: pedreiros, serventes, serviços gerais, motorista, manobrista, porteiro, guarda e segurança. A renda deles situava-se entre R\$ 152,00 e R\$ 500,00.

O índice de pais desempregados era maior que o índice de mães desempregadas. A mãe era responsável pelo cuidado da criança e provia sozinha suas necessidades, em caso do desemprego do pai ou mesmo em sua ausência (P.E. 2000, p.14).

Conforme pode-se notar, o nível sócio-econômico das famílias situa-se entre a média de dois salários mínimos, dado já apontado por Nascimento (1999) em seu artigo: “Educação Infantil a construção de um novo nível de ensino”.³⁴

No P.E., item V - “Avaliação do ano anterior”, notei que dentre as metas que não foram realizadas estão:

- Aumentar a contribuição dos pais com a APM e melhorar a parceria com eles.
- Conseguir uma maior participação dos pais em pesquisas e outras atividades escolares. (Grifos meus)

Notei que as Reuniões de Pais, que eram bimestrais e realizadas no período da manhã, eram bem participadas, embora algumas mães não pudessem permanecer por terem o horário de trabalho comprometido.

Havia uma certa insistência por parte das professoras e monitoras para que elas permanecessem, mesmo assim, o horário do trabalho das mães acabava por prevalecer em alguns casos.³⁵

No entanto, durante todo o ano de 2000, as reuniões foram no período matutino das 7,15 horas às 8, 15 horas.

Haviam alguns homens, pais e avôs, que também as freqüentavam, não eram muitos

³³ Segundo Bruschini (1990) na Grande São Paulo, em 1991, as famílias chefiadas por mulheres constituem 14,1% do total das famílias (com 2 salários mínimos). Na capital verificam-se 31% das famílias chefiadas por mulheres nas faixas mais altas de renda entre 5 salários mínimos. Nessa pesquisa, percebo que as mulheres assumem crescentemente o encargo de custear as famílias.

³⁴ Segundo esse estudo, no Brasil, conforme o PNAD de 1995, do total de 21.375.192 crianças de 0 a 6 anos, 56,5 % correspondem às crianças de 0 a 3 anos, no entanto, apenas 7,6 % desse total estão freqüentando as creches. Já as crianças de 4 a 6 anos que estão matriculadas em pré-escolas somam 47,8 %.

³⁵ Por ocasião da entrevista individual realizada pelas professoras e também pelas monitoras, sobre cada criança, com cada responsável, havia uma pergunta que se referia ao melhor horário para serem feitas as reuniões.

homens presentes, mas sempre havia alguns. Era possível vê-los no CEMEI, principalmente para vir buscar as crianças pequenas e nos momentos festivos abertos à comunidade. Em algumas situações, era possível ver o pai e a mãe juntos para levar e buscar as crianças. O maior fluxo das famílias das crianças no CEMEI para buscá-las acontecia entre às 17,00 hs e às 18,00 hs.

No quadro 3 do P.E. (op. cit.) Objetivos, metas e ações, um objetivo explicitado foi :

Integrar os pais no processo pedagógico e da necessidade de colaboração com a APM. (p.69)

A meta é de que 70% dos pais participem do processo de desenvolvimento dos filhos (p.70)

Nas reuniões de pais das turmas B1 e M2 e B2 e M1, pude acompanhar o vídeo: “Tá limpo” que traz a questão ambiental para discutir o problema do córrego que passa atrás do CEMEI; havia leituras de textos sobre a educação das crianças, a confecção de cartões e brinquedos (pelas mães e pais) para presentear as crianças. Nesses encontros, os balancetes de gastos e arrecadação eram divulgados em todas as reuniões, para convencerem os pais da necessidade da contribuição mensal.³⁶

Conclusão: as famílias estavam numa faixa salarial de pobreza, contribuir nem sempre era possível; de outro lado, as necessidades de arrecadação eram lembradas pelas profissionais, mas nunca exigidas.

Quando a professora chegava às 7, 30 horas, as crianças já estavam na sala com a monitora que as recebia de manhã. O que pude perceber é que havia uma “intimidade” maior das mães em relação às monitoras do que em relação às professoras. Segundo informou-me a monitora Luciana, as mães “não contam tudo de uma vez pra nós, elas vão contando aos poucos aí na porta”.

Isso pode ser explicado: as monitoras estavam no CEMEI desde as 7, 00 horas para receberem as crianças e também estavam ali para entregá-las à tarde, no momento da saída. As monitoras moravam no bairro e conheciam as famílias, além de serem um quadro estável na creche, o que lhes permitia conhecer as crianças e suas famílias de um ano para o outro.

Nesta pesquisa aproximei-me do tema família, mas este assunto complexo seria uma nova pesquisa. Das muitas falas das professoras percebi que a relação com as famílias não é um tema recorrente na atuação profissional, assim sabe-se pouco sobre como relacionar-se com as diversidades nelas presentes.

³⁶ No Balancete Anual de 1999, está escrito que a arrecadação foi de R\$ 6.112,70 e que as despesas foram de R\$ 5.858,53, restando para o início de 2000: R\$ 254,17

As relações com a família eram consideradas importantes pelas professoras. Conforme Rita revelou, no ano anterior (1999) ela recebia as crianças no portão e tinha um contato maior com os pais, mas este fato não aconteceu em 2000:

“Esta foi uma diferença muito grande que eu senti em relação ao ano passado. Eu tinha um contato próximo com as famílias das crianças. Pegava as crianças no portão; no final da tarde a mãe ou o pai da criança vinham na porta da sala buscar, então estava conversando o tempo todo com eles, no dia à dia com os pais, conhecia, sabia o nome, tudo. Com este esquema de período integral as crianças chegam antes de eu entrar e vão embora no final da tarde, quando eu não estou mais aqui. Eu não tenho contato com os pais, tem aqueles que eu já conheço (desde o ano passado) e tem um ou outro que eu chamei pra conversar por questões específicas...problemas de mordidas, uma série de coisas. Eu não me senti próxima dos pais, das famílias neste ano, isso achei bem ruim, o semestre todo, senti falta disso, as coisas que eu ficava sabendo era pela monitora. Eu ficava perguntando: “Mas quem traz? Mas quem vem buscar? Mas como deixa na porta?”(...) (Entrevista, 11/07/00).

Este depoimento indicou que há uma consciência por parte da professora quanto a necessidade de se relacionar com as famílias, mas as reuniões bimestrais de pais e a entrevista que foi feita com cada mãe das crianças naquele semestre, pareceu não ter sido suficiente para esta finalidade.

A professora afirmou que sentiu falta deste relacionamento por não sentir-se próxima das famílias, informando-se a respeito das coisas que ocorriam com as crianças através da monitora, que possuía a jornada de trabalho que cobria o período de entrada e saída das crianças.

A estrutura do horário de trabalho das professoras de crianças pequeninhas no CEMEI, não previa nenhum dia na semana em que pudesse encontrar-se com as famílias das crianças, restando à professora e às mães os encontros agendados bimestralmente através das reuniões de pais que sempre tratavam de assuntos gerais, informes quanto à arrecadação da APM, apresentação dos “conteúdos” trabalhados pelas professoras ao longo do bimestre, reproduzindo-se os mesmos aspectos já tratados no estudo de Vitória (1999) e Maistro (1999): as reuniões são sempre gerais, não se estabelecem muitos vínculos com as famílias e invariavelmente os temas que são tratados interessam apenas para um grupo de pessoas, mas dificilmente interessa a todos.

Pelo que observei, as mães das crianças demonstravam grande interesse ao participarem das festas promovidas no CEMEI nas quais as crianças dançavam. Estas festas eram muito participadas, observei que as mães riam, ficavam juntas entre elas comentando sobre seus filhos, festejavam e dançavam muito quando havia música para dançarem após as apresentações das crianças.

Mas pareceu-me que a relação com as famílias ainda não foi considerada

profissionalmente. Mesmo tendo sido realizado um questionário pela professora e pela monitora com a mãe de cada criança das turmas do B1, B2, M1 e M2, este instrumento pareceu não ter sido suficiente para que as profissionais conhecessem melhor as crianças e as famílias e vice-versa.

Durante a filmagem que realizei sobre esta entrevista, evidenciou-se que o preenchimento da “Ficha Informativa da Criança” trazia perguntas sobre vários temas da vida privada das crianças e suas famílias: Identificação da criança, saúde na família, alimentação, situação de moradia, dados da família, educação da criança e outras informações. Ou seja, esta ficha não abria possibilidades para um diálogo real parecendo-se mais com uma “ficha médica leiga”, como diria a italiana Foni (1998).

De outro lado, muitas respostas sobre a vida das crianças podem ser obtidas na relação com seus familiares, observando-se e conversando-se sobre como são neste outro contexto e sobre suas conquistas na creche. (Bove, 2000; Emiliani e Molinari, 1998; Foni, op.cit.; Bonomi, op.cit.)

Pelo exposto, priorizei analisar as relações que aconteceram dentro da creche entre professoras, monitoras e crianças. As relações com as famílias das crianças é uma proposta para um estudo posterior.

2.5.3. As profissionais

As profissionais foram caracterizadas no P.E. como: **professoras, funcionárias, especialistas**³⁷.

As Especialistas eram uma vice-diretora em exercício no cargo de direção (professora efetiva de História) e uma orientadora pedagógica (professora efetiva de 1ª a 4ª séries). Ambas eram substitutas.

As Professoras eram 8 docentes em efetivo exercício³⁸ e 2 docentes fora do CEMEI, substituindo especialistas. Todas tinham o curso de magistério e quase todas tinham o nível superior, com exceção de duas (uma cursava o 2º ano de Pedagogia). Este dado reforça o de Guadagnini (1997) que afirma que 54,3% possuem o nível superior.³⁹

³⁷ No Regimento Comum das Unidades Sócio-Educacionais Municipais de Educação Infantil, as especialistas são designadas para a Direção e Orientação Pedagógica. As professoras são designadas para o Corpo Docente. As monitoras de Educação Infantil e a administradora são designadas para o Apoio Sócio-Educacional. As cozinheiras e ajudantes de cozinha são designadas para a Assistência à criança. O guarda e as serventes são designados para o Apoio Administrativo e Sócio-Educacional. Vou valer-me da caracterização que está descrita no P.E.: Especialistas, Professor e Funcionários. Vou designá-las no feminino por serem a maioria. Os dados apresentados referem-se ao quadro funcional no final do ano, já que este sofreu alterações.

³⁸ Uma professora era itinerante, habilitada em Educação Especial. Não tinha turma fixa, pois trabalhava com as crianças deficientes.

³⁹ Segundo Búfalo (Coordenadora da Educação Infantil em Campinas), atualmente, há 138 professoras e 760 monitoras de Educação

Conclusão: o nível de formação era alto e metade do corpo docente era composto por professoras substitutas. A cor da pele de todas as professoras era branca e uma era descendente de orientais.

As Funcionárias eram 8 monitoras de Educação Infantil e uma estava afastada do trabalho. Quanto à escolaridade, 3 monitoras tinham o 1º grau incompleto, 1 tinha o 1º grau completo, 3 completaram o 2º Grau e 1 cursava Pedagogia. Todas eram mães, com exceção desta última. Havia 3 avós monitoras e seus netos estavam no CEMEI. O tempo de atuação destas profissionais no CEMEI variava de 6 meses até 14 anos e todas as monitoras eram efetivas. Quanto à cor da pele: 4 monitoras tinham pele branca e 4 monitoras tinham pele negra. As idades delas variavam de 27 anos até 50 anos.

No Apoio Administrativo e Sócio-Educacional, havia 1 administradora efetiva, com nível superior em Pedagogia, 3 cozinheiras efetivas (sendo que 2 estavam afastadas por Licença para tratamento de saúde), 2 cozinheiras auxiliares, 1 guarda efetivo, 1 servente efetiva e 1 agente de apoio da FUMEC.

No Conselho de Escola⁴⁰ havia 18 participantes: 2 professoras titulares, 2 professoras suplentes, 2 especialistas, 4 funcionárias (3 monitoras e a administradora), 4 mães titulares e 4 mães suplentes.

Infantil que trabalham com crianças de 0 a 3 anos.

⁴⁰ As informações sobre o Conselho de Escola obtive nos Anexos do P.E. Conforme Lei municipal 6662 de 10/10/91, o Conselho de Escola exerce as funções da APM.

3. Delimitando um campo para pesquisa

(...) Mas isolar uma onda, separando-a da onda que imediatamente lhe segue e que parece empurrá-la, e que por vezes a alcança e a arrasta consigo, é muito difícil (...)
(Italo Calvino)

3.1. Os efeitos “dança das cadeiras”⁴¹, “dominó” e “bola de neve”

O encontro com a realidade da creche pública municipal e a construção do objeto de investigação

As resoluções tomadas pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas até o ano 2000, interferiram na dinâmica da atuação das professoras e demais integrantes do quadro do magistério na creche pesquisada.

O fato de não ter acontecido concurso público, desde 1990, para o preenchimento de cargos de especialistas⁴² e dois concursos para professoras terem sido anulados geraram os efeitos “dança das cadeiras”, “dominó” e “bola de neve”.

Isto ocorreu por consequência de que muitas professoras com a titulação exigida Pedagogia, passaram a ocupar funções de “especialistas” em caráter de substituição, permanecendo muitos anos nesta condição.

Isso trouxe um efeito complexo para todo o conjunto da rede pública, pois à medida em que estes lugares ficavam temporariamente vagos, acabavam sendo ocupados por professoras substitutas.

As professoras substitutas eram contratadas e muitas delas ficaram por vários anos esperando o concurso público, que veio a realizar-se somente na metade do ano 2000.

A troca de escolas entre professoras efetivas (titular do cargo X titular do cargo) foi adotada pela Secretaria Municipal de Educação para atender às reivindicações das professoras efetivas (antigas), que não estavam conseguindo se remover⁴³ para trabalharem em outras unidades.

⁴¹ Este termo foi utilizado primeiro por Guadagnini (op. cit.).

⁴² Como por exemplo, para o cargo de orientadora pedagógica, de diretora e de vice-diretora

⁴³ O concurso de remoção acontece todo final de ano e é um processo computadorizado. Uma relação de vagas potenciais e vagas reais é divulgada com antecedência. As interessadas fazem suas indicações e os dados são cruzados. Se a vaga pleiteada é real,

No CEMEI em que desenvolvi esta investigação, havia duas professoras fora do CEMEI em caráter de substituição, como orientadoras pedagógicas e, “coincidentemente”, as vagas que sobravam eram para trabalhar com as crianças pequenininhas.

Enfim, a situação encontrada no CEMEI da pesquisa era um reflexo desses equívocos que iam se somando, gerando uma grande instabilidade dessa troca permanente de profissionais de um ano para outro, revelando um rodízio e um conseqüente descompromisso com as unidades educativas.

Para dar uma noção das dimensões que toma este problema, especialistas efetivas poderiam passar a ocupar funções imediatamente superiores também em caráter de substituição.

Dessa forma, o efeito “dança das cadeiras” desencadeava um efeito “dominó” e, na medida em que cada função era sempre ocupada por outra profissional (que não tivesse sido concursada para esta finalidade), gerava-se um outro efeito: o “bola de neve” que se explica pelo fato de não ser possível prever os desastres de seu resultado.

Assim, o desempenho profissional do quadro do magistério na creche caracterizava-se condicionado e atrelado aos resultados da ação destes três “efeitos”.

Eles geravam para a rede municipal uma inversão de valores, pois pleitear ascender na carreira poderia se tornar o objetivo principal, em detrimento dos objetivos do projeto pedagógico da unidade educacional ⁴⁴.

Formar um projeto pedagógico é um processo que envolve uma equipe permanente de trabalho, conjugando formação inicial e formação em serviço, realidade que pode levar anos dentro da implementação de uma política para o setor público educacional.

Todos esses problemas levantados devem ser atribuídos às ingerências por parte da Secretaria Municipal de Educação no trato das questões relativas ao plano de cargos e carreira e à anulação dos concursos públicos realizados após 1990, à ausência de uma política voltada para a formação de recursos humanos, respeitando-se as especificidades desta profissão.

No meu ponto de vista, a troca de profissionais entre os níveis: Ensino Fundamental e Educação Infantil traz estas realidades:

- as profissionais tem a oportunidade de conhecer trabalhos diferentes o que as possibilitaria fazer uma “ponte” entre um nível e outro.

automaticamente a profissional é deslocada para outra unidade educativa.
⁴⁴ Uma análise brilhante sobre a burocratização da carreira do magistério e das relações intra-escolares pode ser encontrada em Tragtenberg (1976).

- as profissionais recém-chegadas da creche, da pré-escola e da escola de ensino fundamental (sejam especialistas ou docentes), nem sempre dispõem de referências e conhecimentos necessários para subsidiar o trabalho nestes segmentos educativos. Nesta situação, levam-se alguns anos para “formar” na prática, estas profissionais. A formação em serviço cumpre papel importante através dos cursos ministrados em assessoramentos (para especialistas), Grupos de Formação, (para professoras e monitoras), Projetos Especiais e Reuniões de Trabalho Docente - TDs (para as professoras).⁴⁵

3.2. Sobre as professoras participantes da pesquisa e outras informações

Neste CEMEI pesquisado, havia uma professora para cada duas turmas de crianças de três meses a três anos, estando previsto um revezamento na atuação ⁴⁶.

Sobre a organização da atividade das professoras junto às turmas de crianças, Nascimento (1994, p.103) nos diz:

Nos Berçários I e II, um professor divide sua jornada de quatro horas, enquanto os monitores estão presentes durante todo o período de permanência das crianças. A partir do Maternal I, as crianças têm quatro horas de convívio com o professor e, no restante do tempo, ficam sob responsabilidade do monitor.

A situação descrita acima era real há alguns anos anteriores, no entanto nesta realidade observada e também na realidade de outros CEMEIs, nem sempre há uma única professora para as crianças a partir da turma do Maternal 1⁴⁷.

Sobre a formação e tempo de serviço destas profissionais professoras, obtive os dados:

Andreza – B1/M2 - Curso superior em Pedagogia. Professora efetiva desde 1990, há 11

⁴⁵ Os Grupos de Formação são cursos dados pelas próprias professoras da rede para as professoras e as monitoras. São 15 módulos que totalizam 45 horas num semestre. As professoras são remuneradas para fazê-lo. As monitoras o fazem em horário de trabalho ou fora dele e não são remuneradas.

As professoras da Educação Infantil que têm a jornada de trabalho de 32 horas semanais, realizam um TD (Trabalho Docente) de duas horas e meia (semanais) para a formação em serviço, juntamente com a orientadora pedagógica ou com a diretora educacional. Os Projetos Especiais são projetos que funcionam como um Grupo de Formação para as professoras, são alguns deles: Projeto Biblioteca, Projeto Saúde do Escolar, Projeto Correio Escola, e há outros. A professora que realiza um projeto na EMEI ou CEMEI desenvolve com a equipe escolar o que aprende nas reuniões com a equipe que coordena estes projetos na Secretaria Municipal de Educação

⁴⁶ Este revezamento pode ser feito em dias alternados ou dividindo-se a jornada. Toda essa variação fica a cargo da organização do trabalho pedagógico no CEMEI e dos acordos internos que são feitos neste sentido.

⁴⁷ A professora Silvana (M3) disse que anos atrás havia uma professora para os Berçários (1 e 2), uma professora para o Maternal 1 e outra para o Maternal 2. Com o falecimento de uma professora, a turma do M2 foi agrupada ao B1. Para fins de escolha, o critério ficou sendo: B1/M1e M2/B2. As professoras são informadas pela Coordenadoria de Educação Infantil (CEDI), no momento da escolha da turma, sobre o grupo ou grupos que estarão assumindo durante o ano.

anos no magistério público municipal. Assumiu as turmas de fevereiro a abril. Era mãe, tinha pele branca e aproximadamente 35 anos.

Suzana – B2/M1 - Curso superior em Pedagogia. Professora efetiva desde 1992, há 9 anos no magistério público municipal. Assumiu as turmas de fevereiro a abril. Era mãe, tinha pele branca e aproximadamente 32 anos.

Rita – B1/M2 - Curso superior e mestrado em Psicologia. Professora substituta há 2 anos na Prefeitura Municipal de Campinas, com experiência anterior no setor privado. Assumiu as turmas de abril a julho. Era mãe, tinha pele branca e 28 anos.

Solange – B2/ M1- Curso de Magistério. Professora substituta no magistério público municipal há 7 anos. Assumiu as turmas de abril até o final do ano. Era mãe, tinha pele branca e aproximadamente 35 anos.

Tânia – B1/ M2 - Cursava Pedagogia, 2º ano. Professora substituta no magistério público municipal há 2 anos. Ficou de agosto até o final do ano. Não tinha filhos, tinha pele branca e 21 anos .

Conclusão: tive oportunidade de observar cinco professoras trabalharem com as turmas de crianças de 0 a 3 anos durante o ano 2000, o que revela um verdadeiro colapso no sistema educacional municipal no que se refere à composição e à formação das profissionais para o exercício da prática docente.

Cerisara (1996) traz em seu estudo de doutoramento em Florianópolis que as auxiliares de sala permanecem muitos anos no mesmo equipamento educativo, diferentemente das professoras que mudam com maior frequência. Na amostra que pesquisou, 56% das professoras que atuavam diretamente com crianças na Educação Infantil eram substitutas.

Guadagnini (1997) fez um estudo sobre o perfil das professoras que atuam em equipamentos municipais de Educação Infantil em Campinas. Trabalhou com 10 unidades educativas das regiões norte, sul, leste e oeste da cidade, com uma amostra de 70 professoras de EMEIs e CEMEIs. Sua análise mostrou o nível sócio-econômico, a trajetória escolar, as atividades culturais e a situação funcional das profissionais.

Esta pesquisadora revelou que a formação no curso de Magistério soma 98,6% das professoras e a posição de Professor I é de 31,5%. Já a maioria das professoras: 54,3% têm o nível superior (não especificamente Pedagogia) e que este número sobe para 67,2% se considerar os cursos de especialização e pós-graduação. O nível professor III: soma 57,1% das profissionais.⁴⁸ Quanto à situação funcional 65,7% das professoras são efetivas, 32,9% são substitutas e 38,6% está com a turma de crianças a menos de seis meses e 65,7% tinham filhos.

A instabilidade no quadro docente também foi um dado que encontrei e reflete o dado já mostrado por essas pesquisadoras. Estas constantes mudanças têm efeitos negativos sobre a vida das crianças e dificuldades para as relações profissionais entre os adultos dentro da equipe de trabalho.

Seriam destinadas às atividades com crianças pequenininhas as professoras substitutas? As professoras que eventualmente quisessem “trabalhar menos” já que há momentos em que as crianças dormem⁴⁹? As que não tivessem obtido muito sucesso com crianças de idade mais avançada ?

Esse quadro evidencia que o trabalho com as crianças pequenininhas necessita muito de uma maior profissionalização. Minhas hipóteses para esta situação são:

- A- o baixo prestígio social que o trabalho com esta faixa etária traz, somado aos cuidados físicos que esta modalidade de educação inclui e que invariavelmente não são considerados como profissionais ou como tarefa de professora;
- B- o desconhecimento sobre as crianças pequenininhas e sobre a especificidade que acompanha o trabalho docente com estas turmas;
- C- a necessidade de coordenação de ações, no trabalho da professora com o trabalho das monitoras para solução dos problemas, planejamentos, formas de registro e avaliação do trabalho profissional;
- E- a necessidade de identificar as atividades educativas que são adequadas para estas faixas etárias e de entender as outras linguagens infantis além da linguagem verbal.

⁴⁸ Os níveis de PI, PII e PIII, correspondem à progressão funcional na carreira do magistério em Campinas. PI corresponde aos professores que fizeram o curso de magistério, PII corresponde aos professores que têm a licenciatura curta em Pedagogia e PIII, corresponde à formação superior, licenciatura plena em Pedagogia. Atualmente está ocorrendo uma avaliação sobre a validade de alguns destes Títulos, pois foram expedidos por Faculdades não reconhecidas pelo MEC.

⁴⁹ Esta é uma representação social que envolve o trabalho com as crianças menores, como por exemplo, os bebês. Tal situação é fruto de um desconhecimento a respeito da dinâmica do cuidar e educar no contexto coletivo da creche. Não acredito que o trabalho com bebês seja menor do que o trabalho com crianças maiores, reconheço que há especificidades entre estas atribuições, mas em ambos é um trabalho que exige muito preparo e conhecimentos consistentes para que as professoras e monitoras não se sintam estressadas. Rosenberg, (1994) afirma que conhecimentos específicos na área permitem realizar um trabalho menos desgastante.

Essa é uma moldura para este quadro da pesquisa sobre a atuação das professoras na creche pública municipal .

3.3. “Brincar é ser”

Caminhos até a chegada ao CEMEI pesquisado.

O processo de inserção e um CEMEI era a condição fundamental para a realização desta pesquisa. O principal objetivo era acompanhar as atividades de cuidado e educação das professoras que atuam junto às crianças de três meses a três anos, contextualizando estas ações no âmbito da creche.

A presença da professora junto às crianças pequenas de zero a três anos, atuando na rede pública municipal de ensino, não é uma realidade constante, que pode ser generalizada para todo nosso país, trata-se de uma situação presente em algumas cidades brasileiras; como por exemplo, Campinas (Nascimento, 1994) e Florianópolis (Cerisara, 1996)⁵⁰.

O processo de escolha do CEMEI a ser pesquisado se deu através de um encontro com duas professoras de creche da Prefeitura de Campinas, quando ainda aguardava resposta para meu pedido de licença sem vencimentos, em conformidade com o Estatuto do Magistério Público Municipal.

Essas professoras abriram um canal de comunicação, e dirigi-me ao CEMEI, localizado numa área de periferia urbana região sul de Campinas.

Chegando para falar com a diretora da creche, uma frase, já um pouco apagada, chamou minha atenção: “Brincar é Ser”. Ela estava escrita no chão da entrada próxima ao portão, com letras grandes, e tinha logo abaixo o desenho de uma bola. A diretora recebeu-me e apresentei-me como uma pesquisadora e aluna da Faculdade de Educação da Unicamp, informando-lhe que também era professora da prefeitura.

Esse contato inicial foi tranquilo, e a diretora disse-me que não se oporia à realização do estudo, mas que seria necessário apresentar a proposta a todas numa reunião e concordei

⁵⁰ A primeira cidade brasileira a ter as creches na Secretaria de Educação foi Piracicaba com os CEPECS – Centros Polivalentes de Educação e Cultura, em 1978, para crianças de 0 a 2 anos, e de 2 a 6 anos, uma inovação para a época, capaz de articular a família e a comunidade local para a administração da coisa pública e a participação numa proposta político-pedagógica. (Faria e Mello, 1995).

prontamente. Em seguida, informou-me o dia da Reunião Pedagógica de Integração⁵¹ (24/02).

3.3.1. O Plano Escolar (P.E.): o que temos, o que nos falta e o que queremos

A primeira reunião e o encontro com a realidade.

Na data prevista da reunião de elaboração da proposta pedagógica, através do Plano Escolar, no dia 24/02, pedi para apresentar-me à equipe, situando todas as profissionais presentes em relação aos objetivos gerais, à duração prevista de um ano, à frequência de dois a três dias de visitas e aos instrumentos a serem utilizados para a coleta dos dados.

As participantes da reunião não fizeram nenhum questionamento ou objeção e também não pediram esclarecimentos, prevalecendo um silêncio, o que me surpreendeu.

Para Louro (1997 a) :

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicados na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. (...) é preciso perceber as falas, as sinetas e os silêncios(...)

O silêncio é também uma forma de linguagem (Louro, idem). Disse-lhes que se houvesse alguma observação, que ela deveria ser apresentada. A única observação partiu da orientadora pedagógica, que disse:

“O que nós vamos querer é um retorno no final, porque muitos trabalhos são feitos e nem sempre se tem o retorno.”
(DC, 24/02/00)

Com esse comentário perante as profissionais, assumi o compromisso de terminada a pesquisa, dar um retorno dos resultados, firmando um compromisso de não revelar o nome da unidade educacional e das participantes da investigação para preservar as identidades das profissionais envolvidas.⁵²

⁵¹ Realizadas bimestralmente na própria creche, cf: Búfalo (op.cit.,05) e Prado (op.cit, 30) *ocorriam em período integral, com dispensa das crianças e participação de todas as funcionárias, para organização, planejamento e avaliação das atividades e outras questões relativas à creche assim como acontece em todas as unidades educacionais municipais de Campinas*. Essas reuniões foram feitas mensalmente nos anos de 1997 e 1998 .

⁵² Quanto ao uso das imagens, assegurei-lhes que seriam exclusivamente para o estudo e que se houvesse posteriormente outra proposta sobre sua utilização que seriam solicitadas autorizações, caso houvesse necessidade.

Por ser aquela a terceira reunião do ano, muitas expectativas estavam aflorando, mas apenas algumas profissionais queriam falar, se posicionar, sugerir temas a serem incluídos no plano escolar. A orientadora e a diretora afirmaram que, para elaborar um plano escolar, não se parte do nada, uma vez que existe um trabalho sendo desenvolvido.

A orientadora pedagógica, a diretora, as duas professoras que trabalhariam com as crianças pequenininhas e a professora da turma do pré eram novatas. As antigas eram as monitoras, a cozinheira, as ajudantes de cozinha, a administradora, duas professoras das turmas de crianças maiores e as auxiliares de limpeza.

Em suma, cinco profissionais eram iniciantes e a outra parte já eram permanentes no quadro funcional do CEMEI.

Este era o resultado dos efeitos “dança das cadeiras”, do “dominó” e do “bola de neve”: estavam ali reunidas várias profissionais que não se conheciam e que em dois dias previstos no calendário escolar deveriam estar elaborando uma proposta pedagógica para um ano inteiro!

Uma monitora disse que estava trabalhando com as crianças há dois anos, recordou-se que logo que entrou para trabalhar havia sido prometido um curso para as iniciantes, fato que não foi cumprido. Ela disse que foi aprendendo graças às colegas mais antigas, que a formação que teve não foi suficiente, que aquilo que inicialmente pôde aprender em um curso era-lhe difícil de entender, e que só pôde concretizar seu aprendizado **“quando viu a criança”**.

Essa situação traz a reflexão de que teoria e prática estão imbricadas, sendo impossível existir uma sem a outra. Por isso, no final de sua fala, a monitora diz que só pôde juntar o que aprendera no curso à realidade concreta “quando viu a criança”. O ver aqui assume uma nova conotação, na qual interagir, conhecer, aproximar-se e observar pôde transformar a percepção inicial, gerando um novo conceito, um conhecimento novo capaz de revisar o anterior

A consideração dessa monitora fez-me pensar no direito à formação (MEC, 1994) ou mais propriamente, no quanto o fato destas profissionais serem mulheres e também serem mães não garantir que apenas estes conhecimentos e vivências, possam ser suficientes ou necessários para que possam exercer papéis profissionais ligados à educação e ao cuidado no contexto coletivo de educação na creche.

Uma professora (antiga) deu sua opinião, levantando muitos pontos para a reflexão da equipe, mas suas idéias foram pouco complementadas - as participantes apenas ouviam-na e, quando falavam, interferiam pouco. Que importância estaria tendo aquele momento para as profissionais? Por que também não manifestavam a sua opinião ?

Ela falou a respeito dos cursos que eram feitos nas semanas que antecederiam o trabalho diretamente com as crianças e de sua importância:

“Era uma semana; em cada dia, eram feitos cursos diversos que **preparavam** e oportunizavam o encontro entre os profissionais.” (Grifo meu).

Sobre a natureza do trabalho com as crianças bem pequenas, chamou a atenção :

“Há necessidade do educador pesquisar, conhecer com o que vai trabalhar. Se ele nunca pegou Berçário 1 ou Berçário 2 é necessário ler, estudar, buscar informações com quem conhece.”

Sobre o relacionamento com os pais e a família das crianças afirmou:

“As informações que a família traz são preciosas para se **conhecer melhor as crianças**. O **pai** vem, fala uma coisa, fala outra e dá uma dica, é isto que cria uma relação de intimidade com a família. Se não houver uma interação com a família, o trabalho se reduz a um trabalho de 'gabinete'. De nada adianta querer que a criança venha de banho tomado, se ela pode não ter isso em casa.(...) Não tratar esse pai e essa mãe como um ‘diferente’, mas como sim de ‘igual para igual’. É claro que você, em alguns momentos, necessita ‘brecar’, mas este é um caso raro. Se você conquista esse pai e mostra o valor dessa **escola**, o trabalho flui diferente.(...) As crianças são do bairro, a clientela é fixa, vem um ou outro de um bairro próximo mas a clientela é fixa.(...) É muito importante a reunião com esse pai, com essa família, para fazer enxergar a **parte pedagógica**. Os pais e a família precisam ser aliados, vamos valorizar a presença desse pai, porque este é o diferencial. (...)” (Grifo meu).

Quanto ao relacionamento com as monitoras disse :

“Ao longo desses seis anos, a gente foi vendo o que foi possível fazer e conquistar juntas. As monitoras já tinham isso de reivindicar, e nós vimos para reforçar.”

E sobre o posto de saúde:

“Trazer o posto pra perto... de nada adianta eles estarem aí do lado e não virem. É necessário que os pais tenham uma informação de um profissional da saúde, porque não adianta a professora dizer algo, não é uma especialista da saúde.”

Sobre quem são as crianças:

“A nossa criança é **carente** e tem **direito** (a isso). Não se pode deixar ela pra lá. O CEMEI é dela e da família.” (Grifos meus).

Quando coloco todos esses temas juntos, citados pela professora, e que tratam de vários assuntos de diversas naturezas, vejo a complexidade da Pedagogia da Educação Infantil cuja base de sustentação é o relacionamento, a Pedagogia das relações (Bondioli e Mantovani, 1998), entendendo-a como “simplesmente complexa!”.

No discurso dessa professora, fica evidenciada sua importante preocupação com as

relações que se estabelecem dentro da creche e fora dela e as inúmeras variáveis presentes no trabalho com os pequenos.

No entanto, suas reflexões trazem vários elementos que se misturam: **pai** vs. **mãe**, **preparação** vs. formação; **escola** vs. creche; **família** vs. profissionais; **parte pedagógica** vs. educação e cuidado; **carência** vs. direito (Grifos meus).⁵³

São os pais ou as mães que levam seus filhos para creche? Os cursos devem preparar ou formar? A creche pode ser denominada como escola da infância, sem escolarizar-se como ensino fundamental? Como trabalhar com as fronteiras entre as esferas do privado (família) e do público (Estado)? A “parte pedagógica” não é a dimensão do cuidado e educação indissociáveis? A carência e o direito não são opostos?

Rocha (1999, p. 62) nos traz o conceito de Pedagogia da Infância, que expressa a preocupação com a vida concreta da criança em seu contexto sócio-cultural:

A Pedagogia da Infância terá como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.

Por isso, é necessário partir da definição do “lugar” da criança como sujeito de direitos nas relações educativas de convívio coletivo da creche. O discurso pedagógico deve definir qual é o lugar da criança, conhecendo-a em sua vida, enxergando-a também como produto de pesquisas, observações e de estudos.

Esses são aspectos muito importantes na construção de um projeto pedagógico que não quer dar margem à filantropia, ao caráter preparatório para o ensino fundamental, ou a um atendimento de caráter compensatório.

Uma clara visão sobre as vinculações entre educação, sociedade e cultura, e principalmente sobre a educação da criança como eixo do projeto pedagógico (Rocha, 1997) são fundamentais para encaminhar uma proposta pedagógica.

O importante documento do MEC (1995), “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, traz a possibilidade de avançar nos papéis políticos, sociais e educacionais da creche e da pré-escola e permitem compreender os papéis profissionais, tornando momentos de reflexão importantes como este, para além da constatação sobre a realidade a partir “do que temos, do que nos falta e do que queremos”.⁵⁴

⁵³ Estão em negrito as observações da professora do Maternal 3.

⁵⁴ Os temas discutidos na reunião foram classificados em “o que temos, o que nos falta, o que queremos” para compor um quadro de intenções para o Plano Escolar. Nessa reunião também foram decididos os temas comuns que seriam trabalhados: Carnaval, Páscoa,

3.3.2. “É a vovozinha!”

O contato com a turma do Maternal 2.

No primeiro contato com as crianças do Maternal 2 e com a (primeira) professora Andreza havia 18 crianças dentro da sala. Entrando, fui logo apresentada às crianças que estavam sentadas umas ao lado das outras em roda. Ela contou às crianças quem eu era e disse meu nome. Sentei-me ali com elas, e não havia nenhuma monitora no momento. A professora trouxe para a sala uma mala de viagem verde bem grande e propôs uma brincadeira às crianças: “Que tal se a gente fosse visitar a vovozinha que mora longe, longe? O que será que tem aqui dentro dessa mala? Para viajar, a gente leva bastante coisa numa mala, não é? Vamos ver o que tem dentro da mala?” Abriu-a, e as crianças à sua volta queriam imediatamente pegar as roupas e fantasias. A professora foi organizando-as para que cada uma pegasse uma fantasia por vez e a colocasse.⁵⁵ A professora propôs fazerem o passeio; perguntou-me se eu gostaria de ser a “vovozinha”; dispus-me a observar, participando⁵⁶. Não sugeri nada em relação à história; as crianças iam se movendo, brincando pela sala e a professora foi sugerindo os movimentos. Após essa brincadeira, a professora tentava convencer as crianças a tirarem as fantasias para brincarem em outro lugar; algumas tiraram e outras não queriam tirar. Em seguida, todas foram para o parque externo brincar nas balanças, no gira-gira e no escorregador. Muitas vezes, recordando-se dessa brincadeira, as crianças chamavam-me de “a vovozinha”; este tratamento durou algum tempo; outras me chamavam de “tia” e eu sempre dizia o meu nome. (DC, 22/03/00)

3.3.3. A alegoria e a festa

Na festa da Páscoa, 19/04, tudo parecia estar a contento: havia um bolo enorme de aniversário decorado para a festa dos aniversariantes daquele mês⁵⁷.

Estava muito ansiosa por iniciar as filmagens e munida da instrumentação necessária. Kelly veio até meu encontro e disse:

500 anos do Descobrimento do Brasil, Mães, Festa Junina, Pais, Folclore, Primavera, Jogos Olímpicos, Criança e Natal.

⁵⁵ Havia uma fantasia de Batman, blusas, lenços, bonés, um pedaço de tule e outras vestimentas que não eram objetos novos.

⁵⁶ Na Metodologia (Item 4) há a explicitação da observação participante.

⁵⁷ Neste CEMEI, uma vez por mês era feita uma comemoração para os aniversariantes. Tratava-se de uma festa coletiva, onde as crianças que haviam feito aniversário cantavam o “parabéns a você”, juntamente com todos os colegas, e cada uma tinha sua vez para assoprar as velas. Na parede, estava pregada uma figura grande de um coelho. O desenho havia sido feito pela professora Solange e a pintura havia sido feita pelas crianças do Maternal 1 com creme dental e tinta branca, bexigas coloridas enfeitavam a

“Você poderia participar do teatro que nós vamos apresentar? A Terezinha não vai poder ficar com os nenês porque vai ser a coelha; eu não posso sair daqui, senão eles vão chorar. Você pode ser o burrinho da história?” (DC, 19/04/00)

Que bela alegoria, pensei. Já não bastava estar ali cheia de questionamentos, participando daquele momento. Aquela situação particular parecia-me decisiva: aceitar ou não poderia ter suas conseqüências. Era o momento de passar pelo rito:

*O rito é um rito de passagem, é quando nós enfrentamos nossos próprios dilemas de um modo em que os desafios estão à flor da pele. É quando não sabemos o que pode acontecer, o **imprevisto** (grifo meu) é a grande qualidade desse momento que vamos entrar, é uma qualidade do rito. Por quê? Porque o rito envolve a nossa própria inserção na realidade do outro. (...) Ele está determinado pelas subjetividades nossas e dos nossos sujeitos, e aqui é o campo da imprevisibilidade, é o campo que você não tem nada como certeza, nem a seu próprio respeito, no máximo pode confiar que você está preparada para chegar lá.*

(Gusmão, 1998, p.5-6)

Aceitei o convite e perguntei à monitora se ela poderia filmar o teatro. Nesse momento, passara de observadora a observada e acabara de descobrir que, na experiência de campo, ocorre a via de mão dupla: observar e ser observada.

Vesti-me com a fantasia. Nesse processo de colocação de adereços, sentia a agitação dos adultos e a agitação das crianças: a euforia, os gritos, o choro, as risadas e a barulheira toda podiam ser percebidos de onde estávamos.⁵⁸

No momento da apresentação, houve um grande alvoroço. O espaço físico estava lotado com a presença de todas as profissionais e todas as crianças do CEMEI desde o Berçário 1⁵⁹ até o Pré. As outras crianças, maiores de dois anos, ficaram sentadas no chão e quando a apresentação começou, iniciou-se um choro contínuo dos pequenininhos que tomou conta do espetáculo.

Pude perceber que aquela situação não era fato freqüente. As atitudes de choro das crianças confirmavam que aquela era uma situação estranha e também uma novidade.⁶⁰

Naquela situação, embora o ambiente tivesse sido planejado para aquela finalidade, havia um descompasso entre a ação dos adultos e a reação das crianças.

parede compondo um arco.

⁵⁸ O enredo da história era simples: qual destes animais poderia ser eleito para entregar os “ovinhos” às crianças? Cada animal exibia seus dotes e qualidades: o burrinho foi o primeiro a tentar convencer que seria o mais indicado, por ter uma carrocinha; o leão, por ser o mais valente; a tartaruga, por ser a mais cuidadosa... Mas por fim as crianças elegeram a coelhinha para a nobre tarefa.

⁵⁹ As crianças do Berçário 1 foram colocadas dentro de alguns berços que foram deslocados para o refeitório.

⁶⁰ Num filme da cidade de Bolonha sobre uma peça teatral, as crianças menores de três anos não ficavam paradas assistindo como uma platéia. A interação expressava-se na presença e na atuação das crianças no espetáculo e modificava completamente o significado da situação. As crianças iam de encontro aos atores, levantavam as suas roupas, faziam a história acontecer ocupando a mesma cena e cenário, construindo a narrativa. A postura, ao acompanhar uma peça na posição sentada, é inadequada para as necessidades de movimento, corporeidade, interação, fantasia. Há necessidade de modificação do inicialmente proposto com a

Num momento de festa, a ludicidade entre adultos e crianças é essencial para que possa ocorrer uma comemoração em que o estar “à toa”, o brincar e a dimensão brincalhona (Ghedini, 1994) estejam presentes.

Para a pedagogia italiana:

*(...) Fazer teatro na creche é entendido como um jogo de representações, e permite notável desenvolvimento lúdico-expressivo através de uma grande multiplicidade de atividades: contar, improvisar, recordar, jogos simbólicos livres e jogos guiados, jogos com máscaras, fantasias, construção de bonecos e marionetes, construção de cenários, momentos de jogos, de dramatizações, de narrativas, de festa, e de encontro com os amigos e pais.*⁶¹

Assim, minha inserção no CEMEI mostrou vários momentos em que o rito se fez presente: enfrentando os silêncios, sendo convidada a participar com as crianças, sendo convidada a representar ao invés de filmar.

Para Pais (1986, p.14):

O ritual implica necessariamente uma linguagem que convém ser aprendida. Essa linguagem consiste sobretudo na atribuição de significações particulares a comportamentos habituais. (...) O ritual cumpre uma importante função reguladora da interação na vida quotidiana.

Ao falar de aspectos da vida quotidiana, ressalta que:

A característica da vida quotidiana é a espontaneidade (...). O ritmo fixo, a repetição, a rigorosa regularidade da quotidianeidade não estão, de modo algum, em contradição com essa espontaneidade, muito pelo contrário, uma coisa implica a outra. (Heller, 1977 apud Pais, 1986, p.14)

É sob o domínio da espontaneidade que acontecem as ações, sejam elas previsíveis ou não, de repetição ou de inovação, de singularidade ou de multiplicidade, de particularidade ou generalidade, da individualidade ou da coletividade.

A sociologia do cotidiano atenta para esta significação social da vida dos sujeitos, imersa no cotidiano da História (comum a todos os seres humanos e seus determinantes sócio, político e econômico), e também os seus pontos de interseção com as histórias individuais, de grupos e de sociedades.

introdução do imprevisto no planejamento.(Búfalo, 1997).

⁶¹As traduções italianas são de minha responsabilidade e esta citação que fiz, foi fruto das minhas anotações no diário de campo, quando da visita realizada na creche: Lydia Tornatore, da cidade de Palermo (Sicília – sul da Itália em novembro de 2000). Isto ocorreu através de um intercâmbio acadêmico entre a Secretaria de Educação de Pistóia (norte da Itália) e Grupo de Estudos em Educação Infantil (Sub-grupo do GEPEDISC) da Faculdade de Educação- Unicamp. Esse trabalho do Grupo de Estudos em Educação Infantil é uma pesquisa sobre como a pedagogia e política italianas de educação Infantil, administram as suas diferenças culturais.

Complementando esta idéia, temos :

O ritual não é uma fórmula vazia que esconde os funcionamentos reais das instituições: é, melhor dizendo, o conjunto de atos através dos quais o sujeito controla e torna visíveis as implicações simbólicas do seu comportamento quando se acha directamente exposto ante outro indivíduo.

(Wolf, 1982 apud Pais, 1986, p.15).

Esta experiência fez-me pensar no quanto ter colocado a filmadora nas mãos de Kelly também trazia uma espécie de mesmo estatuto: onde permitir e promover ser filmada trazia a possibilidade de filmá-las.⁶²

⁶² A presença do rito e do ritual também se fizeram presentes na história da inserção de Lagrou (1994) em seu campo de pesquisa, na tribo indígena dos Kaxinawá. Em seu relato, ela evidencia que só foi aceita para realizar uma pesquisa sobre o sistema gráfico-visual, sobre o desenho e a imagem e suas relações com os signos, porque havia manifesto que ‘sentia saudades’ de seus parentes e amigos, conferindo à tribo a garantia de que ela vivera uma experiência que não fazia desligar-se de seus antigos afetos. Isto posto, este era o fato que lhe dava o estatuto de gente como eles (que reverenciavam seus ancestrais, os respeitavam e sentiam saudades). Nestes termos, o fato de mostrar as fotos de sua família era a atitude que lhe conferia um “lugar” naquele território e marcava seu “rito de passagem”.

4. Metodologia utilizada para coleta dos dados

Na história de “Alice no país das maravilhas”, a garota pergunta: “Gato, qual o melhor caminho?”

4.1. A escolha do Estudo de Caso

A pergunta de Alice para o gato é muito interessante porque se refere ao método, ao caminho a ser seguido por ela.

O mesmo acontece com a opção metodológica, porque é a própria natureza do tema aliada às opções teóricas que encaminham o processo de escolha desta ou daquela metodologia.

É questionável (...) na perspectiva de uma ciência transformadora do social, toda e qualquer forma de pesquisa que não apresente uma unidade entre método, conhecimento produzido e uso, finalidade desse conhecimento.
(Habermas, 1987 apud Costa, 1994, p.18)

Face esta situação complexa que é a creche, em que vários elementos se somam e interpenetram nos conhecimentos sobre a realidade, tive necessidade de aprofundar a abordagem qualitativa em pesquisa expressa na metodologia do Estudo de Caso:

O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. (Lüdke & André, 1996, p.17)

O meu estudo de caso se define pela investigação das práticas educativas das professoras, inserindo-as no âmbito da educação e do cuidado, para apreender os modos explícitos e implícitos, deste fazer pedagógico nas relações com as monitoras e as crianças .

Assim foram feitas observações diretas com utilização da técnica de filmagem gerando quase 60 horas de imagens. A pesquisa ocorreu de fevereiro a dezembro de 2000, realizando o trabalho na frequência de duas vezes na semana, alternando os dias de observação. As filmagens foram iniciadas em abril.⁶³

⁶³ As filmagens aconteceram em 8 meses. As observações com filmagem aconteceram a partir de abril, quando obtive a licença sem vencimentos. Entre maio e junho houve um mês de greve e em novembro interrompi a pesquisa de campo para ir à Itália. Minha frequência à creche era na maior parte, de duas vezes numa semana. Só ia três vezes apenas quando havia algum tema que tivesse suscitado meu interesse em acompanhar seu desenvolvimento (esse tema poderia estar ligado ao desenrolar das relações entre adultos ou entre crianças, ou destes entre si; poderia estar ligado a algum assunto, projeto, atividades soltas, que estivessem sendo trabalhados no momento pelas profissionais com as crianças).

Lüdke e André (1996) informam:

Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto (p.18) (...) e procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. (p.20).

A compreensão da realidade singular, inserida numa realidade mais geral, acontece através do “estranhamento” e tem por objetivo descobrir a lógica daquele universo cultural a partir de seus sistemas simbólicos, que regulam as relações entre as pessoas.

Para Gusmão (1998, p. 9):

O que é familiar nem sempre é conhecido por isso é necessária esta mediação de natureza e caráter teóricos.

Conclusão:

Os estudos de caso visam à descoberta, buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, usam uma variedade de fontes de informação, revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas, utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa. (Lüdke e André, 1996, p.18-21)

O verdadeiro se expressa no que foi observado e expressa também a reflexão teórica. Mas não há como desvencilhar-me da minha visão social de mundo, tentando-me “puxar pelos cabelos” como tentava fazer o Barão de Münchaussen, para ver-se livre das águas pantanosas, que corresponde ao próprio contexto social do qual participo e no qual também estou imersa (Löwy, 1987).

No entanto, é esta a condição que me permite adentrar na dimensão do OUTRO.⁶⁴

4.2. “Puxando-me pelos cabelos”

Uma professora em busca da prática educativa das professoras de crianças pequenininhas.

O pesquisador não tem como fugir a esta realidade, de sua posição de alteridade em relação aos sujeitos da pesquisa, tornado-se um OUTRO, observando e sendo também observado:

⁶⁴ Para falar da relevância que a dimensão cultural assume no tocante às relações sociais observadas e os significados emergentes, ver Dauster (1997).

O diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade (...)
(Brandão, 1986, p.7).

Mas, ao mesmo tempo, sou uma igual, porque sou também uma professora que investiga a prática das professoras que atuam junto às crianças pequenininhas, o que me leva a redobrar a atenção para não me trair com uma suposta familiaridade com o tema.

Por isso o afastamento do cargo de professora⁶⁵ durante a realização do estudo foi fundamental para que novos aspectos pudessem ser percebidos e questionados, possibilitando um redimensionamento na perspectiva de como vejo esta profissão, que também é a minha profissão.

Ser igual e ser, a um só tempo, diferente. Esta diferença está evidenciada pela situação em que me encontro enquanto pesquisadora.

Esclareço que por alteridade compreendo a relação do eu com o outro, constituindo um nós (Gusmão, 1998) para olhar para o que o outro olha, como o olha, em qual direção vai este olhar e como ele o elabora.

(...) O que a antropologia fez é descobrir que “o eu e o outro” estão em relação. E isto forma a idéia alteridade (...) constituindo um “nós”. (p.12).

Neste sentido, estou mais interessada em cruzar olhares, confrontando-os.

Outra preocupação relaciona-se à esta posição delicada de tentar aproximações entre campos diversos do conhecimento, através do diálogo da Antropologia, e da Sociologia com a Educação, que são novidades para uma pedagoga e para uma pesquisadora novata.

Valente (1994, p. 6) alerta:

A experiência de antropólogos atesta que seus procedimentos não se constituem em simples técnicas sobre as quais não se tem qualquer controle, acessíveis, sem algum esforço de reflexão, a quem quer que seja.

Com isto, quero me certificar de que esta tentativa de aproximação não seja entendida como instrumentalização, utilização de uma “técnica” sem a devida fundamentação teórica.

Isambert-Jamati (1992) fala das várias ciências da educação que conduzem as reflexões em perspectivas diferentes, afirmando que a presença destas perspectivas compõe um plural importante quando se trata de pesquisa. Com essa indicação sobre a pesquisa, trago as pesquisas de diferentes áreas que se valeram do instrumento da filmagem e mesmo algumas não sendo da Pedagogia, contribuíram com esta investigação.

⁶⁵ Licença sem vencimentos (LSV) em conformidade com o Estatuto do Magistério Público Municipal.

4.3. As pesquisas que se valeram da filmagem e suas contribuições

A utilização da técnica de filmagem foi eleita como a ferramenta principal para viabilizar esta pesquisa. Neste sentido, busquei os estudos que também se valeram deste instrumento.

A pioneira na utilização da filmagem como instrumento foi Oliveira (1989), em um estudo na área da Psicologia Educacional, partindo da observação e filmagem de dois grupos de crianças⁶⁶, enfocando a categoria do jogo de papéis na perspectiva de análise do desenvolvimento humano. Outro estudo que segue a abordagem da Psicologia Educacional foi o de Paula (1994) que enfocou a situação do momento de alimentação na creche, valendo-se de uma abordagem micro-analítica dos episódios, trabalhando com dois grupos de crianças nas idades de um a dois anos e de dois a três anos.

Também na área da Psicologia Educacional, Rocha (1994) abordou a constituição social do brincar junto às crianças de seis anos numa pré-escola municipal de Campinas, buscando perceber os modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico.

Ainda na área da Psicologia Educacional, Cruz (1995) analisou os gestos, as palavras, os objetos e as suas inter-relações na dinâmica do jogo interativo que se estabelece no berçário de uma creche municipal em Campinas.

Na área da Pedagogia, há alguns trabalhos:

Nogueira (1997) fez um estudo sobre o convívio das diferenças em crianças pré-escolares de quatro a seis anos da rede pública de Campinas, mostrando como se dá a produção da cultura infantil em suas brincadeiras.

Búfalo (1997) fez um estudo das práticas educativas das monitoras de educação infantil numa creche municipal de Campinas a partir do registro filmico da turma de Berçário 2, crianças de um ano e quatro meses a dois anos.

Prado (1998) fez um estudo etnográfico sobre as brincadeiras das crianças pequenininhas de três meses a três anos no contexto de uma creche municipal de Campinas, utilizando a filmagem como recurso complementar.

⁶⁶ Um com crianças de 1 ano e 9 meses a 1 ano e 11 meses e outro com crianças de 2 anos e 9 meses a 3 anos e 5 meses.

Rosa (1998) observou a rotina de uma creche municipal em Florianópolis para confrontar o que era proposto pelos adultos e o que era de fato vivido pelas crianças da turma de quatro a cinco anos, enfocando a dinâmica vivida por este grupo nas atividades diárias da creche.

Godói (2000) fez um estudo sobre a prática da avaliação no cotidiano das vivências de uma turma de pré-escolares da rede municipal de Campinas.

Na área da Antropologia visual existem vários trabalhos. No entanto, no tocante à referência sobre crianças, destaco o estudo de Fonseca (1995): “A noética do vídeo etnográfico”, um estudo interessante que conta como as mulheres de diferentes famílias e também da mesma família, organizam-se em redes de sociabilidade para educarem as crianças, constituindo uma rede de ajuda recíproca. O vídeo se intitula: “Ciranda, Cirandinha: histórias de circulação de crianças em grupos populares”.

No âmbito desta investigação, a utilização da filmagem se justifica por ser um instrumento poderoso para se apreender o modo de ser das crianças pequenininhas, especialmente as que não falam, e o modo de ser dos adultos, por isso a filmagem é capaz de explicitar quem são estas crianças pequenininhas e a educação que estão recebendo.

4.4. O papel da observação com participação em relação aos adultos e às crianças

Invariavelmente, eu permanecia na creche no período da manhã, que era o momento em que as professoras estavam presentes, estendendo minha observação para o período vespertino, para poder acompanhar momentos como o de repouso, das reuniões que se prolongavam; ia também à tarde quando havia festas e quando necessitava de algum material para compor o banco de dados, ou devolver materiais e documentos previamente emprestados.

Estando ali, pude observar participando e acompanhando diferentes momentos da vida em curso na creche no tocante às turmas do Berçário 1, Berçário 2, Maternal 1 e Maternal 2, acompanhando a jornada de crianças de 3 meses a 3 anos e de suas respectivas professoras e monitoras.

Assim, à medida que fui inserindo-me na nova realidade, na perspectiva apontada por Da Matta (1984, apud Valente, 1994), familiarizando-me com o estranho, o diferente, e também, na mesma medida, procurando estranhar o que me era familiar, fui adotando atitudes de uma

observação participante e neste caso, foi a **observação** que preponderou sobre a participação (Dauster, 1989; Aguiar, 1994; Valente, 1994; Gusmão, 1998 e Prado, 1998).

Velho (1978 apud Valente, 1994, p.14) completou a idéia:

O diferente pode ser o próximo, o familiar, o conhecido, e deixa de ser apenas o distante, o estranho, exótico.

Com esta direção procurei o caminho :

Objetividade versus participação como uma das questões epistemológicas que define o trabalho de campo e que permite a compreensão das significações do universo estudado.
(Dauster, 1989, p.3).

No início, o fato de ser percebida ou passar despercebida gerava-me quase sempre sentimentos contraditórios: queria o contato com todas as crianças de zero a três anos e com as profissionais, mas o desejo de não interferir no contexto era um outro elemento que acompanhava minhas intenções sobre como proceder para não interromper o que estava em curso.

Sobre possíveis interferências da figura do pesquisador no campo investigado, recordei-me das considerações de Rocha (1994, p. 88):

(...) deve-se reconhecer que a presença de alguém externo ao grupo em seu cotidiano não passou despercebida, alterando o comportamento das pessoas (crianças e professora); isto pode ser identificado por pedidos de ajuda em questões de ordem prática e por colocações das próprias crianças, seja identificando o que era filmado, comentando a ausência da pesquisadora em outros dias da semana, e/ou alterando o comportamento diante da câmera, especialmente nos períodos iniciais de filmagem.

Já Oliveira (1989, p. 121) afirmou:

(...) nos primeiros seis meses de coleta as crianças vinham até mim para dar-me algo, mostrar-me algo ou mesmo encostar a cabeça no meu colo, ou dando mostras de querer algum contato físico comigo. Eu atendia, procurando ao mesmo tempo continuar o registro, focalizando (...) Infelizmente não havia uma segunda câmera que registrasse minha interação com a criança. Tal interação aparece nas cenas através da minha voz.

Na coleta dos dados, por certo houve alguma interferência no contexto, pois havia uma aproximação das profissionais em relação à minha pessoa e vice-versa e das crianças, observando todas as suas manifestações.

As crianças que não falavam encontravam mil outras formas de chamar a atenção, com os olhares, o choro e aproximações sucessivas, inovando sempre nas formas de comunicação e abordagem⁶⁷. Esta perspectiva foi adotada uma vez que, enquanto filmava, as crianças não deixaram de vir até mim e eu de conversar com elas, especialmente as maiorezinhas do Maternal 2 e também as do Maternal 1.

Com relação à turma do Maternal 1, havia uma tranquilidade maior para filmar⁶⁸ ou para escrever no diário de campo. As crianças aproximavam-se, olhavam-me, falavam comigo. Já com relação à turma do Maternal 2, durante todo o período, havia insistentes pedidos para que eu mostrasse a filmadora e o caderno de campo.

Em muitos momentos, eu cedia aos pedidos, em outros, continuava a filmagem e dizia à criança que estava fazendo um filme sobre as crianças e que levaria depois uma cópia para elas para se verem na TV ⁶⁹.

No final do ano, em um dia combinado previamente com as monitoras e professoras, mostrei uma “pré-edição” das filmagens para as turmas do Maternal 1 e Maternal 2. No dia seguinte, mostrei as filmagens para as turmas do Berçário 1 e Berçário 2.

Para realizar o acompanhamento das atividades diárias da vida das profissionais e das crianças em seu cotidiano (Heller, 1992; Pais, 1986) procurava intercalar a presença nas turmas e não ficava filmando todo o período. As filmagens duravam cerca de duas num dia.

Acompanhei diversos momentos da chegada de membros da família das crianças (seus pais, irmãos e primos) para trazê-las para a creche e para levá-las de volta para casa. Em dias diferentes para cada turma, foram filmados diferentes momentos de alimentação, de repouso, de brincadeiras, atividades livres e dirigidas, ensaios para festas que aconteciam dentro das salas e momentos de brincadeiras na ocupação dos espaços externos (que eram mais raros).

Pude participar de quase todas as reuniões bimestrais de pais a partir do mês de abril, nas quais as turmas eram reunidas na combinação Berçário 1 e Maternal 2, e Berçário 2 e Maternal 1, seguindo critério de cada professora e de suas duas turmas.

⁶⁷ Apreciava-me este contato com as crianças, especialmente quando estas vinham até mim para mostrar um objeto, para pegar em uma pulseira do meu braço, perguntar o nome de objetos por mim utilizados como o relógio e a fivela do cabelo.

⁶⁸ Essa turma ficava um tempo razoável da jornada dentro do prédio, dividindo a permanência na sala, no refeitório e no banheiro. Não saíam muitas vezes para o parque.

⁶⁹ Essa informação, aliás, foi dita no princípio da pesquisa, quando fui apresentada à turma com a filmadora, e já havia contado para elas que estava produzindo um “filme longo”.

Pude participar de várias festividades, como o dia das crianças, comemoração da Páscoa, Festa Junina, Festa da Primavera, confraternização de final de ano e comemoração de dia das Mães.

Participei de várias Reuniões Pedagógicas de Integração e filmei algumas delas. Assim, pude acompanhar as profissionais em diferentes momentos, observando e participando de dinâmicas para entrosamento da equipe, palestras sobre algum problema vivido pela própria creche; palestra sobre o Toque da Borboleta, com uma professora do próprio CEMEI e encontros com o grupo “Gira-Sonhos”, uma ONG⁷⁰.

Nestas reuniões gerais entre todas as profissionais, pude observar as relações com o trabalho, a administração municipal quanto aos parcelamentos dos salários, o movimento de uma greve que durou um mês, de 23/05 a 14/06 e as reivindicações quanto à insuficiência de recursos materiais e humanos⁷¹.

Participei de algumas reuniões de Trabalho Docente (T.D.) às sextas-feiras. Eram reuniões das professoras com a orientadora pedagógica e que também contavam com a participação da diretora e da administradora da creche em muitas ocasiões.

Pude perceber que, em algumas quintas-feiras, aconteceram reuniões somente das monitoras, nas quais, segundo a orientadora pedagógica, eram tratados os mesmos assuntos que seriam tratados na sexta-feira na reunião de T.D das professoras. Estas reuniões não aconteciam com a mesma frequência que as reuniões de TD⁷².

Algumas dessas reuniões (tanto de trabalho docente como as das monitoras) se pautaram por discussões sobre organização de festas, combinando-se e decidindo-se sobre as apresentações das crianças, presentes a serem confeccionadas por ocasião de datas comemorativas. Nestas reuniões decidiam-se calendários prevendo os próximos eventos, organizações de exposições (das atividades das crianças e a do folclore).

⁷⁰ Esses momentos foram: uma palestra do posto de saúde sobre o “Ser mulher”; uma palestra sobre Hanseníase feita pelo Centro de Saúde F.L.; uma massagem muito delicada que fora desenvolvida na creche (desde 1995) que detalharei no capítulo 7; e o trabalho da ONG, que embora tivesse espaço em algumas reuniões para se falar sobre o projeto, suas propostas de ação não acabaram sendo incorporadas à prática das profissionais no cotidiano.

⁷¹ Eu acompanhei o movimento de greve das profissionais e notei que a participação das monitoras e da cozinheira no movimento era mais intensa que a dos outros segmentos profissionais do CEMEI. Segundo informou-me a diretora, havia uma falta de três funcionárias na creche, especialmente para as turmas do Maternal 1 e Maternal 2.

⁷² Nestas reuniões vinham participar uma representante de monitora de cada turma de crianças do Berçário 1 ao Maternal 2, no período das 9,00 horas às 10,00 horas mas devido algumas ausências (faltas e licenças médicas), nem sempre era possível vê-las reunidas. Eu pude filmar uma reunião de cada segmento profissional: das professoras e das monitoras.

Pude notar que, nessas reuniões, invariavelmente dava-se mais atenção a assuntos ligados às festas e datas comemorativas do que aos demais aspectos ligados ao planejamento, como organização do tempo e do espaço, disponibilização dos materiais pedagógicos, objetos, brinquedos (pensando-se no dia a dia com as crianças), necessidade de integração do trabalho das professoras ao das monitoras e vice-versa com espaço destinado para o planejamento entre elas, espaços para as profissionais poderem trocar experiências sobre o que estavam fazendo junto a seus grupos de crianças (o que acontecia num tempo muito reduzido) e estudos sobre o documento “Currículo em Construção”⁷³.

4.5. “Cadê a televisão?”

Com a filmadora nas mãos.

O fato de estar com a filmadora não impedia que houvesse uma comunicação entre a pesquisadora e os sujeitos-informantes. Muito pelo contrário.

Neste sentido, o fato de apresentar-me com a filmadora fez com que as profissionais, as crianças e as famílias das crianças ⁷⁴ me conhecessem desta forma, possibilitando uma experiência muito positiva para ambos os lados.

Depois, com o material filmado nas mãos, o trabalho foi de rever as cenas, certamente com uma nova percepção, diferente das primeiras, com o olho nu e a filmadora. A observação direta da realidade através da filmadora traz uma limitação no campo visual.

(...) O que é observado na tela difere completamente daquilo que o cineasta acreditava ter registrado.
(Rosenfeld, 1995, p.43).

Para mim, filmar correspondeu a um verbo transitivo de fato:

⁷³ O documento foi discutido em alguns momentos: nas primeiras Reuniões Pedagógicas de Integração (RPI) do ano, por ocasião da elaboração do Plano Escolar; durante uma RPI em que foram trabalhados o planejamento, registro e avaliação a partir de textos extraídos do documento; como referência num texto de uma exposição integrando-se os projetos: Biblioteca e Saúde do Escolar. Nessa exposição, participaram as turmas Maternal 1, Maternal 2, Maternal 3, Infantil e Pré. Essa exposição aconteceu como resultado de um projeto elaborado a partir do livro “Banho sem chuva”, de Ana Maria Machado. Este tema será desenvolvido no Capítulo 8.

⁷⁴ Com relação às famílias das crianças, tive oportunidade de apresentar-me formalmente a elas em reuniões de pais junto às turmas do Maternal 2 e Berçário 1 e expliquei-lhes o objetivo de minha estada ali. Nenhum questionamento foi levantado. A mãe de uma criança do Maternal 2, recusou-se a entrar na reunião por eu estar com a filmadora. Sabendo disso, disse-lhe que não a filmaria e, a partir desse dia evitei filmá-la. Entretanto, não deixei de filmar e ela não deixou de participar.

Na observação filmica, (...) a observação é transitiva.
(Rosenfeld, 1995, p.49).

Transitiva no entrecruzamento dos olhares. Não só a pesquisadora poderia ver o que foi filmado, mas, em muitas situações, as crianças também. Os adultos, se manifestassem algum interesse, poderiam participar, mas, desde o início das filmagens, não ocorreram solicitações neste sentido. Curiosamente, o interesse dos adultos em ver o que havia sido filmado foi aparecer mais tarde, no segundo semestre. Mostrei para algumas profissionais a imagem na “telinha” da câmera. Entretanto, esses foram momentos rápidos.

Em relação às crianças, no momento em que eu desenvolvia as filmagens, sentada no chão, agachada ou em pé ⁷⁵, algumas crianças vinham para perto de mim para ver o que eu estava fazendo; na maior parte das vezes não interrompia minha ação, assim, elas poderiam ver o que estava sendo filmado.

As crianças do Maternal 1 e Maternal 2 a chamavam de “a televisão”: “Cadê a televisão ? Deixa eu ver?” (DC,12/05/00). Deborah, da turma do Maternal 2, perguntou-me: “Isso é de tirar foto?” (DC, 26/06/00).

Isto não me atrapalhava; possibilitava que tivesse um outro tipo de interação com as crianças que estavam me conhecendo daquela forma.

Na sala do Maternal 2, Uéricles aproximou-se com um carrinho de madeira e começou a bater na filmadora. Conversei com ele, que poderia estragar o aparelho. Próxima do tanque de areia, a filmadora estava desligada, Uéricles pulou e jogou areia na câmera. Tentei ligá-la, mas não consegui. Mostrei-lhe que a máquina não estava funcionando, demonstrando-lhe certa chateação.

As crianças das turmas do Maternal 3 e do Infantil não escondiam também seus interesses e sempre me pediam: “Você não vai filmar a gente? Por que só os pequenos?”

⁷⁵ Apenas uma vez subi numa cadeira para poder captar uma cena, numa situação de almoço. A utilização do recurso do zoom só aconteceu quando tive a intenção de enfatizar algo. Também não foi feita nenhuma alteração no espaço físico por causa das filmagens.

Nas situações que presenciei junto às crianças do Maternal 1 e Maternal 2, uma criança chamava outras e a situação se transformava numa brincadeira acompanhada de risos, movimentos, reações, queriam aparecer na “televisão”. Interagiam, mexiam, punham o dedo, as mãos na tela, na lente, e iam brincar de outra coisa, revelando movimentos imprevisíveis que dependiam do interesse mobilizado naquela situação ⁷⁶.

Uma das situações era a de uma criança que estava vendo o que estava sendo focalizado, quando avistava um colega, gritava: “Ó!!! Você está aqui! Na televisão!”. A outra criança vinha correndo para poder observar-se, quando chegava, via que a imagem já não era de si, mas de outra coisa ou pessoa, isso dava um caráter estranho e inusitado à situação, trazendo perplexidade às crianças.

Algumas vezes, para que as crianças se vissem logo após uma filmagem, rebobinava a fita e apresentava algumas cenas. Nesses momentos, as crianças ficavam muito satisfeitas e havia disputa pelo melhor lugar para ver o que havia sido filmado.

Esse mesmo interesse pela filmadora não foi verificado nas turmas do Berçário 1 e Berçário 2. As crianças do Berçário 2 olhavam na minha direção, mas não manifestavam interesse em explorar a filmadora, apenas olhavam-me ⁷⁷. Minha preocupação era a de não atrapalhar alguma atividade que estava sendo realizada por alguma das profissionais, professoras ou monitoras, quando contavam uma história, cantavam uma música ou solicitavam a atenção das crianças. Assim, aconteciam a filmagem e a atividade em curso.

Inicialmente, percebi que uma professora parecia não se sentir muito à vontade com a presença da câmera.

Em nenhum momento verbalizou isto, mas eu pude perceber

Gusmão (1998, p.05) afirma, em uma palestra na disciplina Metodologia de pesquisa em Ciências Sociais, que:

(...) a experiência de campo e pesquisa não significa simplesmente estar lá (...) Vamos ter que olhar nos olhos dele, vamos descobrir empatia, antipatia, situações de troca, de conflito, que ele é tão gente quanto a gente, que tem cor, cheiro, vontades, desejos, tanto quanto nós. Ele como sujeito, e nós mesmos debruçando o olhar sobre eles em termos de curiosidades, de encontros, enfim, estamos nos preparando para um momento contraditório.

Senti que poderia realizar a filmagem quando fui interpelada :

⁷⁶ Prado (op.cit, p.34) traz em sua pesquisa uma observação semelhante na qual relata que *as crianças se aproximavam ou não, olhavam, tocavam, observavam, pegavam nela, perguntavam curiosas sobre o que eu fazia, sobre o que era aquilo, cada botão, cada luz que se acendia ou se apagava (...)*.

⁷⁷ Como a frequência das professoras nos Berçários 1 e 2 não fosse constante, não são muitas as imagens com estas turmas.

“Ah! Você está pegando só as coisas boas que acontecem aqui. Queria que você fosse ver a hora do repouso do M 2, como é que é.”
(DC, 13/05/00) ⁷⁸

O ato de filmar implica numa atitude de observação e escuta ativas, o que exige uma atitude responsável frente à utilização da câmera, frente às pessoas que serão filmadas e frente a si próprio, pois exige uma:

(...) tomada de consciência de si, do outro e da própria interação.
(Trigo & Brioschi, 1987, p.30-31)

Por isso, iniciei as filmagens na turma do Maternal 1, na qual a professora e a monitora manifestavam-se tranqüilas em relação à minha chegada. Com relação às atitudes das monitoras das turmas do Berçário 1, Berçário 2, Maternal 1 e Maternal 2, não senti qualquer restrição, objeção ou modificação do comportamento com relação à câmera ou à minha presença.⁷⁹

O fato de filmar permitiu uma nova forma na atitude de olhar, superando as formas tradicionais do ver, do assistir. Neste sentido:

Passar da observação direta à observação filmica consiste em passar de uma sensório-motricidade a outra. Trata-se de colocar em questão as bases sobre as quais construímos nosso sistema cognitivo e simbólico, (...) assim como o são os mecanismos do inconsciente. (...) Não é mais suficiente apenas ver de outra maneira, mas ser de outra maneira. (Rosenfeld, 2000, p.50).

Nesta direção, Fonseca (1995, p.146) reitera a argumentação anterior:

A máquina para captar e processar dados sendo sua própria mente, o pesquisador, ao criar documentos de pesquisa, cria a si mesmo.

É claro que tal significação foi sendo modificada à medida em que as cenas eram assistidas, permitindo-se atentar para certos detalhes:

Ou seja, a imagem captada espontaneamente pode traduzir uma situação que não se reproduz uma segunda vez; é o momento assim captado que dá conta da realidade: o filme e o vídeo etnográfico trazem o 'algo mais' que a observação a olho nu muitas vezes não percebe ou deixa escapar. (Peixoto, 1995, p. 77).

Sem contar que, a cada vez que uma cena era assistida, percebiam-se novas significações e novas interpretações emergiam. A filmagem tornou-se, assim, uma memória áudio-visual :

⁷⁸ Respondi-lhe que estava registrando o que via tendo boa receptividade das profissionais em relação à pesquisa: “Comecei a observação e a filmagem com a turma do Maternal 1, mas logo vou filmar o Maternal 2, também”.

⁷⁹ Um dado diferente referia-se ao fato de que havia alguns momentos no almoço em que as monitoras do Maternal 2 (Luciana e Elis) e do Maternal 1 (Mariana) e também do Berçário 2 (Kelly e Terezinha) e as professoras Solange e Rita pediam licença, temendo atrapalharem-me.

Enfim, (...) captar dados 'in vivo' nos possibilita organizar um outro tipo de 'banco de dados', um banco de imagens e falas que possibilitarão uma reflexão mais ampla e criteriosa dos temas em questão(...) que compõe a vida dessa cultura(...).
(Rodolpho et. al., 1995, p.169-170).

Esses pesquisadores da área da Antropologia Visual acenaram para três objetivos que justificariam o uso de técnicas áudio-visuais na pesquisa antropológica:

(...) como uma forma de captação de dados, (...) como um meio que possibilita a comunicação-interação sujeito-objeto, e por fim, como instrumento de divulgação ao nível didático e/ou social.
(Rodolpho et. al., 1995, p.169).

Esta pesquisa não é uma investigação antropológica. No entanto, pretende valer-se de uma interlocução com essa área do conhecimento para conhecer melhor quem são estas crianças pequenas e as profissionais que as educam.

A utilização do diário de campo foi também outra ferramenta, fazia as anotações em seguida ao que havia sido visto e vivido, revelando um processo que foi se aperfeiçoando.

Todas as perguntas que eu fazia eram prontamente respondidas, sendo disponibilizados vários documentos do CEMEI: jornais, a planta baixa, o plano escolar, os planejamentos das profissionais, seus registros em cadernos e cadernetas, atas de reuniões, ofícios encaminhados à Prefeitura, os relatórios de avaliação do final dos semestres, relatórios de avaliação feitos sobre as crianças e livro de ocorrências.

Sobre esse aspecto de recuperação da história, da memória e da iconografia como fontes de pesquisa em educação, Genovesi (1996) afirma que o pesquisador opera um “arrastão documental” de 360 graus⁸⁰. Outro recurso empregado foram as conversas informais e entrevista com uma professora.

Quando as crianças, especialmente as do Maternal 2, viram o caderno, perguntaram-me o que era aquilo e também brincaram com ele.

⁸⁰ (...) textos, impressos ou quirográficos, do ensaísmo, da narrativa, da crônica e da burocracia, do preceituário e da agiografia, da produção periódica, ilustrações, desenhos, obras de arte gráfica, pictórica, escultórica, musical etc., estudo dos objetos mais comuns da vida cotidiana familiar e social como utensílios de cozinha para trabalhos caseiros, conserto e enfeites; e ainda, instrumentos artesanais, cadernos e livros de escola, iconografia anônima ou assinada, decoração, vestuário, informações e “pistas” sobre alimentação, orçamento cotidiano, higiene, peças sanitárias, morbidade e mortalidade etc. (p.37) .

Eu estava sentada na mureta do tanque de areia e havia 18 crianças.⁸¹ Gabriel aproximou-se, pediu a caneta e experimentou-a no diário de campo, rabiscando a página. Instantaneamente, demonstrou sua agilidade e rapidez, tirando o caderno das minhas mãos e correndo para a frente do CEMEI. Eu fui atrás e pedi o caderno, devolveu-me sem titubear e riu (de mim) depois.
(DC, 26/06/00)

Sobre o valor do diário de campo, Aguiar afirma (op.cit., p.14-15) :

Foi necessário ler e reler freqüentemente as anotações, voltar ao diário de campo para checar palavras, dizeres, histórias faladas ou contadas em contextos variados. Nessas releituras, muitos registros ganharam novas conotações, novas interpretações, pretensamente mais fiéis à realidade da dinâmica das relações sociais observadas.

Para Dauster (1989, p.7):

*O mundo diário deve ser **estranhado** (grifo do autor). (...) O estranhamento(...) implica o desligamento emocional necessário, (...) um momento em que a situação investigada deve parecer estranha, para que possa ser interpretada. (...) a mediação é realizada por um corpo de princípios norteadores: as teorias.*

4.6. A percepção das informantes sobre a pesquisa

Com relação ao comportamento das profissionais foram muito receptivas e cordiais desde o início da pesquisa, com solicitude era recebida e inserida no dia-a-dia. Causava satisfação poder transitar para ver, rever, filmar, participar, perguntar, responder e construir informações.

Pude observar as formas de comunicação das crianças com os adultos e vice-versa, as diversas linguagens que as crianças e os adultos utilizavam para se manifestar, solidarizando-se e confrontando-se.

Uma das professora revelou-me que havia aceitado minha presença porque sabia que estava fazendo um estudo e que minha presença ali não estava em função da realização de uma avaliação de seu trabalho, sobre a qual ela seria cobrada posteriormente.

Completando esse raciocínio, ela disse ainda que:

“Quando eu era estagiária sentia que não era muito fácil encontrar um lugar para ficar, por isso quando tem alguém precisando, se a gente pode ajudar...”
(DC,07/07/00).

A opinião manifesta pela administradora Leila foi a seguinte:

⁸¹ Paloma, Mikaella, Débora, Daiane, Ana Paula (chamada de Paulinha), Natália, Silmara, Raissa, Leonardo (chamado de Léo),

“Para mim, o fato de você estar aqui é normal. Eu não penso: Ahh! Chegou a pesquisadora! Pra mim, você é como uma pessoa que vem trabalhar como a gente”.
(DC, 07/07/00)

A monitora Mariana disse:

“Eu acho bom, porque assim a gente pode aprender com isto.”
(DC,07/07/00)

Outra monitora, Kelly, disse que às vezes sentia falta da minha presença e comentou:

“Às vezes eu vejo que as crianças do Berçário 2 estão fazendo alguma coisa interessante e eu tenho vontade de te chamar pra ver, mas não sei...”
(DC,07/07/00)

Disponibilizava-me para responder as dúvidas que pudessem surgir quanto às imagens, ao tema e procedimentos adotados. No entanto, outras perguntas que se referiam a uma possível análise prévia não foram respondidas porque a pesquisa estava em andamento.

A monitora Luciana (M2), perguntou-me: “O que você está achando do nosso trabalho? E aquela filmagem que você fez naquele dia em que a Rita estava sozinha com as crianças, que estava a maior bagunça, você já assistiu?” A administradora Leila perguntou-me: “Se você vê alguma coisa ‘errada’ acontecendo, você filma ou não?” Respondi-lhe: “Como assim? O ‘errado’ pode depender muito do ponto de vista, você não acha?”

Tentando aproximar-me (e ao mesmo tempo afastar-me) das óticas daqueles sujeitos (Lüdke e André, op. cit.), não restringi o falar à comunicação verbal. Por isso, os olhares, as expressões, as posturas corporais e os gestos constituem-se em importantes sinais capazes de indicar significados a serem interpretados.

Talvez a melhor resposta para Alice esteja com o poeta Mário Quintana que disse: *Porque são os passos que fazem os caminhos.*

5. As Professoras de crianças pequenininhas

*Nas duas faces de Eva
Abela e a fera
Um certo sorriso de quem nada quer
"Sexo frágil" não foge à lula
E nem só de cama vive a mulher
(Rita Lee).*

5.1. Função docente, função materna ou outra função ?

Meu objetivo é analisar as práticas educativas das professoras que atuaram (em 2000) em uma creche pública municipal de Campinas junto às crianças de 0 a 3 anos, contextualizando as práticas educativas nas relações adulto-adulto, adulto-criança e criança-criança ⁸².

Atualmente, está previsto na LDB - Lei 9394/96 que sejam **docentes** as profissionais que devam atuar junto às crianças na Educação Infantil (e também nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental), sendo admitida a formação mínima em nível médio na modalidade Normal. Está prevista também a formação em nível superior (em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação) (Art. 62).

Assim, a presença das professoras na creche aparece marcada por processos históricos ligados à formação escolar (Rosemberg, et.al., 1990) à constituição da profissão (Bruschini e Amado, 1988; Corrêa, 1988; Demartini e Antunes, 1993; Costa, 1995; Almeida, 1996; Louro 1997b) e às tentativas de enquadramento à nova legislação educacional. E a LDB prevê que sejam docentes:

*Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamentos em serviço.
(Art.87, parágrafo 4º da LDB)*

Para situar esse objeto, pergunto: a profissão da professora de crianças pequenininhas é uma função docente, uma função materna, ou uma outra função?

⁸² Como disse na introdução desse estudo, estou referindo-me às profissionais às quais é exigida a formação mínima em nível médio, foram formadas através da antiga Habilitação Específica para o Magistério (das primeiras séries do ensino fundamental e pré-escola) Lei 5692/71, ou através de cursos de Licenciatura em Pedagogia. Já as monitoras de Educação Infantil, em sua maioria, completaram ou não, a escolaridade no ensino fundamental. Nesta pesquisa, as monitoras em sua maioria já tinham o ensino fundamental e metade delas tinha o nível médio.

Para entender a atuação docente na educação infantil e a construção dessa profissional, há que se relacionar com a presença feminina na profissão (na escola, na creche e na pré-escola).

Embora não seja o objetivo principal deste estudo, trago um aspecto ligado à compreensão das instituições escola, creche e pré-escola, que tiveram profissionais distintas.

Essas instituições trouxeram as marcas que diferenciaram suas profissionais, quanto aos conhecimentos necessários, às diferenças no status profissional e à formação existente.

Há um “habitus” Bourdieu (1997), ou uma estrutura-estruturante, que produziu e que produz esta realidade diferentemente para essas instituições. Segundo Bruschini e Amado (1988) nos anos 80 as professoras correspondem a 86,6 % no magistério em geral, 99% no ensino pré-escolar e 96,2% no ensino de 1º Grau.

Se nas antigas escolas normais e escolas primárias ocorreu a “feminização”⁸³, isso não fez parte da história das creches e pré-escolas. Essas instituições conheceram orientações educativas distintas (Kishimoto, 1988; Kuhlmann Jr., 1991), no entanto a figura da mulher sempre esteve presente na história de ambas.

O jardim de infância surgiu como instituição formal de base escolar com jogos, recreação e atividades preparatórias a partir da proposta pedagógica froebeliana. Já no seu início, foi pensada uma formação para as professoras-normalistas (Vieira, 1999) as futuras jardineiras (Kishimoto, 1999a).

Atualmente, a pré-escola já está completamente escolarizada e tem por base o trabalho educativo do modelo da escola fundamental. (Kishimoto, 2000b; Godói, 2000). Quanto à formação, 18, 9% das profissionais não possuem o ensino médio completo (MEC, 1994c; Barreto, 1994a; Barreto, 1995) e em face à necessidade de uma formação até 2006, essa situação pouco se alterou.

Já nos estudos históricos sobre a creche, Kishimoto (1988) afirma que esta destinava-se para as crianças de 0 a 2 anos e as escolas maternais destinavam-se às crianças de 2 a 4 anos, e ambas tiveram orientações diversas. Nelas, ocorreram desde o trabalho de religiosas, amas-de-leite e professoras supervisionadas por mulheres burguesas e médicos-higienistas.

⁸³ Inicialmente, as escolas primárias eram campo dos homens que exerciam o magistério. À medida em que houve a urbanização, industrialização e imigração, ocorreu uma ampliação de vagas nas escolas elementares para as camadas urbanas em formação. Nesse contexto, surgiram outras opções de trabalho e os homens “evadiram” das salas de aulas, ocorrendo a feminização, que foi um fenômeno nacional (e internacional). Os que permaneceram no magistério ascenderam à carreira burocrática de postos de controle, cargos político-administrativos, funções burocráticas, técnicas e de fiscalização. (Larsons, 1988 apud Costa, op.cit.; Corrêa, op.cit.; Demartini e Antunes, op.cit.; Bruschini e Amado, op.cit.). Os cursos superiores foram pensados para formar o aparelho estatal para gerenciamento da atuação docente (feminina), criando-se uma estrutura hierárquica, burocratizada, racionalizada, restando às mulheres a atuação com as crianças.

Para as creches, a profissional vinha das áreas da saúde e da assistência e eram educadoras leigas ou auxiliares, dirigidas por médicos, assistentes sociais e irmãs de caridade (Vieira, op.cit.)

84

Atualmente, na maior parte das creches brasileiras, há professoras não habilitadas da educação infantil (Vieira, op.cit.), exercendo o papel profissional de pajens, monitoras, recreacionistas, que cursaram invariavelmente o ensino fundamental, incompleto ou completo, embora a lei esteja prevendo minimamente a formação em nível médio. A conclusão a que Vieira chega é que 13,40% das professoras em exercício têm o ensino fundamental completo ou incompleto; 66,63% têm o segundo grau completo; 18,20% têm o terceiro grau completo.

Sobre a formação das profissionais do Estado de São Paulo entre 1997 e 1998 Kishimoto (2000a) chama a atenção para o aspecto da não disponibilidade de dados para se retratar com precisão a situação das creches. Seu estudo informa ainda que 36% das profissionais que atuavam na rede de **creches** investigadas do Estado de São Paulo, cursaram, no máximo, o ensino fundamental completo; na **pré-escola**, 60, 81% cursaram o segundo grau completo, 37% têm formação universitária e 1,8 % têm o ensino fundamental incompleto ou completo.

Se os baixos índices de formação (especialmente nas creches) e a uniformidade feminina (não por acaso) são uma conclusão, concorreram fatores históricos.

Com a aprovação da Constituição Federal em 1988, a creche poderá deixar de ser uma instituição que convive com várias orientações educativas que colidiam na prática e a tornam um espaço de muitas indefinições. (Campos, 1989).

Assim, a inclusão das creches no Capítulo da Educação na Constituição Federal operou uma reviravolta (Campos, 1999a) que qualificou o direito das crianças à educação e a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Art.21; Art.29 e 30), diferenciou a creche e a pré-escola, sem hierarquizar:

Ao se entender que as especificidades de cada uma são fruto da compreensão do passado histórico, tem-se a clareza de que ambas representam a primeira etapa da educação básica, distinguindo-se unicamente pela especificidade que o critério idade coloca.
(MEC/SEF/DPE/COEDI, 1993, p.15-17)

A creche sempre foi educativa, mesmo na Secretaria de Promoção Social em Campinas, o que é diferente de ter intencionalidade educativa. A mudança de uma Secretaria para outra, introduziu novos profissionais e acreditava-se que as professoras – e também demais quadros do

⁸⁴ Também segundo Kishimoto (1999a), em 1902, fora pensado um curso de dois anos para a formação de leigas (da Associação Feminina) para a atuação como educadoras nas escolas maternais e creches.

magistério: como diretoras, orientadoras pedagógicas, vice-diretoras – que tiveram alguma formação para educar crianças, fossem capazes de trazer um incremento às práticas educativas das monitoras de creches.

No entanto, tanto a formação das professoras não contempla a educação das crianças de 0 a 3 anos (Campos, 1994; Barreto, 1995; Rosemberg, 1994) e nem de 4 a 6 anos, quanto as monitoras, em sua maioria, não tiveram acesso à educação básica.

Há muitas diferenças e divergências presentes na atuação entre as profissionais monitoras e professoras, que merecem ser analisadas, uma vez que estamos falando de profissionais que trazem na formação (escolar ou não), as trajetórias inerentes à historicidade de cada uma das instituições creche (monitoras) e escola (professoras).⁸⁵

Historicamente, a creche pertencia ao âmbito e domínio dessas primeiras (monitoras) e a introdução de novos profissionais do quadro do magistério não se fez sem consequências (Ferreira, 1996).

Quais seriam as consequências: Escolarização precoce? Profissionais distintas cuidando/educando em espaços/horários diferentes? (Campos, op.cit.; Rosemberg, op.cit.) Complementaridade nas funções das professoras e monitoras (trânsito das diferenças)? Que pedagogia se constrói nas práticas educativas das professoras: na relação com as crianças e com as monitoras? A creche disciplina para o tempo do capital?

A pesquisa realizada na cidade de Florianópolis, no doutorado de Cerisara (1996) e a pesquisa de Silva (1991 apud Rosemberg, 1999) trazem a constatação de que a creche não é um terreno para a permanência das professoras; fica-se até que surjam outras oportunidades, como o trabalho no ensino fundamental ou a aposentadoria.

Minha pesquisa também apontou que este é um espaço provisório de atuação das professoras, pois todas as cinco professoras que trabalharam com as crianças de 0 a 3 anos no CEMEI investigado eram substitutas.

Perfaço um caminho para discutir a profissão de professoras de crianças pequenininhas como uma atividade docente (em conformidade à LDB-9394/96) e, ao mesmo tempo uma profissão de gênero feminino.

⁸⁵ A designação monitoras refere-se à realidade de Campinas, em outras cidades há outras designações: pajens, auxiliares de desenvolvimento infantil, recreacionistas.

5.2. O gênero e a docência e as professoras da Educação Infantil

Segundo Louro (1997 a; 1997 b; 1997c), todas as instituições são locais privilegiados para a conformação/ formação dos sujeitos através das relações de gênero.

Essas relações espelham hierarquias entre os sexos presentes na sociedade, e tais diferenças (construídas historicamente) são explicadas através das categorias de gênero.

Essa categoria se torna necessária e “útil” (Scott, 1990; Costa, 1995)⁸⁶ para se compreender e desvendar os universos escolares, como não neutros, mas profundamente marcados pelas relações desiguais entre os gêneros masculino e feminino, que são reproduzidas internamente no âmbito das relações hierárquicas formais, escolares.⁸⁷

A mesma pesquisadora alerta que não há como fazer uma aproximação simplista e heterossexual quando se pretende entender a dimensão dos gêneros.

Associar o feminino à mulher e o masculino ao homem pode incorrer num equívoco, pois não há como tratar essas categorias de forma essencialista, inatista, biológica, vendo correspondências biunívocas.

Os sujeitos são formados e influenciados por múltiplas identidades, mas as identidades não existem em si, à priori. Elas são criadas em conjuntos complexos de relações, nos movimentos e nas dinâmicas dos sujeitos nos grupos sociais, etários, étnicos aos quais pertencem.

Assim, na medida em que os sujeitos freqüentam esses diferentes grupos de pertencimento, ocorrem processos de construção das identidades. As identidades são construídas, são campos do social em que os sujeitos se revelam e se movem, confrontam igualdades e diferenças em relação aos modos de ser, de pensar, de agir, inteiros, múltiplos e também contraditórios, com suas opções político-ideológicas, com as possibilidades de identificação ou negação das suas condições de classe, raça, gênero e idade.

Ao mesmo tempo em que são instituídas essas identidades nos sujeitos, eles próprios as instituem. Pertencem a elas, mas também as gestam. As identidades não são “camisas de força” que aprisionam os sujeitos, ou uma instância que agrega os sujeitos pelas suas similaridades, concordâncias e identificações sem conflitos.

⁸⁶ Para Scott, o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder.

⁸⁷ O estudo de Amado e Bruschini (op.cit.) salientam a importância de serem consideradas as relações entre gênero e educação nas pesquisas escolares, fato negligenciado, e revelam que, muitas vezes, ser professor(a) é uma profissão neutra do ponto de vista do gênero. Ao negligenciar as relações entre educação e estudos sobre mulher no Brasil, reforça-se a ideologia da domesticidade e submissão femininas e não se elimina a discriminação de gênero.

As identidades são contraditórias, conflitantes, múltiplas, porque o trânsito cultural é dinâmico, gestando significados diferentes em relação aos (diversos) grupos de pertencimento.

A categoria de gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, a nacionalidade), transcendendo o desempenho de papéis sexuais. O gênero constitui o sujeito, mas o sujeito também constitui o gênero:

Nessa perspectiva, admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são também constituintes dos gêneros. Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são “generificados”- produzem-se ou “engendram-se” a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também das de classe, étnicas, etc.) (Idem, p.25).

O conceito de gênero não se institui pela bipolaridade homem X mulher (Scott, 1986 apud Louro, 1997a). É necessário avançar nesta compreensão para entender que tanto o feminino está presente no masculino, como o masculino presente no feminino, porque estão em relação, não em oposição.

O gênero pode variar segundo o entendimento do sujeito com relação aos modos que encontra para viver o feminino e o masculino, atribuindo significados a eles. Essa situação pode variar de um sujeito para outro, de uma cultura para outra, de uma realidade histórica para outra, mostrando a plasticidade dessa categoria.

Os discursos e as representações sobre as relações entre homens e mulheres estão em constantes mudanças. Homens e mulheres encontram diferentes modos para viverem sua sexualidade, mas também sua masculinidade e feminilidade.

A masculinidade não é propriedade privada dos homens e a feminilidade não é propriedade privada das mulheres ⁸⁸. É esta consciência que traz um caráter inovador para a compreensão dos sujeitos e das instituições às quais pertencem, especificamente da natureza do gênero presente nos sujeitos quanto nas instituições.

Os universos escolares apresentam-se permeados por lógicas de dominação e poder, institucionalmente constituídas, que podem ser entendidos a partir dos papéis sexuais dicotomizados atribuídos a homens e mulheres no desempenho das atividades profissionais.

Compreender a escola como um espaço de relações entre gêneros significa buscar o significado desse espaço como “um espaço de gênero feminino”, conforme evidenciaram as

⁸⁸ Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais e, ao mesmo tempo, ser negros, índios, brancos, ricos ou pobres. (Louro, 1997a, p.27).

italianas Ghedini (1992) e Cocever (1992) e as brasileiras Rosemberg (1997, 1999) e Saporoli (1997).

Para as pesquisadoras Rosemberg (op.cit.) e Saporoli (op.cit.) esta consideração parte de estudos recentes de vertentes teóricas feministas, da qual é representante a pesquisadora catalã M. J. Izquierdo que melhor elucidou esta posição.⁸⁹

Para Izquierdo (1991 apud Rosemberg, 1997):

A partir dessa valorização distinta do masculino e do feminino constrói-se uma hierarquia dos gêneros, independentemente de qual seja o sexo das pessoas que ocupam os espaços sociais de gênero, nas relações de gênero.
(p.05) (Grifos meus).

Sexo e Gênero independem. Especialmente quando o objetivo é analisar as atividades humanas, buscando identificar a que gênero pertencem. Assim, interessa observar a produção cultural, a linguagem enquanto constitutiva/constituente dos sujeitos, (Souza e Kramer, 1992 apud Kramer, 1994) e como produtora das diferenças (Louro, 1997a).

Como isso aconteceu e como ainda acontece? Entender a presença das mulheres no âmbito da creche implica nos estudos sobre o gênero feminino:

A educação infantil tanto na vertente creche quanto na vertente pré-escola é uma atividade vinculada à “produção humana”, isto é, (à esfera da reprodução) e considerada de gênero feminino, tendo além disso sido exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais, que podem estar mais ou menos associados à vida reprodutiva ou produtiva.
(Rosemberg, 1999, p.05).

A profissão docente na educação infantil é uma profissão de gênero feminino?

A tese da profissão de gênero feminino é vigorosa, não só por considerar o número expressivo de mulheres na educação, especialmente na educação infantil mas também em demais níveis de ensino, propagando-se essa influência até no nível de ensino superior, na área das humanidades (Rosemberg e Amado, 1992). Esta tese indica também o fato de que não é só porque há mulheres na ocupação que a profissão é feminina.

Há outros fatores a serem considerados: o primeiro refere-se à sua vinculação à esfera da vida reprodutiva, e o segundo (Beatty apud Rosemberg, 1999) refere-se ao fato de não ter sido

⁸⁹ Para ela, a valorização distinta do feminino e do masculino no seio da sociedade decorre da atribuição de capacidades distintas para homens e mulheres, que revelam um sexismo. Essas capacidades são representadas como distintas, já que, para as “fêmeas”, as capacidades estão ligadas a atividades reprodutivas e produtivas da vida humana, ligadas à reprodução biológica; ao passo que as capacidades dos “machos” estão ligadas à produção, administração e gerenciamento ligadas à produção material. Acontece que as atividades representadas como femininas correspondem à atividades de segunda ordem e as masculinas correspondem à atividades de primeira ordem, daí a explicação da hierarquização entre os gêneros.

exigida formação técnica e profissional para essa ocupação, o que a distingue das ocupações masculinas baseadas no domínio de conhecimentos e habilidades técnicas.

Quando as questões de gênero são incluídas na análise do trabalho docente, outras dimensões também são incluídas. Assim, também os homens que trabalham com a educação podem adotar para si tais características ditas “femininas”.

Esta é a conclusão a que chega Costa (1995, p.172) em relação aos professores da 5ª à 8ª série numa escola de vila em Porto Alegre. Ela relata *o trabalho docente requer habilidades que não são inerentes só às mulheres. (...) Os homens é que se feminizam quando imergem na profissão.*

Também Saporoli (1997), ao pesquisar homens, educadores de creche, percebe que a variável sexo não tem relevância e a presença de homens não promoveria o status perdido da profissão.

Estudando estes educadores, percebeu que **não há diferenças quanto ao significado que estes sujeitos atribuem às suas práticas educativas em relação às suas colegas mulheres.**

O educador infantil é um profissional de gênero feminino (Saporoli, op.cit.), isso significa que há similaridades nas representações sociais sobre a profissão entre mulheres e homens, o que faz com que essa profissão seja entendida como de “gênero feminino”.

Esta conclusão é de grande relevância e precisa ser incorporada quando a pesquisa se refere às diferentes mulheres que atuam no universo da creche.

Isso porque, quando Cerisara (1996) afirma haver uma positividade no/do feminino, está se referindo a características verificadas na atuação das mulheres e que são positivas. Ou seja, a positividade do feminino está na capacidade construída culturalmente e historicamente de educar e cuidar, sendo que, no privado é de um jeito e, no público é de outro, com intencionalidade e profissionalmente.

Já a pesquisa de Saporoli (op. cit.) nos traz a indicação de que quando o feminino não é identificado com a presença das mulheres, mas a partir da presença de homens, esta abordagem de gênero se revela muito útil.

A categoria de gênero feminino desmonta qualquer tentativa de associação entre mulheres e habilidades naturais para o cuidado e educação das crianças. Os homens que educam as crianças na creche e na pré-escola atribuem os mesmos significados que as educadoras (suas colegas de profissão) e seus discursos são discursos femininos.⁹⁰

⁹⁰ Também há de ser pesquisado a positividade do masculino neste espaço. Por exemplo: a sexualização das relações entre adultos, entre adultos e crianças e entre as crianças, quando há um homem no grupo.

Trata-se de adotar o ponto de vista do gênero feminino para qualificar as práticas educativas, *um olhar diverso sobre o mundo* (Ghedini, 1992, p. 211) partindo do ponto de vista do próprio pertencimento de gênero e sexual. Existe uma relação entre a condição feminina e a capacidade de estudar e entender a infância, refletindo-se sobre a prática do trabalho feminino na educação das crianças, cujo aspecto é negligenciado na Pedagogia, no seu ponto de vista epistemológico. (Cocever, 1992).

É necessário saber que as ações que antes aconteciam “escondidas” no familiar foram estendidas e entendidas na qualidade do ser profissional, cuja visibilidade na creche produziu efeitos na construção de uma nova imagem das relações entre os sexos nos âmbitos social, familiar, cultural; mobilizando-se saberes e competências das mulheres sobre como educar na esfera pública as crianças que convivem com seus coetâneos.⁹¹ (Ghedini, 1992)

A partir dos dados que coletei nesta pesquisa, estou identificando que a positividade do feminino pode estar nas características “ditas femininas” (na perspectiva do gênero feminino)⁹² e no reconhecimento da absoluta diferença (enquanto adultos) em relação às crianças e, portanto, a relação de alteridade (Larrosa, 1998; Placer, 1998) já que mulheres e crianças são sujeitos marginalizados no contexto social. (Ghedini, 1992).

Por isso, ser mulher, mãe e professora traz condicionantes para a atuação docente e é uma categoria de análise.⁹³

5.3. Mulher, mãe e professora

No meu estudo de caso, encontrei quase todas as professoras e também as monitoras com filhos (com exceção de uma em cada segmento profissional). Esse dado merece ser considerado, buscando situá-lo no contexto do trabalho das professoras do CEMEI e nos estudos sobre a profissão docente.

⁹¹ A imagem das crianças como seres interessados no convívio social é a alavanca que questiona o lugar das crianças como necessitadas de cuidados físicos e desejosas de relações maternas ou maternais.

⁹² Assim, há que se considerar que, historicamente, as bonecas são brinquedos oferecidos principalmente às meninas, e ainda persiste a valorização distinta do feminino e do masculino, porque as meninas é que são ensinadas a atribuir sentimentos às bonecas e às pessoas.

⁹³ Esta categoria mulher/mãe/professora foi trabalhada na pesquisa realizada pelas mulheres Ongari e Molina (1992) que tratam da “dupla presença” e da “dupla experiência” das mulheres no magistério.

Ser mulher, mãe e professora é um fenômeno da vida de muitas mulheres desde as antigas professoras da escola primária e se estende até a atualidade na vida das professoras da Educação Infantil. Assim, ainda há similaridades e diferenças que podem ser encontradas no imaginário social (nas subjetividades femininas e masculinas) a respeito da atuação das professoras.

No passado, desenvolver um trabalho na escola liberava as mulheres de funções domésticas e de criação dos filhos, trazendo a socialização e a presença no domínio público (Louro, 1997a); de outro lado, atuar junto às crianças e ao lado de outras mulheres fazia-as recuperarem a relação mãe-filho, tornando os alunos seus “filhos espirituais” (Louro, 1997b).⁹⁴

No conjunto das representações sociais do passado profissional, desejavam-se as mulheres no magistério, por serem as herdeiras de uma vocação “natural” dada a capacidade reprodutiva socialmente valorizada.⁹⁵

Assim, a profissão docente se constituiu historicamente através de dois princípios básicos da socialização feminina, fruto de papéis sexuais dicotomizados: a maternagem ⁹⁶ e a função doméstica (Rosemberg e Amado, 1992).

Nesse contexto, a desigualdade entre os gêneros foi uma marca constante na constituição da docência, parecia haver uma igualdade de oportunidades para homens e mulheres, mas havia uma clara desigualdade de condições .

O estudo de Guadagnini (1997) sobre a atuação da docente na Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campinas encontrou como dado que ainda há neste universo pesquisado um discurso profissional herdado da época da antiga professora primária: “a vocação” e “o gostar de crianças”.

Ao indagar sobre a escolha da profissão, Guadagnini (op.cit.) obteve: 44,3% das professoras elegeram o “gostar de criança” como motivo da opção, seguido de “realização pessoal”, 30% e a “influência familiar”, 10%. Assim, em sua conclusão, aponta que a competência específica não foi mencionada, e que importava mais gostar de crianças (e ter vocação) do que estar preparada para o exercício profissional ou ter experiência prévia.

⁹⁴ As mulheres viviam para “o giz” e para “os alfinetes” e a “vocação”, o “gostar de crianças” foram introjetados pelas professoras. Para Louro (1997c); Costa (1995); Bruschini e Amado (op. cit.) as professoras tiveram sua sexualidade controlada pelo convívio com crianças e outras mulheres, livrando-se dos processos avaliativos através de um trabalho estável. Com relação à formação, havia uma diferenciação: para as aspirantes à profissão docente, destinavam-se as prendas domésticas, o bordado, a costura, a economia do lar, puericultura, higiene, e psicologia. Para os homens, dava-se ênfase nas disciplinas de geometria, cálculo, matemática e essas disciplinas técnicas conferiam-lhes status e melhores ganhos.

⁹⁵ Pinheiro (1997) elaborou uma revisão bibliográfica sobre a profissionalização dos papéis maternos em relação às crianças de tenra idade e apontou para a desmistificação de capacidades naturais femininas: a vocação e o gostar de crianças como condição para o exercício docente.

⁹⁶ Maternagem é o cuidar e educar crianças na esfera privada da família burguesa, que é diferente em outros espaços públicos.

Neste estudo de caso que realizei, no CEMEI pesquisado **não encontrei o discurso da “vocação”** ou a recorrência às habilidades ou dotes maternas na educação das crianças. O dado mais significativo veio da observação de que as professoras-mães falaram-me dessa condição mas recorreram à experiência das monitoras, à própria formação escolar e às experiências anteriores como professora. Apenas uma professora disse que também se valia deste conhecimento (ser mãe), aliado à prática das colegas.

Não encontrei o discurso da vocação, mas encontrei um dado já analisado por Cerisara (1996, 1999b) e por Hipólito (1997)⁹⁷ sobre a atuação profissional das professoras: a “casa” e a “escola” são áreas fronteiriças e modelos formativos:

“Onde eu estava (no CEMEI anterior) era como se fosse a minha **casa**. Aqui eu gostei, mas não é como **lá**. Lá eu me sentia muito bem, por isso quero lhe pedir desculpas, porque eu não vou continuar aqui.”
(DC, 21/03/00) (Grifo meu).

Esse depoimento reflete a situação da professora Andreza que em fevereiro estava com a turma do Berçário 1 e do Maternal 2 e não havia ficado muito satisfeita. Assim, disse-me que retornaria ao CEMEI de onde viera, que era como se fosse sua casa.

Neste caso, para a professora Andreza, o espaço público da escola pôde ser identificado com a esfera privada da casa. Hipólito (op.cit, p.47) explica por que as professoras (da escola primária) trazem para a escola referências da casa:

O ser mulher traz em si o resultado das múltiplas determinações sociais, e o ser mulher trabalhadora, no caso específico professora primária constitui-se pela mediação da organização escolar e da família, ambas tomadas duplamente como local de formação e de trabalho.

Cerisara (1996) retomou a bibliografia que trata da história da docência desde Pereira (1969)⁹⁸, Gouveia (1970) e Rosemberg (1982)⁹⁹ e analisou os discursos de auxiliares de sala e de professoras, das creches em Florianópolis (SC). Assim, encontrou diferenças: para as professoras identificou os modelos da **casa** e da **escola**; já em relação à prática das auxiliares de sala, identificou o modelo da **casa**.

Segundo suas palavras:

⁹⁷ Hipólito (op.cit.) estudou o trabalho docente das professoras (de 1ª à 4ª séries) a partir de um “estado da arte” das produções acadêmicas entre os anos 80 a 90.

⁹⁸ Para Pereira (op.cit.), há uma acomodação entre papéis domésticos e profissionais: *o magistério primário como espécie de extensão profissionalizada dos papéis maternos e a concepção da escola primária como prolongamento do lar*. (p. 50)

⁹⁹ As mulheres acostumadas a não contarem com a participação masculina no campo de divisão das responsabilidades na educação dos filhos, passaram a adotar o princípio da “sabedoria da conciliação” como uma tábua de salvação, assim poderiam exercer uma profissão sem receberem críticas da sociedade, muitas vezes levando seus filhos consigo para as escolas.

*Sem pretender dar uma definição acabada deste perfil, pode-se afirmar que elas têm sido mulheres, de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente a sua vida pessoal e profissional; e que trabalham em uma instituição que **guarda o traço de ambigüidade entre a função materna e a função docente**.(p.2) (Grifos meus).*

A função materna e a função docente nem sempre são vistas como distintas, mas na realidade são. No CEMEI pesquisado, para comemorar o dia das mães, todas as profissionais receberam esta mensagem¹⁰⁰:

Funcionária Mãe:

Professora e confessora
Lavadeira e cozinheira
Artista e motorista
Bela e fera
Um furacão
Uma brisa
Uma flor e um espinho
Amiga
A você que aqui trabalha
Mãe em todos os momentos
A homenagem em reconhecimento
Ao seu amor de todo dia e
Incondicional.
(Grifos meus).

Quando a função docente e a função materna são vistas ambigualmente, revela-se um conteúdo ideológico: o mito da professora-mãe (**mãe em todos os momentos**) que é capaz de amar incondicionalmente seus alunos como se fossem seus próprios filhos, desdobrando-se abnegadamente em mil atividades ao mesmo tempo.

Aqui a díade mãe-filho se coloca na relação pedagógica e traz a consideração de que a **conciliação entre a função de mãe e professora é um fato desejável e “natural”**.

Rosemberg (1984) nos diz que, quando existe esta díade, transfere-se para a relação pedagógica a visão da professora como substituta materna, o que acaba por desvalorizar seu papel que é profissional.

Rosemberg (1997, 1999) ao analisar o papel das professoras leigas na democratização do ensino através da expansão de vagas no contexto da pré-escola no Nordeste, identifica a exclusão de 1,2 milhão de crianças negras maiores de 7 anos da escolaridade obrigatória.¹⁰¹ E essa expansão

¹⁰⁰ Lembro que uma professora e uma monitora não eram mães e ambas cursavam Pedagogia.

¹⁰¹ De acordo com PNAD de 1995. (Rosemberg,1999).

das vagas se deu a custo da **naturalização do papel feminino como docente** junto às crianças.

Nessas condições, verifica-se uma tripla dominação e alienação, tanto em relação às mulheres como em relação às crianças. No primeiro caso, renegando-se o direito dessas mulheres à formação para o exercício da profissão, no segundo caso, impedindo-se o acesso e a permanência das crianças maiores de 7 anos no ensino fundamental, em terceiro, essa “reprovação” acabava por retirar o direito das crianças de 0 a 6 anos à educação infantil.

A bibliografia italiana (Cocever, 1992; Ongari e Molina, 1992¹⁰²; Bove, 2000) tem acenado para um redimensionamento no tratamento da questão do ser mulher, mãe e professora, vendo essa situação para além da “ambigüidade existente entre a função materna e a função docente”.

O trabalho na creche como predominantemente feminino traz as marcas do ser mulher e ser professora para a atuação docente, mas é necessário ter clareza do que isto significa, sem considerar essa situação apenas como um traço de “ambigüidade”.

Para a pedagogia italiana, o que está em jogo é a “dupla presença” (Balbo, 1978; Bianchi, 1978; Bimbi, 1988; Saraceno, 1987; Sartori, 1988; apud Ongari e Molina, op.cit.) e a “dupla experiência” dela decorrentes, como recursos do ponto de vista profissional:

(...) Parece-me, portanto, que o tema da relação entre a dimensão pessoal e a profissional no trabalho de cuidado deva ser objeto de posterior atenção e reflexões, de modo a conseguir entender melhor os termos específicos nos quais a “dupla presença” característica da professora de creche, possa ser recuperada no âmbito da profissão como “dupla experiência” (Idem, p.116).

Os processos da vida pessoal e familiar imbricados na atuação docente trazem a experiência da maternidade como um componente nem sempre reconhecido na prática educativa. Esse componente pode não ser determinante, mas ele está presente e interfere no agir profissional.

É muito difícil analisar em que medida o componente da maternidade interfere na prática educativa, mas reconhecer esta influência é importante para que novas investigações considerem essa variável.

Neste sentido, não há um “saber natural” das professoras para educarem as crianças na creche, porque todo conhecimento mobilizado possui a conotação do gênero que integra a prática educativa das professoras.

Os dados que coletei nesta pesquisa estão apontando para um período de transição no qual a creche já é entendida como educativa e não são os conhecimentos ditos “femininos” ou naturais

¹⁰² Esta é uma pesquisa detalhada, única no gênero, sobre a profissão de professora de creche, vista “por dentro” quando foram levantadas as escolhas, as motivações, as expectativas, a satisfação de quem trabalha com os pequeninhos.

que caracterizam as práticas das professoras, mas sim a busca de novos conhecimentos que superem resquícios de um trabalho assistencialista.

São estes dados que podem estar apontando para o início de uma profissionalização das professoras que atuam junto à faixa etária de 0 a 3 anos, descobrindo-se novos caminhos para se trabalhar com essas crianças.

Na entrevista com a professora Rita, ela contava que havia feito o mestrado e que retornara à Educação Infantil:

“Eu fiz uma outra trajetória, fiz Psicologia, Mestrado, eu vim de uma outra esfera. Vim pra Campinas¹⁰³ comecei a trabalhar com crianças pequenas . Quando eu falava: “estou dando aula”, todo mundo achava que eu estava dando aula em faculdade.(...) Um amigo me ligou e eu disse à ele que estava trabalhando na Educação Infantil, ele achou pouco, disse que eu estava desperdiçando a minha formação. “Desperdiçando a minha formação? Mas eu estou feliz no que estou fazendo!” (...) Eu fiz outra trajetória . A princípio era minha intenção, mas foi minha opção voltar. **Eu precisava de um tempo eu estava cansada de tudo aquilo, eu tinha uma filha pequena, bebê que precisava de mim também. E eu não queria um trabalho que me tomasse os finais de semana e noite, sabe? O tempo todo em cima de computador e dos livros, procurando artigos em inglês. Eu queria dar um tempo de tudo e eu consegui, sem ficar parada, de uma forma positiva, e não foi ficando parada.** Foi fazendo uma coisa que eu considerava importante, eu acredito que estes meses fez diferença para estas crianças.”
(Entrevista, 11/07/00) (Grifos meus).

Aqui a professora menciona sua **formação** e não uma “suposta” vocação. Ser professora lhe possibilitava conciliar a maternidade e profissão naquele momento de sua vida; assim, o ser mulher, mãe e professora apareceu no seu discurso. Embora ela tenha se referido à sua formação, aqui, ainda está em construção sua dimensão profissional como professora de criança pequenininha.

Já a professora Solange, em sua primeira reunião de pais (26/04), apresentava-se e evidenciava que, para o exercício profissional, recorria à sua experiência de mãe:

“É a primeira vez que eu pego esta turma. Sinceramente, é a primeira vez que trabalho com crianças pequenas. Eu tenho uma filha, o que sei, é o que eu fiz com ela. Minha filha tem hoje 9 anos. A turma do M1 foi a turma que eu me “enturmei” mais. O que eu conheço da criança veio desta experiência. Mas eu nunca trabalhei com crianças dessa idade, não tenho muita experiência. O que eu estou fazendo é conversar bastante com as monitoras, para fazer esse trabalho que pra mim é novidade.”
(DC, 26/04/00)

Mas recorria também, e **principalmente**, às experiências das colegas:

¹⁰³ A professora Rita realizou seu mestrado na UNB.

“Então, na medida do possível, eu passava antes para Mariana (monitora) via o que ela achava, que estava legal ou não. No B2, então, eu falava: “Ai Terezinha e Kelly me ajuda, eu não sei o que eu faço. Aí a Silvana (professora do M3) também deu uma força”.

(DC, 21/12/00)

Ter as monitoras como parceiras trazia às professoras a possibilidade de aprender um trabalho diferente, não-escolar, diferente do ensino fundamental. Assim, referiam-se sempre às experiências das colegas muito positivamente. A professora Solange ainda chamou a atenção para outro aspecto:

“Várias colegas minhas pegaram turma de crianças desta idade, e neste ano, pegaram de novo.”

(DC, 26/04/00)

Assim, é possível arriscar que começa a existir uma idéia sobre o papel educativo da creche e a busca de compreensão dessas bases em um trabalho situado entre a experiência pessoal (feminina, familiar) aliada aos conhecimentos da formação escolar (experiência anterior na profissão e formação de base) .

Esta definição do papel feminino “generificado” que leva em conta a “experiência feminina adequadamente refletida” (Artoni, Bertani, Cantarelli e Montagna, 1992; Foni, 1991, apud Ongari e Molina, op.cit.) torna a mulher mais consciente de sua condição feminina e das implicações da maternidade, da idade, da classe social, etc. na valorização do cuidado/educação, na construção de conhecimentos sobre a prática cotidiana com as crianças e na compreensão desse papel profissional no funcionamento da sociedade (Ongari e Molina, op.cit.)

Voltando para os dados obtidos no CEMEI, gostaria de ressaltar que as profissionais não-mães não estavam em desvantagem em relação às mães, pois certamente Tânia (professora) e Mariana (monitora) mobilizaram outros conhecimentos e observações para conhecerem as crianças e não tinham sua prática em “déficit” em relação às colegas que tiveram filhos.

A professora Tânia explicitou suas dúvidas e tentativas, disse-me que gostaria de ter tido “sugestões”, idéias e alternativas para fazer um bom trabalho junto às crianças do Maternal 2 e que recorria à sua experiência anterior como professora, para atuar com as crianças e também às experiências das monitoras.

Pedi à professora Rita (mãe) para definir seu trabalho: a) uma função docente (de professora como as de outros níveis do ensino); b) uma função materna (espelhada no modelo na maternagem); c) uma outra função e; d) uma “mistura” dessas funções. Assim, disse-me:

“Eu acho que tem uma mistura... As crianças pequenas são ainda bastante dependentes. Elas chegam na escola dependentes, principalmente as de 2 e 3 anos. Tem criança que chega assim, ainda sem controle de banheiro, tinha criança que até mais do meio do ano que usava fralda. Então tem ainda muito a questão do cuidado, do contato físico, precisa de colo, precisa de agradar, abraçar muito, mesmo as crianças da minha sala precisam muito desse contato físico, de calor humano um pouquinho. Mas tem também a questão de alguém que está levando para algum lugar. Está estimulando uma série de coisas, está propondo situações, então não acho que seja só uma função de maternagem. Não acho que é só uma questão de estar aqui cuidando das crianças, se fosse isso, eu acho que não estaria aqui, estaria sendo babá em algum lugar, não precisaria estar na sala de aula.”

(Entrevista, 11/07/00) (Grifos meus).

A professora reconhece que, para as crianças pequenininhas, é importante a questão do cuidado, do contato físico, de agradar e abraçar as crianças, o que corresponde ao “direito à proteção, afeto e amizade” (MEC, 1995a). No entanto, as professoras de crianças pequenininhas não dão aulas! Ela pareceu ter identificado seu trabalho com o aspecto escolar, quando indicou: que está “na sala de aula”, para não correr o risco de ser identificada como uma babá das crianças, o que remeteria a uma não-profissional da educação.

Diferentemente, de uma professora italiana da cidade de Módena da pesquisa de Ongari e Molina (op.cit.) que afirmou:

Eu, como professora, defino a relação com as crianças como uma relação de apego recíproca na qual se unem as características humanas dos dois interlocutores (emoções, sentimentos), e as características da instituição (projeto pedagógico, organização). Quando tudo é favorável e permite uma relação de empatia com a criança, eu fico gostando dela.(p.114)

Na reflexão da italiana há uma reciprocidade na qual o adulto e a criança estão num mesmo plano do ponto de vista da disponibilidade afetiva e vêm reconhecida uma relação gratificante do ponto de vista educativo (Ongari e Molina, op.cit.). Essa professora reconhece a existência de uma horizontalidade entre o adulto e a criança.

A professora brasileira tem uma intencionalidade educativa a partir daquilo que propõe às crianças: “a questão de alguém que está levando para algum lugar. Está estimulando uma série de coisas, está propondo situações, então não acho que seja só uma função de maternagem...” Entretanto, neste caso, não há uma horizontalidade, a professora pode ainda achar que as crianças são muito dependentes: “As crianças pequenas são ainda bastante dependentes. Elas chegam na escola dependentes, principalmente as de 2 e 3 anos. Tem criança que chega assim, ainda sem controle de banheiro, tinha criança que até mais do meio do ano que usava fralda”.

Para que exista horizontalidade entre adulto e criança, um relacionamento de aprendizagem

recíproco, auto-alimentador (Faria, 1999a) é necessário que:

(...) eu- adulto, que não sei nada sobre estas crianças enquanto seres, enquanto um outro diferente de mim (e não como um semi- alguém, onde falta algo que eu-adulto preciso ensinar porque já sei), aprendo como elas são e crio novos conhecimentos sobre a infância, e, ao mesmo tempo, o que eu tenho para ensinar será algo complementar, um algo a mais, que inclusive ela tem direito de aprender. (p.75)

Na concepção educativa da professora brasileira, a criança é apenas um “vir-a-ser” alguém que vai aprender com o adulto. Essa capacidade das crianças ensinarem os adultos ainda não foi reconhecida.

Rita também explicitou quais conhecimentos considerava muito importantes e nos quais se apoiava para realizar a prática educativa. Assim, na visão desta professora, os conhecimentos da área da Psicologia do Desenvolvimento e as “Didáticas” foram vistos como importantes:

“O desenvolvimento infantil é um aspecto importante, as questões pedagógicas todas. Quando você está trabalhando Matemática,...Eu me lembro muito da época do magistério, que a professora dava didática do ensino de Matemática, do ensino de Estudos Sociais e Ciências. Eu me lembro muito dos textos, dos tipos de jogos, das coisas que ela mostrava pra gente naquela época, eu me baseei muito nisso, principalmente para estar trabalhando estas questões.”
(Entrevista, 11/07/00).

Além da psicologia e das didáticas, ela mencionou a observação da prática de outra professora e seu trabalho numa pré-escola, isso implicava na sua forma de atuar com as crianças:

“E eu me lembro de uma professora que trabalhou comigo quando estava no comecinho, eu estava no último ano do magistério, quer dizer completamente inexperiente, estava aprendendo. Ela dava aula na mesma escola que eu e já tinha bastante “know-how” de Educação Infantil, era uma colega mais velha (lógico). Eu me espelho muito nela. Era uma escola com condições bem especiais, numa chácara, tinha um espaço muito bom, a gente trabalhava muito a questão da autonomia das crianças, da construção de tudo sempre junto no dia-a-dia. Quando eu voltei pra **sala de aula** eu comecei aplicar.”
(Grifo meus)

Em outro momento a professora Rita também fez referência à prática das monitoras, para as quais sempre estava pedindo opinião.

“(..) Eu peço a opinião delas o tempo todo. Eu respeito muito as monitoras. Eu levo em conta as coisas que elas acham porque elas passam muito mais tempo que eu com as crianças e elas podem observar muito mais coisa do que eu estou observando.”
(Entrevista, 11/07/00).

Portanto, quero ressaltar que ao referir-se à sua experiência anterior, à formação no Magistério e à observação de outras práticas, Rita mostrou um somatório de aprendizados.

Segundo “Os critérios de qualidade para a creche” da Região da Toscana (1993), são considerados importantes no trabalho educativo a tríplice competência: cultural, relacional e técnica. A primeira é relativa ao desenvolvimento psicológico, à saúde das crianças, à pedagogia da infância, à sociologia da família, à antropologia; a segunda refere-se à capacidade de interagir com os outros (colegas, crianças e pais); a terceira refere-se às estratégias de programação, observação, avaliação do trabalho e documentação.

Para Rita, as “didáticas” aprendidas no Magistério ajudavam-na a pensar nas atividades que poderia propor às crianças, “não as matérias em si”, mas seus aplicativos:

“Com criança pequena não é assim, ah! Hoje eu vou trabalhar Matemática, você está trabalhando tudo junto. Se eu estou com as crianças, se a gente está conversando: “quem veio, quem não veio, quem faltou hoje” quando elas estão tentando ver quem está ali, quem está faltando, elas estão usando o raciocínio. Quando a gente está na areia, eu pego este balde “está pesado, o que precisa fazer para este balde encher?” Eles chegam à conclusão sozinhos: “precisa colocar mais areia”. Então vamos fazer. É a noção de quantidade, é ainda limitada, mas... Vou fazer 2 bolos de areia, até 3 bolos de areia, eles conseguem ter e visualizar, né? A gente está trabalhando matemática no dia-a-dia.” (Entrevista, 11/07/00).

Ela queria ensinar noções às crianças, quantidade, peso, raciocínio, e propunha que as crianças pensassem sobre o que estava à volta delas, propondo situações para resolverem enquanto brincavam. Esta proposta de adequação das “didáticas” à Educação Infantil é que pode ser complicada, pois, com elas, vêm embutido o conteúdo escolar, que transforma as crianças em “alunas” e as brincadeiras em “aulas”.

Pelo que me parece, esse não era o objetivo da professora Rita, no entanto, todo o cuidado é pouco quando as referências são as “didáticas” e a psicologia, primeiro porque a psicologia do desenvolvimento tem uma preocupação “desenvolvimentista” e as didáticas vêm “conteúdos” nas áreas do conhecimento (fragmentadas em matérias) o que pode indicar uma simplificação destes na Educação Infantil.

Segundo Kuhlmann Jr. (1999), são os adultos, que devem conhecer os conteúdos das áreas do conhecimento e não as crianças.

Não se trata de sistematizar o mundo à criança, mas de proporcionar que elas vivam os ambientes de vida em contextos educativos. (Comissão Ministerial, 1995).

Nesta pesquisa, verifiquei que muitos conhecimentos foram mobilizados pelas professoras: a prática das monitoras pelos anos de trabalho; a experiência de outras professoras; a formação escolar do curso de magistério; os Grupos de Formação para a troca de experiências entre profissionais de diversas unidades educativas; o reconhecimento da importância de reuniões

dentro de cada equipe; a valorização da própria experiência em turmas anteriores; e a observação das crianças. Segundo Rita:

“Eu acho que quem está na Educação Infantil acredita na Educação Infantil. Eu via nas escolhas, em grupo de formação que as professoras que estavam lá estavam muito engajadas no trabalho delas, queriam levar as coisas para a **sala de aula**.”¹⁰⁴ (Grifos meus) (Entrevista, 11/07/00).

As professoras Rita, Tânia e Solange, valorizavam mais as “experiências de dentro do CEMEI” do que a participação em debates, livros ou textos lidos, fóruns, jornadas, reuniões de TD ou greves. Portanto, a competência profissional vêm do “saber fazer”, da experiência vivida com as crianças, que é importante, mas não é suficiente.

Aprender um trabalho não-escolar (com as monitoras), entender o binômio cuidar e educar, compartilhar a educação com a família, com as monitoras e com a equipe de trabalho exige formação profissional. Pimenta (1994) reitera que o pressuposto básico na formação de professores refere-se ao conhecimento teórico-prático da realidade, antevendo as transformações necessárias e instrumentalizando-se para agir, intervir e modificar a realidade.

Após ter analisado em quais conhecimentos as professoras se apoiam para cuidar e educar as crianças de 0 a 3 anos, trago dados sobre como percebem suas práticas educativas em relação às práticas educativas das monitoras, mostrando os pontos de vista presentes nestas categorias de profissionais.

¹⁰⁴ A professora realizou o curso Psicanálise dos Contos de Fadas.

6. Um mergulho nas concepções educativas das profissionais

*Mestre não é quem ensina,
mas quem de repente aprende
(João Guimarães Rosa)*

No CEMEI pesquisado, havia por parte das professoras e monitoras a intenção de relacionar suas práticas educativas, mas esse era um processo em andamento.

As professoras sempre mencionavam ou recorriam às práticas das monitoras como um componente importante a ser conhecido, reconhecido, valorizado e observado. Isso pode ser confirmado no depoimento de Rita¹⁰⁵:

“(...) Eu tive muita sorte aqui na escola. Ano passado tinha uma monitora que a gente se dava muito bem e que era uma pessoa bastante sensata. Não tinha problema nenhum, tinha um trabalho junto, um trabalho muito bom; neste ano também.”
(Entrevista, 11/07/00).

Ficou evidenciado que as observações das monitoras sobre as crianças eram ressaltadas como positivas e deveriam ser incorporadas à prática das professoras, conforme disse Solange:

“Porque no início eu não sabia o que fazer com esta idade, não tinha experiência nenhuma. Aí eu conversei com a Silvana (professora) e ela foi me passando e eu sempre perguntando, também para as monitoras: **“ai, o que a gente faz, como é que é, me ensina, né?”**, porque você fica mesmo meio perdida, com a diferença de idade que eu estava acostumada.”
(DC, 21/12/00) (Grifos meus)

As professoras também traziam (às monitoras e às crianças) novos conhecimentos que eram incorporados às práticas já existentes, trazendo novas dimensões para o trabalho com as crianças.

A monitora Elis (M2) havia comentado:

“Você está vendo? Fui eu que fiz aquele móbile ali, o de Papai Noel também. A Tânia trouxe o modelo e a gente fez.(...) O desenho (uma carinha de anjinho) foi a Tânia que fez. Com a Tânia é bem diferente. Ela acha bom quando a gente faz, ela até agradece, porque não dá tempo de fazer tudo sozinha, ainda mais que ela está ensaiando o Pré e indo ao Berçário.”¹⁰⁶ (DC, 07/12/00)

¹⁰⁵ No ano de 1999, a professora Rita já estivera no CEMEI. Na turma do M2, estavam cinco crianças com as quais ela já havia trabalhado: Natália, Daiane, Fabrício, Marcelo e Silmara

¹⁰⁶ A professora do M2 (Tânia) junto com a monitora Luciana ensaiaram a “Formatura do Pré”. Tânia disse que isso aconteceu porque a professora do pré não se comprometera com os ensaios e foi pedido a ela uma colaboração.

Esse depoimento revela que participar, fazer e atuar junto com a professora trazia satisfação para a monitora e possibilitava o início da construção de um trabalho em conjunto. A monitora Elis sempre pedia para as crianças mostrarem (para mim) onde estavam os enfeites que estavam fazendo para decorarem a sala.

Em outro depoimento, a monitora Luciana considerou que o trabalho da professora Tânia trouxe novos conhecimentos :

“A Tânia, desde o começo, chegou e colocou os limites, tinha hora certa pra tudo: para ouvir uma história, para brincar com brinquedo, para fazer atividades, ensinou respeitar o amigo, não rasgar o trabalhinho dele.”
(DC, 21/12/00)

Neste sentido, mesmo uma visão “escolar” da organização do trabalho na Educação Infantil (trazida pela professora) expressa nas frases: “ela chegou e colocou limites” e “tinha hora certa pra tudo” foi considerado positivo pela monitora, um encaminhamento que foi incorporado à prática já existente.

Também para a monitora Astride, a presença da professora Tânia no Berçário 1 (no segundo semestre) foi positiva:

“Ela está dividindo: um dia fica aqui e no outro dia no Maternal 2, está sendo muito bom porque **ela está conhecendo as crianças**. Na hora de falar de cada uma, ela já sabe, não fica aquela coisa assim: “E fulano, o que você acha?”
(DC, 24/11/00) (Grifos meus)¹⁰⁷

Assim, o trabalho das professoras não vinha incrementar¹⁰⁸ ou enriquecer as práticas das monitoras, ou vice-versa, havia práticas diferentes que se confrontavam em suas diferenças e assim se constituíam.

No momento do repouso, por exemplo, havia duas orientações quanto à forma de cuidar e educar as crianças do Maternal 2. As ações da monitora Luciana e da professora Rita eram diferentes. A monitora Luciana manifestou dúvidas em relação ao comportamento da professora:

“Quando a Rita (professora) estava com as crianças, na hora de dormir ela deixava eles colocarem a mochila no colchonete, pegar um bichinho.(...) Eu disse (a ela): “Você não está lembrada? Eles dormiam sem brinquedos, sem mochilas no ano passado.” Depois, ela acabou lembrando e concordando...”
(DC, 21/12/00)

¹⁰⁷ A monitora referiu-se à avaliação que era feita sobre as crianças ao final do semestre.

¹⁰⁸ A noção de “incremento” (que o trabalho da professora viria trazer em relação ao trabalho da monitora) pode ter embutida uma noção de falta, de tentativa de “suprir” algo.

Nesse fragmento do discurso, Luciana (monitora) falou do trabalho de Rita, considerando-o inadequado naquela situação. Mas esta percepção estava em confronto com uma atitude que ela mesma tivera (enquanto acompanhava o repouso) ao perceber que Brenda (M1) não queria dormir:

As turmas do Maternal 1 e Maternal 2 estavam dormindo na mesma sala. Brenda não queria dormir e queria mexer com Samara que dormia a seu lado. A monitora chamou a garota para perto de si, mas ela não quis ir. Ficou onde estava, cobrindo-se, descobrindo-se, revirando-se e repentinamente chorou, olhou e apontou para o seu par de tênis. A monitora disse: “**Pega então, seu tênis**”. A menina pegou-os, apertando-os no peito e ficou deitada no colchonete. A monitora falou: “Cobre seu pezinho”. Depois de 5 minutos Brenda sentou-se no colchonete.

(DC, 24/07/00) (Grifos meus).

Nessa situação descrita, pareceu-me que a monitora recorreu também à experiência da professora para tentar fazer Brenda dormir. Neste sentido, o momento do repouso tinha diferentes encaminhamentos: para a professora, as crianças poderiam ter seus brinquedos e mochila (valendo-se de um objeto trazido de casa) para poderem repousar tranquilamente; já para a monitora, oferecer brinquedo ou mochila no momento de repouso poderia causar excitação, diversão e brincadeiras, atitudes não muito adequadas no momento de repouso (na perspectiva dos adultos).

Sobre essas perspectivas diferentes quanto à educação e aos cuidados, a monitora Luciana comentou sobre outra situação de confronto (vivida entre elas):

“Se o Uéricles queria algum brinquedo e não conseguia ou se tinha criança brincando e ele queria o brinquedo e a professora não deixava, ele simplesmente fazia xixi no chão. Um dia, ele fez isso comigo e eu disse para ele: “Você vai limpar”. Quando a professora viu, veio me perguntar: “Porque você está fazendo isto? Na casa dele não tem banheiro!” Eu respondi: “É, mas na creche tem. Ele sabe que tem porque sempre usou o banheiro da creche. Agora vai fazer no chão? Eu não sei se estou certa no que faço, mas deixar fazer errado é que não pode também.”

(DC, 21/12/00)

Nesse caso, a situação conflitiva das profissionais entre si em relação à criança foi explicitada, mostrando diferentes concepções sobre como educá-la e diferentes orientações de trabalho.

Cerisara (1999b) afirmou que, freqüentemente, as profissionais não reconhecem as dificuldades que existem ou podem existir entre elas, sendo comum admitirem que há problemas com outras profissionais. Como apontou Rita:

“Eu sei que muita gente teve problemas com monitoras e algumas até saíram. Eu tive sorte, a gente sempre conseguiu trabalhar junto.”

(Entrevista, 11/07/00).

No entanto, os confrontos que ocorreram entre as profissionais Rita e Luciana apareceram aqui como um ponto positivo, pois cada uma revelou seu ponto de vista sobre a educação, explicitando suas diferenças :

*Os trabalhadores de creche têm diferentes formações escolares¹⁰⁹, o que dificulta seu trabalho enquanto grupo. É um grande engano supor que o trabalho em grupo esteja garantido, ao invés de considerá-lo como uma **competência que deve ser adquirida**. Temos que nos lembrar das dificuldades, da oposição e das defesas que levantamos sempre que temos de lidar com outras pessoas, porque sentimos que teremos de questionar arraigadas concepções que estão na base de nossas crenças.*
(Ghedini, 1994, p.203) (Grifos meus)

A Pedagogia da Educação Infantil acontece num terreno de muitas relações interpessoais e essas relações são a pedagogia em ação, que promovem a educação de todos os adultos envolvidos – pais, profissionais e pesquisadores – que atuam juntos (Faria, 1994).

Essa situação revela o convívio das diferenças entre as profissionais, tendo-se a clareza que ambas estão construindo conhecimentos sobre suas práticas, sobre as crianças, sobre o convívio, as manifestações culturais de crianças e adultos (Búfalo, op.cit), e também sobre o trabalho em equipe, sobre as diferenças individuais e as implicações no trabalho coletivo.

Pude verificar em várias situações filmadas um movimento que revelava que as práticas educativas das monitoras e professoras passavam por transformações, havia por vezes uma intenção de articulação e em outros momentos um distanciamento das ações.

Tratava-se de conhecimentos e orientações diferentes que eram confrontadas gerando novos jeitos de estar na profissão com efeitos para as práticas das monitoras e professoras e para a educação das crianças.

No meu ponto de vista, isso se explica em parte pelas diferenças existentes entre essas mulheres: classe, raça, idade, posição hierárquica, anos de trabalho no CEMEI, e formação escolar; esses fatores interferiam na organização do trabalho cotidiano, embora não houvesse consciência dessa interferência e dessas diferenças quanto à forma de conceber o trabalho para cada segmento profissional.

Os sujeitos são múltiplos em seus condicionantes sócio-histórico-culturais, e são essas marcas sociais que impregnam a prática educativa de determinadas características.

¹⁰⁹ Nesse caso, a professora tinha pós-graduação, e a monitora, o nível médio completo. Aquela era branca e esta, era negra.

Para Búfalo (1997, p.25) :

A creche é um espaço de educação e cuidado que se constitui por sujeitos sócio-culturais, ou seja, meninas, meninos e mulheres adultas que pertencem a determinados grupos étnicos, sociais, de gênero e etários. Assim, trazem para a instituição suas mais variadas visões de mundo, os seus valores morais, religiosos, os seus costumes e preconceitos. Estes sujeitos se constituem, portanto, em produtores e consumidores de manifestações culturais.

Neste sentido, há que se pensar no sentido dessas profissionais estarem ou não juntas, trabalhando com as mesmas crianças.

Em primeiro lugar, as turmas do Berçário 1 e Berçário 2, no primeiro semestre, ficaram sem a presença constante das professoras junto aos bebês.¹¹⁰

Nas palavras da professora Rita (B1/M2):

“Eu senti muito, porque eles (do Berçário 1) ficaram sem o trabalho. Não tinha como, enquanto eu estava na sala com as crianças do Maternal 2, a Luciana (monitora) estava “cobrindo” outros setores “cafês de outras professoras”, então assim, em nenhum momento ficávamos eu e a Luciana na sala. Era uma ou outra, se eu saísse, não ficava ninguém, não dava.”
(Entrevista, 11/07/00).

Na conversa com a professora Solange (B2/M1) sobre seu trabalho com a turma do Berçário 2, ela comentou:

“Coitadinho do Berçário 2, eu não conseguia ir lá!
Coitadinho do Berçário 2 não!
Coitadinha de mim, que podia ter aprendido mais lá, né?”
(DC,21/12/00)

Essas falas revelaram que, para Rita, as crianças saíam prejudicadas por não terem a presença da professora e Solange revelou o quanto ela se ressentia de não ir ao Berçário 2, admitindo que privava-se de um aprendizado com essa convivência. Essas duas afirmações revelaram que a ausência das professoras nas turmas de bebês, prejudicava adultos e crianças.

As turmas de Berçários 1 e 2 ficaram praticamente sem a presença da professora ou com uma presença esporádica durante o primeiro semestre. No segundo semestre, houve uma sensível mudança, mas as turmas de 3 meses até 2 anos não recebiam a mesma atenção que as crianças de idade de 2 e 3 anos. Isso poderia estar revelando que o trabalho com bebês trazia dificuldades ou tinha uma menor importância em relação às crianças de dois e três anos.¹¹¹

¹¹⁰ Segundo a professora Rita isso aconteceu por determinação da direção do CEMEI devido à falta de funcionárias.

¹¹¹ As professoras das turmas de crianças de 0 a 3 anos também cobriam eventuais ausências de professoras de crianças maiores, de 4, 5 e 6 anos.

O que significa “unir” as práticas educativas das profissionais (professoras e monitoras)?

No Regimento Comum das Unidades Sócio-Educativas de 1994, há algumas diferenciações na atuação de Quadros do Magistério (professoras), em relação aos Quadros do Apoio Sócio-Educativo (monitoras):

No Título II: Da estrutura administrativa e técnico-pedagógica, no Capítulo IX

Do corpo docente:

*Artigo 53 - Integram o Corpo Docente todos **os professores** em exercício na Unidade Sócio-Educacional.*

Artigo 54 - O professor, além de outras previstas na legislação, tem as seguintes atribuições básicas:

I - Participar efetivamente na elaboração, execução e avaliação do Projeto Pedagógico e do Plano Escolar da Unidade;

*II - **Elaborar, executar, e avaliar o Plano de Curso e Plano de Ensino.***

(Grifos meus)

No Título II: Da estrutura administrativa e técnico pedagógica, no Capítulo IV

Do Apoio Sócio-Educacional:

Artigo 31- Integram o núcleo de Apoio Sócio-Educacional:

*II - **Monitor de Educação Infantil***

Artigo 33- São atribuições do Monitor de Educação Infantil:

*I- **Co-responsabilizar-se pelo processo sócio-educativo de acordo com os objetivos da Unidade Sócio -Educacional;***

II- Participar do processo de elaboração e implementação do Projeto Pedagógico na Unidade, comprometendo-se em realizar um trabalho coerente com os princípios do mesmo;

III- Planejar seu trabalho de acordo com o Projeto Pedagógico, integrado com os demais segmentos da Unidade Sócio-Educacional e elaborando um plano de atuação.

(Grifos meus)

Enquanto que às professoras cabe definir, executar e avaliar o Projeto Pedagógico e os Planos (de Curso, de Ensino), às monitoras cabe planejar o Projeto Pedagógico da Unidade e definir seu plano de atuação em consonância com os demais segmentos da Unidade Sócio-Educacional.

Isso, na prática, gera as diferenciações entre o que se espera de uma e de outra profissional.

No P.E. (2000, p.14) essa diferenciação também aparecia:

(...) **O professor** é aquele que conhecendo o desenvolvimento da criança, será capaz de **organizar situações em que a criança possa desenvolver-se, construindo seu próprio conhecimento. Ele planejará suas atividades em conjunto com o Monitor, Orientador Pedagógico e se necessário, mas não obrigatoriamente com o Diretor.** Todas as suas ações deverão favorecer o desenvolvimento integral da criança. (p.14) (Grifos meus)

(...) **Os funcionários** participam do apoio sócio-educacional, dando opiniões, ajudando a pensar no dia-a-dia da criança, no desenvolvimento de **hábitos de saúde, alimentação e higiene.** Os funcionários e monitores são orientados constantemente que é necessário ter paciência, carinho com as crianças, sabendo ouvi-las e respeitando-as, lembrando que ela é um ser único em desenvolvimento e o adulto que atua junto a ela desempenha um papel muito importante em sua vida.
(p.15) (Grifos meus)

Evidencia-se, aqui, a separação do corpo e da mente, do trabalho intelectual e do trabalho manual, da razão e da emoção, da realidade e da fantasia. Essa separação entre o que se espera de cada profissional implica no que cada uma pode esperar da outra e das crianças.

A professora que se formou, estudou, escreve sobre o trabalho a ser feito (o plano) e sabe a dimensão pedagógica da prática educativa; a seu lado, outra profissional, a monitora planeja suas ações em consonância com a equipe, mas, por não ter tido formação e acesso aos conhecimentos pedagógicos da prática educativa, sente-se até menos cobrada e menos exigida.

Segundo a monitora Astride (B1):

“A professora é mais cobrada pelo seu trabalho, **pelo papel.** Tem uma hora que tem que colocar no papel, o trabalho. No caso da professora, este objetivo pode já estar definido, ela chega no começo do ano, vem e fala: **“Eu sou a professora, preciso fazer isto, isto, isto.**

Eu faço, mas não sou tão cobrada assim como ela será. Nós podemos fazer toda esta parte, mas não vamos ser cobradas, e nós não temos instrução para fazer isto.

Perguntei à ela: Que parte?

Ela me respondeu: **Até nós fazemos o pedagógico, com certeza nós fazemos, mas não sabemos exatamente o que está sendo feito. A professora sabe.**

Perguntei-lhe : A professora sabe?

Ela me respondeu: Ela tem que saber.

Perguntei de novo: Ela tem que saber?

Ela me respondeu: Ué! Ela estudou pra quê?”

(DC, 11/12/00) (Grifos meus).

Na entrevista, a professora Rita (B1/ M2) falou sobre a distinção entre o trabalho da monitora e o da professora:

“A Prefeitura não iria colocar professora pra trabalhar com criança pequena, se não tivesse necessidade. As monitoras dão conta muito bem do recado, passando o dia inteiro com as crianças numa boa, sem problema nenhum.(...)”
(Entrevista, 11/07/00).

Estes breves diálogos são reveladores de que tanto a professora (que teve a formação escolar do Magistério, da Psicologia e do Mestrado) quanto a monitora (que teve a formação escolar do ensino fundamental completo) não aprenderam sobre educação infantil de 0 a 3 anos e sobre a importância de não “separarem a cabeça do corpo” (Malaguzzi, op.cit).

As professoras tiveram na sua formação conhecimentos teóricos para compreensão da criança em “idade escolar” (7 anos). Assim, adaptam estes conhecimentos para o trabalho com as crianças pequenininhas. Já as monitoras podem estar recorrendo a um modelo próximo do familiar.

Vejo uma tentativa de querer enxergar uma separação entre o “saber pensar” (teoria) e o “saber fazer” (prática). À primeira vista parece que as professoras “sabem pensar” (e adaptam os conhecimentos sobre crianças grandes no trabalho com os pequenos) e as monitoras “sabem fazer” (segundo suas experiências de anos na profissão), mas nessas representações sociais (Jovchelovith, 1994) estão incutidas visões do que se espera de cada profissional e de como cada uma vê a si própria e às outras no desempenho profissional.

Essas duas citações da professora e da monitora revelam que há claramente uma distinção quanto às esferas de atuação de cada uma, numa dimensão quase pactual: “eu faço isso, você faz aquilo”.

Rosemberg (1995, p.54) relatou que ouviu de uma monitora em uma conferência na cidade de Paulínia (SP):

(...) diante da carga horária e do salário que recebia quando confrontados aos da professora, rejeitava assumir qualquer papel educativo na creche (inclusive participar de treinamentos) pois considerava uma responsabilidade e uma função para a qual não fora contratada ou estava sendo remunerada.

No CEMEI em que pesquisei, as monitoras reconheciam seu papel educativo, mas consideravam que as professoras tinham mais condições de entender a extensão desta prática educativa. Já as professoras sempre compreenderam seu papel como educativo.

No entanto, “saber pensar” e “saber fazer” podem ou não estar relacionados. Nem sempre aquele que pensou executa a ação e nem sempre quem executa tem o seu pensamento considerado. Mas, o adulto, para ser inteiro, precisa pensar e fazer o seu trabalho.

O que poderia estar existindo é uma separação e uma valorização distinta das práticas das monitoras e professoras, expressa nos documentos do Regimento Comum das Unidades Sócio-Educativas, no Plano Escolar e nas concepções das próprias profissionais com reflexos no cotidiano.

Segundo a idéia da professora Rita, as crianças pequenas conseguem perceber que, em determinados dias da semana, há uma pessoa que vai fazer uma “coisa diferente”. Disse isso referindo-se à turma do Berçário 1 e chamou a atenção para a necessidade da professora ir pelo menos uma vez na semana (durante todo o período de trabalho).¹¹²

A professora Rita detalhou por que não permaneceu no Berçário 1:

“Eu chegava lá às 8, 00 Horas. Era a hora que eles estavam mamando. Era a hora da mamadeira. E não dava para mudar, porque era hora da mamadeira. Às 8, 30 Horas eu tinha que sair de lá. O que eu estava fazendo? Ajudando a dar mamadeira. E se eu não estava (no M 2) estava deixando a Luciana (monitora) sozinha, precisando de ajuda ali. Mas eu estava “batendo o pé” dizendo que aquilo era uma coisa que eu queria fazer. Mas não estava funcionando.”
(Entrevista, 11/07/00).

Para Rita, havia duas possibilidades: ficar sozinha na turma do M2 com as 22 crianças, ou “Ir para o berçário bem na hora de dar a mamadeira”.

Aqui, dois aspectos se interpenetram: as dificuldades da professora em subdividir-se em duas turmas e a integração do trabalho da professora ao trabalho da monitora, pois participar do momento de dar a mamadeira parecia não ser entendido em sua qualidade pedagógica e, portanto, como incumbência também da professora.

No documento do MEC (1995a) está escrito sobre o Direito à uma alimentação sadia:

Valorizamos o momento da mamadeira, segurando no colo os bebês e demonstrando carinho para com eles. (p.18)

A professora Rita entende que o trabalho das professoras pode enriquecer o dia-a-dia das crianças, tendo em vista a formação que elas tiveram:

“Mas a gente tem uma formação e tem muito pra dar e muito pra enriquecer este dia-a-dia, este tempo que as crianças estão passando aqui na escola.” (Entrevista, 11/07/00).

No capítulo anterior, eu mostrei que esta professora já havia apontado os conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento, as “Didáticas”, a observação da prática de outra professora (mais

¹¹² Ela citou também, em sua “Avaliação do Semestre”, a necessidade da próxima professora (que assumisse a turma) ir pelo menos duas vezes na semana ao Berçário 1, para poder dar uma continuidade ao trabalho que havia ficado incompleto .

velha e experiente), a prática das monitoras e a experiência anterior (numa pré-escola particular) como suportes para o seu fazer pedagógico com as crianças.

De fato, as crianças podem ser favorecidas ao contarem com a presença de professoras com todos estes conhecimentos, empenhadas em planejarem situações para as crianças brincarem, socializarem-se, conviverem, criarem, solidarizarem-se, expressarem-se e aprenderem.

No entanto, analisando o reflexo dos documentos Regimento Comum das Unidades Sócio-Educativas e Plano Escolar, evidencia-se que, ao se considerar apenas o binômio ensino-aprendizagem no trabalho das professoras com os pequenos, as funções de guarda, higiene, alimentação, cuidados físicos, repouso poderiam não ser consideradas como competências de professoras, mas como competências de monitoras.

A segmentação de espaços, horários e atividades (segmentação entre profissionais distintas para atividades distintas)¹¹³ aparecia no CEMEI pesquisado no discurso e nas ações das profissionais, ficando explícita uma divisão: as atividades que precisariam de mesinhas, cadeiras, papel, contar histórias, trazer músicas para os ensaios e propor brincadeiras eram consideradas de incumbência das professoras; já as atividades que aconteciam no banheiro/sala de banho, sala de referência e as ações banhar e oferecer brinquedos eram, na maior parte das vezes, de incumbência das monitoras. As atividades que aconteciam no parque, no refeitório ou na sala de referência poderiam ser de incumbência de ambas.

Essa segmentação entre espaços, atividades, horários era mais evidente quando essas profissionais estavam juntas. Ao mesmo tempo em que havia esta segmentação, havia indícios de que pretendiam superá-la, acrescentando-se outros conhecimentos, construídos conjuntamente, em suas práticas.

¹¹³ Já citado anteriormente neste texto em referência à brilhante constatação de Campos (1994).

7. A escola e a cultura lhe separaram a cabeça do corpo

*(...) A escola e a cultura
lhe separaram a cabeça do corpo
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal(...)
(Loris Malaguzzi)*

7.1. Episódio1: As trocas sem trocas ¹¹⁴

As crianças da turma do Maternal 2 tinham acabado de almoçar e se dirigiram para o banheiro para fazerem a higiene antes do repouso.

A monitora Luciana estava no banheiro orientando as crianças e ensinando-as a usarem o vaso sanitário, a puxarem a descarga e oferecia o papel higiênico para quem pedia.

Havia um burburinho das crianças que aguardavam a vez de utilizarem os vasos sanitários dos banheiros.

Paula e Natália estavam na torneira da pia lavando as mãos e Gabriel pôs uma folha de jornal para brincar com a água que escorria .

Luciana ia falando para as crianças: “Vai lá Dayane, vai lá Mikaella”.

A professora Solange estava na sala do M1 preparando o repouso das crianças e chamava a monitora, tendo em suas mãos uma mochila: “Ih! Mariana o pior é que a Alessandra fez cocô.”

A monitora Mariana estava passando no corredor que dava acesso ao banheiro e perguntou à professora: “Todo dia?... Todo dia era dia de índio?” A monitora saiu cantando este refrão: “Todo dia, era dia de índio...”

Algumas crianças do Maternal 2 estavam brincando por ali: Uriel subia na parede do trocador e Hugo puxava-lhe a calça, Uriel levantava a calça e subia novamente, com o auxílio de Hugo que o levantava. Gabriela estava em pé e olhava a “farra” de outras crianças que estavam (em pé) encostadas nesta mesma parede. Débora estava sentada no chão junto com Mateus.

¹¹⁴ As trocas de roupa e o banho das crianças e sua relação com a ausência de trocas (culturais, afetivas, simbólicas) no exercício profissional entre a professora e a monitora.

Nesse interim ouvi Mateus (já em pé) falando: “Tia, fiz cocô. Tá na cueca.” A professora Rita pegou-o pela mão e disse: “Vamos buscar a sua mochila?” E foram até a sala. Quando retornaram ela disse: “Luciana, um presente, ele vai ter que tomar banho”.

A monitora imediatamente respondeu: “Cocô?”

A professora falou para Mateus: “Fica quietinho senão cai tudo”.

Mariana dava um meio-banho¹¹⁵ em Alessandra, acompanhava com o olhar o que estava acontecendo a seu lado, observando Mateus que acabara de chegar.

As últimas crianças estavam usando o banheiro e Luciana falava: “Natália já foi no banheiro, né Natália? Vai lá com a tia Rita. Vem Raíssa, nesse banheiro, vem”. Leonardo disse brincando com outra criança: “Não papai! O nenê tá chorando.”

Alessandra estava recostada no trocador e as pernas sustentavam-na em pé. A monitora usou uma luva emborrachada (amarela) em uma das mãos¹¹⁶, nada disse enquanto dava o banho e fez um carinho no nariz da menina .

A monitora Luciana falava para Mateus: “Espera um pouquinho, a tia Mariana está dando banho na Alessandra.”

Quando colocou Mateus em pé na banheira (de azulejo) conversava com ele: “Você foi no banheiro?” Mateus balançou a cabeça que não. Ela disse rindo, olhando para mim e para o menino: “Acredita que não? Acredito que não”. Tirou com cuidado a roupa dele e disse: “Gostoso tomar banho pra dormir, né?” Quando viu a barriga de Mateus disse rindo: “Nossa que barrigão, Mateus! Está cheia de comida!”. E assim foi iniciando o banho no menino.

(Episódio 1: As trocas sem trocas - 30/06/2000 - 11 crianças no M1 e 18 crianças no M2)

No Planejamento das turmas do M1 e M2, no âmbito Descobrimos o Eu, o Outro e o Meio Social, está escrito¹¹⁷ :

- Desenvolver progressivamente o interesse e habilidades no **cuidado com o próprio corpo**, executando ações simples relacionadas à saúde e higiene.
 - Manifestar sensações de bem-estar desconforto ou dor, assim como seus desejos, desgostos e necessidades, de forma a ser compreendido.
 - Controlar suas eliminações, manifestando interesse em manter-se seca.
- (P.E., p.46) (Grifos meus)

¹¹⁵ Aqui, “ meio-banho” significa banho da cintura em direção aos pés, já observado por Búfalo (op.cit).

¹¹⁶ Quando terminou de usá-la, lavou-a e recolocou-a num suporte junto com outras luvas.

¹¹⁷ Cf. Anexo 2.

Nas atividades também há referências quanto:

Trabalhar hábitos de higiene como: lavar as mãos antes das refeições e uso do banheiro, usar o penico, privada e o papel higiênico; banho quando necessário, escovar os dentes. (P.E., p.47)

A preocupação com o bem-estar físico-emocional e com a higiene está manifesta no Planejamento Anual dessas turmas, mas, neste episódio, as atitudes das professoras trouxeram a constatação de que as tarefas consideradas de “cuidados” ainda não são reconhecidas como totalmente educativas, para as quais se exigiria formação e conhecimentos específicos.

Búfalo (op.cit.) analisou um episódio intitulado o “Banho” no qual as monitoras estavam realizando o “meio-banho” em algumas crianças que se sujaram ao evacuar (do Berçário 2) e que também usaram luvas emborrachadas. Segundo sua análise, pode ocorrer por parte das profissionais do CEMEI uma interpretação desse trabalho *com uma conotação do doméstico, não profissional do ponto de vista escolar* (p.49).¹¹⁸

Essa pesquisadora também trouxe uma observação quanto ao uso de luvas durante a prática do banho; os motivos que as monitoras expressaram foram a possibilidade de contato com sangue e fezes. Na análise de Búfalo (op.cit.), evidenciou-se que, se por um lado a utilização de luvas pode prevenir doenças, de outro, impede o contato pele-pele e a linguagem corporal entre o adulto e a criança.

No CEMEI em que pesquisei, a referência quanto ao “banho quando necessário” também apareceu no planejamento e se restringia à esfera de atuação das monitoras. O banho completo acontecia todos os dias na turma do Berçário 1. Já nas turmas do Berçário 2 até o Maternal 2, isso acontecia apenas quando alguma criança se sujava ao evacuar. Assim, poderia ocorrer tanto o “meio-banho” quanto o banho completo. Verifiquei que também acontecia a utilização das luvas desde o Berçário 1 até o Maternal 2; as luvas utilizadas no Berçário 1 eram do tipo cirúrgicas (e ficavam coladas à pele) diferentes das luvas usadas nas outras turmas que eram emborrachadas (e grossas). Observei que, muitas vezes, as monitoras colocavam as luvas apenas em uma das mãos, deixando a outra livre. Este era um procedimento habitual, mas percebi que, algumas vezes, elas pareciam sentir-se desconfortáveis com o uso das luvas, parecendo que estas não eram uma necessidade e também este uso não era obrigatório.

¹¹⁸ Quando as creches estavam na Secretaria de Promoção Social, todas as crianças até o Pré tomavam banho. (Búfalo, op.cit.)

As italianas Mantovani e Perani (1999), já na década de 80, chamavam a atenção para os conhecimentos sociológicos, pedagógicos e higiênico-sanitários que envolvem todas as ações educativas. Por isso, embora banhar e trocar sejam ações maternas realizadas em casa com crianças pequenas, são também ações profissionais daqueles que educam os pequenos nas instituições coletivas.

Nas novas Orientações para uma Nova Escola da Infância (1995)¹¹⁹, há o campo de experiência “O corpo e o movimento” que trata da motricidade e da corporeidade que promovem o crescimento e a maturação integral da criança. Nesse campo, a criança toma consciência do valor do corpo como expressão da sua personalidade e condição de estabelecimento de todas as relações em direção às coisas, pessoas, animais e plantas.

Essa experiência de trabalho com as crianças da pré-escola italiana foi também ampliada para orientar o trabalho das profissionais de creche de lá. Borghi e Guerra (1999)¹²⁰ explicitaram esses campos através das vivências corporais expressas nos âmbitos “Corpo”, “Lógica”, “Comunicação” e “Ambiente”.

Essas orientações vêm na direção de considerar que as relações de espaço/tempo para a criança pequena está muito mais ligado à sua experiência corpórea e, portanto, à forma como ela é tratada, alimentada, trocada, como se situa no espaço, como brinca e se relaciona. (Fortunati, 1998; Borghi e Guerra, op.cit.)

Na definição do campo de experiência “Corpo” (o eu e o outro), Borghi e Guerra (op.cit.) evidenciam a individualidade/pluralidade e a igualdade/diferença. Estou chamando a atenção para este aspecto, porque neste episódio das “trocas sem trocas”, o menino (Mateus) e a menina (Alessandra) receberam a ação das monitoras e não das professoras. Mas o profissionalismo das professoras foi solicitado nesta tarefa de trocar e banhar as crianças: o menino (Mateus) comunicou à professora (Rita) que precisaria ser trocado e foi a professora (Solange) que percebeu que Alessandra tinha evacuado na calcinha. Mesmo assim, foram as monitoras que realizaram o trabalho.

Integrar as identidades das crianças (ligada ao sexo, classe, raça e idade), reconhecendo-a como ser inteiro, é um trabalho profissional. No entanto, nesta situação, a negação da identidade do outro significou um empobrecimento da própria identidade (Canevaro, apud Borghi e Guerra, 1999).

¹¹⁹ O documento italiano: “Novas Orientações para uma Escola da Infância” (1990) foi traduzido para o português, “Comissão Ministerial” (1995).

¹²⁰ A primeira edição do trabalho de Borghi e Guerra é de 1991.

A forma de conceber as atividades de cuidado sem hierarquizá-las, reconhecendo-se a individualidade/pluralidade e a igualdade/diferença entre adultos e crianças e das mulheres entre si, demonstra que, na creche, todas as especificidades se entrelaçam para promover o bem-estar das crianças e a construção da dimensão profissional.

Assim, os conhecimentos higiênico-sanitários, sociológicos e pedagógicos não se referem estritamente à limpeza e higiene do corpo físico, mas inclui/pressupõe a criação de um ambiente estético, saudável, acolhedor e funcional, para bem receber as crianças em diferentes momentos da jornada, para que essas possam ser cada vez mais autônomas em seus cuidados pessoais.

Esses conhecimentos são importantes para se criar um ambiente saudável e para detectar se algo não vai bem por razões fisiológicas, para que a profissional possa informar a família sobre o que foi constatado, tomar as medidas para prevenir problemas futuros, ou atender situações imediatas. (Mantovani e Perani, op.cit.)¹²¹

Neste banheiro, havia dois vasos sanitários, duas pias¹²², um trocador com um colchonete, um chuveiro com mangueirinha, alguns pares de luvas num suporte, um rodo, toalhas de banho¹²³, um suporte de papel toalha, um armário fechado (ao lado da pia, preso na parede, de tamanho pequeno).

As preocupações estéticas que existiam com o ambiente das salas não se refletia no espaço do banheiro. Havia também um outro banheiro destinado aos pequenos, que estava quebrado.

No documento do MEC (1995a) consta a proposta no direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante:

Arrumamos com capricho e criatividade os lugares onde as crianças passam o dia. (p.15)

As crianças não passam o dia no banheiro, mas esse local é muito utilizado por muitas crianças durante a jornada na creche. Nesta situação observada, embora o suporte de papel toalha fosse na altura das crianças e houvesse espaço para a colocação do papel higiênico (no box do vaso sanitário), a monitora foi quem ofereceu o papel higiênico às crianças. No momento do banho, as crianças eram carregadas e levantadas pelas profissionais até a banheira, no entanto, poderia ter uma escadinha para ajudá-las a subir, sendo acompanhadas pelos adultos.

¹²¹ Isso com apoio dos órgãos competentes de saúde, localizados perto da creche. Neste CEMEI, havia uma preocupação de tratar com o Posto de Saúde questões identificadas como de interesse da comunidade: dengue, higiene bucal, saúde da mulher, lixo ambiental e hanseníase. Isso traz a reflexão sobre o *Direito à higiene e saúde: Procuramos orientação nos serviços básicos de saúde para a prevenção de doenças contagiosas existentes no bairro. Lutamos para melhorar as condições de saneamento nas vizinhanças da creche.* (MEC,1995a, p.17)

¹²² Os vasos sanitários e as pias eram adequadas à altura das crianças.

¹²³ Sem identificação dos usuários.

Neste episódio, Alessandra foi banhada e trocada antes de Mateus, que esperou a monitora Luciana dar-lhe atenção, mas não houve qualquer interação entre essas crianças. Havia também várias crianças juntas no banheiro, algumas estavam lavando as mãos e brincando com uma folha de papel (Gabriel), outras sentadas (Débora, Mateus), outras em pé brincando entre si (Hugo e Uriel) o que nos permite ver que:

O cuidado com a higiene não impede a criança de brincar e se divertir.
(MEC, 1995a, p.17)

Um outro aspecto que deve ser considerado é que ao se atribuir este trabalho a um segmento profissional (monitoras), é possível que as profissionais possam se sentir frustradas com o peso do trabalho estafante: “Todo dia era dia de índio” – disse Mariana.

Não se trata de reduzir o cuidado ao mero “trocar a fralda e dar o banho”, trata-se de ver sua amplitude na educação das crianças pequenininhas, para além da discussão se a professora vai ou não, trocar a fralda do bebê. No entanto, essa discussão deve ter por base as indicações do MEC (1995a):

Nossas crianças têm o direito de manter seu corpo cuidado, limpo e saudável. (p.17)
Conversamos e somos carinhosos com as crianças no momento da troca de fraldas e do banho. (p.13)

Neste episódio, embora as duas professoras estivessem incumbidas de atividades também de cuidados (pois estavam orientando o momento do repouso e acompanhavam um número maior de crianças), as tarefas de banho e trocas de fraldas pareciam ter sido consideradas tarefas inferiores.

A percepção das atividades recorrentes da vida cotidiana¹²⁴ como educativas apresenta-se, muitas vezes, complicada para a compreensão das professoras, pois choca-se com a formação que tiveram e a hierarquia nas relações existentes entre professoras e monitoras.

Bruschini e Amado (op.cit.) afirmam que a presença de mulheres no magistério as livraram de disputas, conflitos (por terem um trabalho estável) no entanto, a relação entre mulheres na creche se reveste de contradições, e este espaço ocupado por mulheres diferentes pode gerar confrontos, ou seja, conflitos e/ou encontros.

¹²⁴ As “atividades recorrentes da vida cotidiana” se referem às ações costumeiras e comportamentos usuais da vida de todos os seres humanos.(Comissão Ministerial, 1995) . Essa designação não separa o cuidar/educar.

O espaço escolar feminino pode ser também hierarquizado: a classe social, a raça, a posição hierárquica, o “status” numa função, o nível de formação, o tempo de atuação (anos dedicados à função), a idade da mulher¹²⁵ e também a idade da criança com a qual trabalha, pois quanto menor a criança, menor o status profissional. (Campos et.al.1984; Campos, 1994).

Nas creches, dificilmente se tem consciência da hierarquização produzida e reproduzida pelos efeitos da lógica capitalista. Assim, as profissionais também podem ter práticas seletivas em relação ao trabalho. Afinal, num curso de magistério ninguém ouviu falar que seria de sua competência trocar fraldas.

As conclusões de Campos (et. al, 1984) trazem esclarecimentos quanto a esta hierarquização (que vem sendo estudada):

*Mesmo que não se leve em conta a ambigüidade da denominação, é evidente a distinção nominal entre **pajem** e **professora**: aquela nomeando uma profissional que executa atividades junto às **crianças menores**(...); esta, uma profissional que vem da tradição escolar, exercendo funções de execução e de orientação, lidando com **crianças maiores** sem que lhes sejam atribuídas atividades de limpeza. (...) **Observa-se que a professora que trabalha com grupo de crianças maiores** necessita de uma maior qualificação, recebe maior salário, trabalha um número menor de horas e não desempenha atividades de limpeza. (p.53-55) (Grifos meus)¹²⁶*

É um ponto muito polêmico a esfera de atuação das profissionais, porque esse assunto ainda não foi suficientemente analisado. Nesta pesquisa, estou falando de duas profissionais diferentes e um mesmo grupo de crianças, e, neste estudo de caso, também pareceu existir uma hierarquia entre o trabalho da professora e o trabalho da monitora.

As monitoras tinham bom nível de escolaridade, quase metade delas tinha o Ensino Médio e uma estava completando o nível superior, elas tinham entre 6 meses a 14 anos de experiência, quatro delas eram negras e todas eram efetivas na função; já as professoras tinham um alto nível de formação, nenhuma tinha trabalhado com bebês, eram todas brancas e todas substitutas, sendo que (as que pude acompanhar o trabalho) tinham desde 2 anos e meio até 7 anos de trabalho no magistério.

Isso pode trazer relações hierárquicas diferentes? E quando a monitora possui maior escolarização que a professora? No caso desta pesquisa, a monitora Mariana, terminava o curso de

¹²⁵ As mulheres mais novas podem ser consideradas menos experientes, especialmente se não tiverem sido mães e espera-se que as mais velhas tenham mais experiência de vida e conhecimentos sobre educação e cuidado de crianças. Isso apareceu na fala da monitora Marina em relação à Tânia (professora) que é mais nova. Ambas estavam alimentando os bebês e um deles chorava, aguardando o almoço. A monitora disse à professora: “Ele foi perto de você porque ele pensa: vou perto dessa mais novinha!” Assim, o diminutivo também desvalorizou o ser jovem.

¹²⁶ Este estudo foi feito a partir do Encontro Estadual de Profissionais de creche de Piracicaba, realizado em junho de 1982, contando com a participação de mais de 30 pajens de todo o Estado de São Paulo.

Pedagogia e a professora Solange tinha o curso de Magistério, no entanto, aqui nesta situação, quem trocou a criança foi a monitora. No entanto, em outras situações vi também Solange trocando fraldas das crianças¹²⁷ o que revelou que ela construía novos conhecimentos sobre a educação das crianças.

Nesse episódio ficou evidenciado uma distinção, mas as professoras também estavam cuidando do repouso, que é outra importante atividade de cuidado. Assim, no meu ponto de vista, nesse momento, essa atividade (de troca de fralda e de banho) ainda não foi descoberta como educativa. Essa cena aconteceu no início do ano e aquela era uma experiência nova para as profissionais envolvidas na questão.

De outro lado, era sempre recorrente ouvir das monitoras, nas reuniões de pais, preocupadas com os cuidados nas atividades recorrentes da vida cotidiana:

“Eu gostaria de lembrá-los sobre a necessidade de lembrarem de colocar a sacolinha plástica dentro da mochila e também fraldas descartáveis”.
(Filmagem, Kelly, 26/04)

“Depois que acabar a reunião esta caixa com as roupas perdidas vai ficar à disposição para vocês darem uma olhada e verem se tem alguma coisa que ficou por aqui”.
(DC, Luciana, 27/04/00)

Assim, observei que a maior parte das observações ligadas ao corpo das crianças vinham da parte das monitoras:

“Uéricles, mostra pra ela onde o cachorro te mordeu, (na perna, ela me disse baixinho)”.
(DC, Elis, 24/11/00)

“Você precisa ver a Thaís e a Alessandra que gracinha, elas mesmas já tiram a fralda e saem andando...”
(DC, Mariana, 24/11/00)

A quem compete atuar diretamente sobre o corpo infantil? A quem compete trocar as fraldas, dar banho, acompanhar durante a escovação, acompanhar o repouso?

A criança não distingue absolutamente a fronteira entre sua vida biológica e afetiva e sua vida intelectual.
(Mantovani e Perani, op.cit., p.93)

É esta visão educativa que revela como:

¹²⁷ Eram as crianças mais novinhas (Thaís, Alessandra e Carlos) que haviam passado pela turma do Berçário 2.

A valorização dos momentos ligados à higiene, alimentação e cuidados com o corpo vai aos poucos fazendo parte dos cuidados pessoais da criança e ajudam-na a elevar sua auto-estima. O corpo bem cuidado e bem alimentado modifica a aparência visual, melhorando a qualidade de vida, e essa rotina faz com que tenhamos a visão de que **cuidar não é transitório, mas um procedimento que contribui para o bem-estar geral e mais duradouro.**

(Campinas, SME, CEDI, Currículo em Construção, 1998, p.48) (Grifos meus)

Assim, as crianças quando chegam à creche nunca separam sua cabeça do corpo. No entanto, quando já estão na creche, podem perguntar: “para uma, sou cabeça e para outra, sou o corpo?”. As crianças sabem, entendem e reconhecem o que está à sua volta, sabem quando suas primeiras produções e seus “produtos” estão sendo aceitos ou rejeitados pelos adultos.

Assim, os momentos rotineiros, como refeições ou higiene pessoal, muitas vezes considerados como tendo pouca importância, permitem-nos estabelecer relacionamentos que oferecem às crianças possibilidades de compreender, aprender, analisar, reconhecer e recordar. Tudo depende da forma como os adultos se relacionam com ela.
(Ghedini, 1994, p.201)

A criança reconhece que a linguagem do cuidado é a linguagem do afeto, mas não no sentido do simples “gostar de crianças”, mas no sentido de poder confiar em quem cuida dela; e isso faz diferença em sua educação e também no relacionamento pessoal no interior da equipe de trabalho.

O episódio revelou que, quando a professora e a monitora estão juntas, há uma separação no trabalho dos cuidados físicos e da higiene e, portanto, quanto ao papel de cada uma na educação e no cuidado das crianças.

7.1.1. Elas são “tias” ?

Nesse episódio das “trocas sem trocas” a monitora estava pedindo às crianças que terminavam a higiene para irem até a sala onde a “tia” as aguardava para o momento do repouso, por isso disse: “Vai lá com a tia Rita”. Também Mateus dirigiu-se à professora “Tia, fiz cocô. Tá na cueca”.

Ser chamada de “tia” era uma forma comum de tratamento no CEMEI: dirigiam-se umas às outras, auto-intitulavam-se, respondiam ao chamado das crianças e aos constantes apelos do

“Tiaaa!”.

Esse é um ponto que merece análise, porque tanto as professoras como as monitoras estavam muito atentas aos pedidos das crianças e manifestavam que gostavam delas de diferentes formas: abraçando-as, colocando-as no colo, consolando-as, defendendo-as quando algum colega tinha batido. As crianças (em igual medida) também manifestavam que as queriam bem, sentando-se perto, agradando o rosto delas, alisando-lhes os cabelos com as mãos...

Mas existe uma razão histórica para o fato que liga o “gostar de crianças” ao chamado de “tia”.

Nos primórdios da profissão docente, prevaleciam os modelos formadores da “casa” e da “escola” (Hipólito, 1997) e as mulheres não mães, poderiam se dedicar ao magistério como vocação, status em relação às mulheres casadas e para gozarem de maior liberdade.

As solteiras eram denominadas “tias”, gentis normalistas, habilidosas alfabetizadoras mas, contraditoriamente eram vistas com maus olhos por poderem seduzir suas alunas e alunos. Já para as casadas, a gravidez sofria uma espécie de censura e por estas informações, pode-se ver o extremo controle a que as mulheres estavam submetidas e a que se deixavam submeter (Louro, 1997c).

Ainda hoje, as professoras são chamadas de “tias”, especialmente, nas creches e pré-escolas em referência ao “mito de um amor parental”. Essa situação de intimidade parental que não existe na realidade, contribui para que não haja reconhecimento profissional, o que torna as profissionais cidadãs de segunda categoria.

Para Tedrus (1998), esse fenômeno de atribuição do tratamento “tio” ou “tia” está ligado ao processo de distanciamento real, espacial e social dos tios e tias biológicos, marcando uma transformação na intensificação/distância dos contatos que se verificavam nestes laços afetivos.

A extensão de um campo familiar a um campo escolar indica uma conotação informal e afetiva à escola, disfarçando-se um possível autoritarismo e trazendo as interações para um terreno mais próximo, ligado à escola.

A apropriação dessa definição para o contexto da creche e da pré-escola pretende restabelecer uma dimensão perdida (em relação aos tios biológicos), ao transferi-la e deslocá-la para as profissionais, que não são parentes das crianças.

Esse processo encontra consequências:

*Freqüentemente, alega-se ser necessário trazer as relações afetivas para a escola e vem a reboque a expressão **da necessidade de se gostar da criança**. Considero esta importância “teórica” algo similar àquela do amor entre os cônjuges (Goode, 1959), por ser igualmente reveladora de mecanismo de controle a que estão sujeitos os indivíduos nas relações adulto/criança, em razão do potencial que há nas relações afetivas. (Tedrus, op. cit., p. 37). (Grifo meu).*

Ferreira (et. al.1985, apud Ferreira, 1988) para além do “simples gostar de crianças” acena:

(...) a creche constitui um contexto de socialização diverso do familiar, pois nele um adulto, que não tem necessariamente um vínculo afetivo com a criança, cuida simultaneamente de várias crianças pequenas. Neste contexto, as outras crianças são de fato os parceiros mais disponíveis para interação. (p. 61).

Na minha opinião, esta reflexão é muito importante porque questiona a necessidade do “gostar” como condição suficiente, criticando a atribuição de dons naturais às docentes.

Reconhecer a necessidade de formação específica traz a possibilidade de oferecer patamares superiores na qualidade do cuidado e educação das crianças em creches, trazendo maior reconhecimento para as mulheres que se ocupam dessas atividades educativas em contextos coletivos. (Rosemberg, 1999, 1996).

Assim, qualidades atribuídas às mulheres, como por exemplo, a paciência, o interesse pelo crescimento das crianças, as habilidades ligadas à socialização, aos cuidados, o amor e o afeto destinado às crianças, passam a ser considerados em outra perspectiva: não exclusivamente, não prioritariamente, não como exigência capaz de suprir as preocupações com as bases da formação de uma pessoa que vai trabalhar com crianças.

De outro lado, ainda sem desmerecer tais habilidades, Cerisara (1996, 1997) defende que elas não comprometeriam a qualidade técnica do trabalho, pois, segundo ela, há uma positividade no feminino.

Quando as professoras não se importam de serem chamadas de tias, negligenciam uma dimensão da profissionalização e da política que essa atuação técnica possui.

Paulo Freire (2000), no livro “Professora sim, tia não! Cartas a quem ousa ensinar” afirmou que a estratégia de denominar as professoras como “tias” se liga à necessidade de um controle do corpo docente feminino.

A representação social expressa na imagem das “tias” funciona como modelos que enquadram as mulheres nos papéis de submissão e trazem um saudosismo que recupera figuras românticas como foram as (virtuosas) “normalistas”.

É nessa idéia que está o caráter não profissional e uma armadilha para que as professoras

não recorram a atitudes reivindicatórias ligadas ao exercício político da profissão.

A pesquisa de Guadagnini (op. cit.) ao analisar o que as professoras de crianças de 0 a 6 anos de Campinas esperam de um profissional de Educação Infantil, encontrou os seguintes dados (em números inteiros): “Gostar de crianças” (38); “Domínio de conhecimentos específicos da área” (29); “Respeitar as especificidades de cada criança” (24); “Ter paciência com as crianças” (17); “Ser carinhoso com as crianças”(16); “Saber trabalhar em equipe” (14); “Experiência com crianças pequenas” (13); e “Ter paciência com os pais” (10).

Ainda nessa pesquisa, quanto à opção por trabalhar na Prefeitura: 45,7% das professoras declararam trabalhar por oferecer melhores salários que o Estado; e 24,3% por causa da estabilidade no emprego, sendo que apenas 1,4% indicou como motivo a idade das crianças (0 a 6 anos).

Segundo Guadagnini (op.cit.), o melhor salário e a estabilidade são fatores que concorrem com o gostar de crianças. Isto deve ser levado em consideração. O discurso do “gostar de crianças” deve ser colocado no contexto das relações de trabalho, já que, segundo Nascimento (1994) o número de professores que se dedicam à Educação Infantil triplicou em relação a 1988 e é 36 % maior que em 1991 e cerca de 70 % da cobertura da Educação Infantil do município está na Secretaria Municipal de Educação.

Ongari e Molina (op.cit.) consideram o componente afetivo/emotivo como constitutivos da relação de cuidado e educação no campo profissional. A questão do afeto dirige-se ao sentimento que se tem pelas crianças que é **reconhecido pedagogicamente para individualizar melhor e mais cuidadosamente a criação de um clima para o crescimento no sentido educativo.**(Grifo meu) Expresso nas atitudes de:

- Ajudar no crescimento das crianças;¹²⁸
- Ter uma relação emotiva, particular no confronto com uma criança com possibilidade de viver emoções profundas sem descuidar das outras crianças, sabendo alternar presença/distância;
- Reconhecer a reciprocidade na dimensão afetiva (adulto e criança), vendo possibilidade de sua integração aos aspectos didáticos.

¹²⁸ Segundo Ongari e Molina (op.cit.) isso significa: garantir as melhores oportunidades de expressão e construção das dimensões humanas, saber observar a criança, perceber os desejos e compreender as necessidades/exigências (também as não-verbais), saber ouvir, partilhar escolhas e conquistas, alegrar-se dos seus progressos, encorajar a autonomia, garantir um dia tranquilo, acariciá-la quando triste ou desejosa de receber calor, dar segurança, não se aborrecer dos seus caprichos, ser um ponto de referência, respeitar cada individualidade e subjetividade (ritmos/tempos/deslizes), preocupar-se concomitantemente com as características específicas de cada uma e da turma para organizar atividades e favorecer a superação de dificuldades.

Segundo uma professora da província de Milão:

Gostar de alguém significa alegrar-se e sofrer.
(Ongari e Molina, p.115)

Segundo Kishimoto (2000a, p.100):

*A escola não tem apenas a função adaptadora, mas transformadora, pois o profissional está dentro de um contexto sócio-econômico-político sobre o qual deve atuar. **O docente, hoje, deixa ser visto como transmissor de conhecimentos, artesão, artista, ou trabalhador e passa a ser encarado como profissional, o que exige auto-reflexão contínua e análise das necessidades da criança em face das transformações sociais.***
(Grifos meus).

Essa perspectiva pede uma profissional crítica, ciente das determinações sócio-político-econômicas, consciente da amplitude e da extensão de suas ações, capaz de transformar a realidade na qual atua, como promotora da cultura da infância (Faria, 1994) e observadora da cultura infantil (Faria, 1993), cujas ações se dirigem às crianças, às famílias e à sociedade (Bonomi, 1998). Nessa concepção, o “tia” não só não soa bem como não dá conta de todo esse repertório.

Chamei este episódio de “Trocias sem trocarias” porque ele evidenciou que, estando juntas, as professoras e monitoras reproduzem a segmentação de atividades distintas para profissionais distintas e a designação “tias” desqualifica a dimensão profissional entre elas próprias.

A seguir, trago a representação da monitora sobre o trabalho da professora.

7.2. Episódio 2: Isto ou aquilo? Isto e aquilo

A professora Tânia estava no solário do Berçário 1 com alguns bebês após o almoço.

Estava sentada no chão, e a seu lado tinha várias crianças. Conversava com elas, sorria, agradava-as. No mesmo espaço estava um brinquedo de tecido parecido com uma centopéia (no qual as crianças passavam por dentro), mas não o utilizavam naquele momento.

As monitoras Marina e Astride estavam com duas crianças na sala de banho: Marina estava dando banho em Victor, e Astride estava trocando a blusa de Wendel que estava molhada.

(Episódio 2: Isto ou aquilo? Isto e aquilo - 07/12/2000 - 8 crianças)

Esse diálogo tive com a monitora Astride do Berçário 1, enquanto ela trocava a blusa de Wendel:

MJ: Você acha que dar banho é também trabalho da professora?

Astride: Se ela tiver interesse sim, mas não há necessidade. Se tem uma pessoa para fazer isto, porque ela vai fazer também? Eu nunca vi a Tânia dar banho. Você já viu, Marina?

Marina: Eu não vi.

Astride: Se ela quisesse ela poderia, porque ela fica o período todo, mas não tem necessidade. Mas é claro que se ela ver uma criança com nariz escorrendo, ela vai limpar. Olha, a Tânia (professora) está lá fora com várias crianças, está dando atenção a várias ao mesmo tempo. Se ela estivesse aqui, estaria dando banho em uma só. Ali ela está aproveitando melhor o tempo dela. Tinha uma professora aqui a Bianca que gostava de trocar, de dar banho, mas isto porque ela não tinha filhos e queria saber como é que era. Eu acho que se a professora tiver um projeto dela que inclua o banho, é claro que nós vamos achar muito bom, mas seria um projeto dela.

MJ: E em relação a trocar fralda, é a mesma coisa?

Astride: Seria bom que ela aprendesse a trocar para uma hora de emergência, na hora que precisasse, aí ela saberia qual é a sacola da criança e como é que se faz. Mas que graça teria se ela estivesse aqui trocando, dando banho, e nós lá fora com as crianças? A professora tem outras coisas pra fazer com as crianças e se ela não fizer é capaz até da gente cobrar.

MJ: Qual é o trabalho da professora?

Astride: Eu acho que seria trabalho da professora brincar com as crianças. Ela pode trazer novas idéias de brincadeiras que podem estar sendo feitas com eles.

MJ: Mas você também brinca, eu mesma vi, agora mesmo, você com seus óculos na mão, fazendo uma brincadeira.

Astride: É verdade, a gente também brinca, mas é diferente. Nós brincamos assim de um modo mais espontâneo, a gente não sabe nem expressar direito. Já a professora, ela sabe o que está brincando.

MJ: O que significa ela sabe o que está brincando?

Astride: Significa o trabalho dela mesmo, estimular a criança brincando. Como é que você vai estimular a criança? Brincando. Eu brinco mais espontâneo. Eu tenho um objetivo, mas a professora também tem um objetivo.

MJ: Os objetivos são os mesmos?

Astride: Ah! Isso eu não sei, isto é difícil. Cada um tem um objetivo para aquilo que faz e a professora tem o dela, mas eu acho que deveria ser o mesmo objetivo.

MJ: Você se sente cobrada?

Astride: Não me sinto, não existe um acompanhamento do nosso trabalho, como existe no caso da professora, que a orientadora pedagógica acompanha mais de perto e ela precisa dar uma satisfação. Com a gente é diferente. Não tem uma pessoa que acompanha e diz: "Olha aqui você precisa melhorar, isto pode ser assim". Não existe tanto uma avaliação, eu não acho que sou cobrada desse jeito. A coisa acaba ficando mais na consciência de cada um. Você pára e pensa: Eu poderia ter feito isso, aquilo, mas não tem uma pessoa que vem te dizer se está bom, se precisa melhorar.

(DC, 07/12/00)

Esse longo diálogo é muito significativo. Trago para analisar o ponto de vista das monitoras, nas suas representações (Jovchelovitch, 1994) quanto aos cuidados nas atividades decorrentes da vida cotidiana, em relação ao trabalho da professora.

A representação da monitora Astride sobre seu trabalho em relação ao trabalho da professora Tânia pode estar revelando atitudes paralelas, sobrepostas, descontínuas entre uma e outra profissional. Parece que há uma acomodação nos papéis em que cada uma já estava acostumada a exercer.

Assim, quando estão juntas parece ser inquestionável que cabe à professora um trabalho “mais pedagógico” e à monitora um trabalho ligado aos “cuidados e higiene”.

Na visão da monitora, ela percebe essa diferença por considerar a formação escolar (que a professora teve) e reconhece que ela pode até “limpar o nariz de uma criança” ou “trocar uma fralda se quiser aprender como é (se ela não tiver filhos)”, mas, no fundo, seu trabalho é outro: “estimular a criança brincando”, pois, “(...) que graça teria se ela estivesse aqui trocando, dando banho, e nós lá fora com as crianças? A professora tem outras coisas pra fazer com as crianças e se ela não fizer, é capaz até da gente cobrar.” “Seria bom que ela aprendesse a trocar, para uma hora de emergência, na hora que precisasse, aí ela saberia qual é a sacola da criança e como é que se faz”.

Fica explicitado aqui (nas representações da monitora) que há um divisor de águas, pois se a professora não fizer o que se espera dela, será cobrada pela orientadora pedagógica (que acompanha seu trabalho) e pelas monitoras, pelo que se espera que seja seu trabalho.

Esses indicativos podem estar revelando que essa relação é permeada de pequenos poderes, disputas e controles mútuos. Qualquer avanço no “território” da outra, poderá até ser compreendido como um estranhamento.

Fica evidente o seguinte:

“Entre trocar uma criança ou estimulá-la, o que deve ser feito? Eu preferia muitas vezes estimulá-la, contar uma história naquele horário. É claro que você pode trocar uma criança, mas se tem a monitora...”
(DC, Silvana (M3), 28/07/00)

Sem a clareza do que seja educar e cuidar, pode-se incorrer em equívocos como o da concepção de Deheinzelin (1992 apud Campos, 1994) que, em sua proposta para formação de profissionais de creche (em nível de segundo grau), prevê duas profissionais e também prevê atividades distintas para ambas, uma voltada para ações de caráter mais escolar e outra voltada para a higienização do corpo, cuidados com alimentação, sono e guarda das crianças.

A pedagogia italiana (Mantovanni e Perani, op.cit) nos permite ver uma relação dialética nesta questão: não há incompatibilidade entre contar história e trocar a roupa de uma criança. É possível trocar-lhe e contar-lhe uma história (Faria, 1999b), brincar com ela ou oferecer-lhe um livro de banho ou um bichinho plástico sem perder de vista o objetivo educativo que está presente

nesta ação, que é tão importante quanto conversar com as crianças, propiciar encontros entre elas, dispor-lhes brinquedos, organizar cantos para exploração de diferentes materiais sonoros, plásticos, de texturas, de livros, etc..¹²⁹

Complementando esta reflexão, segundo o Currículo em Construção (1998):

Conhecendo-se as necessidades das crianças, o banho, a alimentação e o descanso terão papel de destaque na dinâmica do dia-a-dia. Mais do que um ritual de limpeza, o banho acalma a criança, ajuda a fortalecer laços afetivos e proporciona prazer. Representa divertimento, descoberta e proximidade ao ser realizado num ambiente previamente preparado. (p.49)

Essa visão do cuidado e educação indissociáveis expressa no Currículo em Construção contrapõe-se ao “currículo de atividades” que aparece na descrição das atividades dadas pelas professoras relatadas na Caderneta Escolar (C.E.). Neste dia, a professora Tânia registrou:

Música e dança / corrida no solário / partes do corpo / nomes de diferentes objetos.
(CE., 07/12/00, p.11)

Tal descrição explicita que é isto o que se espera da professora: que ela seja capaz de propor “atividades pedagógicas”, sem questionar se isto acontece de forma descontínua, separada ou paralela ao trabalho das monitoras.

No meu ponto de vista, as oportunidades de banho nas crianças e trocas de roupas são as situações contextualizadas para se trabalhar noções ligadas à imagem corporal, pois, ao deparar-se com outros “diferentes”, a criança constrói uma imagem positiva de si mesma, aprende a se gostar, se reconhecer e, assim, constrói o sentimento de pertencimento:

O papel central da creche é ajudar as crianças a construírem de forma positiva sua identidade, a partir dessa dualidade entre o eu e o “mim”, respondendo conscientemente à pergunta: “quem sou eu?” Este processo inclui aspectos ligados à origem familiar, localização no tempo e no espaço, e também relativos ao corpo, às emoções e à inter-subjetividade. (Ghedini,1994, p.199).

Conforme já disse, na pedagogia das creches italianas, Borghi e Guerra (1999) revelam no campo de experiência “Corpo” a percepção e o movimento que ele contém. A percepção sensorial situa-se nas funções de apreender informações acerca do estado do ambiente e suas mudanças.

Os bebês, por exemplo, primeiramente percebem-se como parte do ambiente e depois voltam-se àquilo que está a sua volta. As suas experiências perceptivas são ligadas ao calor, sabor,

¹²⁹ A organização de cantos nas salas, desde o berçário, é fundamental para romper com o “currículo de atividades” que é a forma atual como as professoras organizam seu trabalho.

contato da pele, luz, cores e sons. Já no primeiro ano de vida, o interesse das crianças está nas atividades do corpo e com ele joga, experimenta, explora o espaço, produz rumores e vocalizações. Quando cresce, dirige suas ações explorando todos os objetos, suas propriedades, localizações, funções e todas essas experiências são elaboradas expressiva e comunicativamente fazendo associações (ao ver um carro pode lembrar-se “do carro do pai”). O movimento do corpo é inerente a todos esses processos e, através dele, a criança controla o espaço (e os adultos), construindo representações dos objetos e das pessoas que o circundam e também construindo uma imagem de si e dos outros. (Ghedini, 1998).

A professora citou no registro a música e a dança, a corrida no solário, partes do corpo, nomes de diferentes objetos. De fato, pude acompanhar (naquela manhã) várias destas atividades corpóreas (perceptivas e de movimento) durante sua execução: colocou a centopéia de tecido no solário e incentivou que as crianças entrassem e saíssem dela; brincou de futebol com uma bola chamando meninos e meninas¹³⁰; conversou com eles; agradou-os; pegou-os no colo um a um para mostrar o que estava acontecendo no posto de saúde ao lado (uma fumaça saía por um cano através da parede formando uma nuvem branca e produzindo um barulho); colocou músicas para as crianças dançarem, dançou com elas, promoveu encontros entre as crianças formando pares para dançarem. Observava as reações delas enquanto dançavam e observava as iniciativas das crianças e suas linguagens não-verbais. Realizou tudo isso tendo sido acompanhada pelas monitoras através da observação.

Tudo isso é importante que seja proposto pela professora às crianças do Berçário 1, mas aqui as atividades aparecem “curtinhas” e paralelas ao conjunto das demais atividades diárias e ao trabalho das monitoras. Por que os momentos da refeição, da troca de roupa e banho, por exemplo, não foram citados? Será que não teriam objetivos educativos? Por que todas essas ações que descrevi, realizadas pela professora (Tânia), não foram relatadas no seu desenrolar? O momento do almoço que foi realizado conjuntamente pelas monitoras e a professora também não foi registrado.

A dúvida que Astride (monitora) revelou ao não saber se os objetivos da professora são os mesmos que seus objetivos evidencia que o planejamento ainda não é responsabilidade comum. A monitora ao afirmar que “cada uma tem um objetivo para aquilo que faz”, revela que planeja seu fazer, tem uma meta, sabe o que é para ser feito com a criança, mas não estabelece uma parceria de trabalho.

¹³⁰ Vi quando Tânia chamou Larissa para chutar a bola várias vezes, não separando brinquedos/brincadeiras de meninos e meninas.

Quando Astride viu um brinquedo grande estruturado com peças de plástico (que estava no Berçário1), comentou que, no início do ano (2001), ele não poderia ficar ali ocupando o espaço dos nenês que iriam entrar e precisariam engatinhar. Assim, a monitora revelou que sabe o que deve ser feito com as crianças, mas esse conhecimento precisa ser considerado no planejamento, no objetivo compartilhado de cuidar e educar.

É por isso que Campos (1994, p.36) afirma que se torna muito importante reconhecer *quais são os objetivos que se deseja alcançar com as crianças, pois, eles orientarão as ações* (Grifo meu).

O documento do MEC (1994a) reitera:

Urge garantir que tal profissional esteja comprometido com os objetivos da educação infantil, e que sua formação seja coerente com tais objetivos. Se são objetivos de cuidar e educar, a formação de seus profissionais deve também assegurar essas facetas, aliando as questões pedagógicas com as questões ligadas à higiene, alimentação e cuidados em geral,(...) e ambas se relacionam às dimensões afetiva, ética e estética da prática educativa. (p. 74) (Grifos meus).

A professora menciona ter trabalhado com as “partes do corpo”, mostrando uma preocupação com a identificação/nomeação dessas partes pelas crianças, mas é bom lembrar que, para a criança que está construindo uma imagem de si e também iniciando a fala, este processo acontece tanto ao ser banhada/trocada, quanto ao brincar com músicas, com o corpo do adulto, de outras crianças e com a “centopéia de tecido”. Aqui fica explícito que pedagógico/educativo parece se restringir à brincadeira proposta pela professora. Assim, a “didatização do lúdico” (Wajskop, 1995a) vem embutida na noção de brincar para se aprender alguma coisa e não pelo prazer da brincadeira ou pelo prazer de descobrir o corpo e o movimento, as diferentes linguagens, o Eu e o Outro em relação ao meio físico e social...

Aprender não significa meramente entender os aspectos cognitivos, mas também perceber articulações entre conhecimento e emoção, que as crianças vêem como estreitamente integrados. Acredito que tudo isso deve estar sempre presente, tanto nos momentos “rotineiros” como nas refeições e trocas de fraldas. Deve estar presente também durante as brincadeiras, que são a situação educativa por excelência, seja estruturada, seja fazendo uso de materiais apropriados ou de sucata, seja com adultos usando seus corpos como recurso para brincadeiras e jogos, para oferecer às crianças a oportunidade de transmitir sentimentos, adquirir conceitos ou satisfazer seu desejo de explorar e conhecer.
(Ghedini, 1994, p.200) (Grifos meus)

Chamo a atenção para o aspecto de que não é o cuidado e a educação que estão separados (cuidar e educar são indissociáveis) – não há uma profissional que cuida (monitora) e outra que

educa (professora) – são as ações educativas de cada profissional que estão separadas e cada uma pensa e faz seu trabalho paralelamente. Ambas estão cuidando e educando as crianças e trocando informações sobre elas, no entanto, uma profissional não entra naquilo que seja considerado esfera de atuação de outra profissional.

Conceber o trabalho conjuntamente é condição para o partilhar das ações, e essa era uma preocupação de ambas, das professoras: “(...) porque elas (as monitoras) estão trabalhando junto, né? Precisa falar a mesma língua. (DC, 07/12/00) e também das monitoras: “(...) Cada um tem um objetivo para aquilo que faz e a professora tem o dela, mas eu acho que deveria ser o mesmo objetivo” (DC, 07/12/00).

Mas essa intenção não se transformava em ação no cotidiano. Muitas foram as razões para que isto acontecesse: alta rotatividade, dificuldades de momentos coletivos previstos para os planejamentos, desconhecimento da proposta pedagógica, estrutura de trabalho que previa apenas reuniões bimestrais entre os membros da Unidade Educativa. O trabalho na creche ainda não é pensado e realizado conjuntamente pelas profissionais que estão atuando com as mesmas crianças. Assim, concordo com Ghedini (1994):

O serviço funciona bem quando os trabalhadores podem coordenar suas atividades e cooperar uns com os outros; a equipe, portanto não deve ser considerada apenas como um grupo que se reúne ocasionalmente, e que por acaso trabalha junto, ou que pode partilhar seus problemas. Estando juntos, os educadores podem estudar seus problemas; dessa maneira, a equipe funciona como um instrumento para aumentar o nível de consciência moldando personalidades individuais, que se desenvolvem continuamente através do contato com o meio ambiente, outras pessoas, crianças e pais.
(p.203) (Grifos meus)

Após considerar a representação da monitora sobre o cuidar e educar (da professora), trago o dado que analisa o inverso: a representação da professora sobre a prática das monitoras.

7.3. Episódio 3: Ela é “uma mãezona” ?

“A escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais do masculino e do feminino.”
(Souro, 1997a, p. 8).

As crianças tinham acabado de tomar o café da manhã e estavam na sala.

A professora Rita estava sentada no chão¹³¹ e estava preparando-se para contar uma história. Ela falou para as crianças: “Hoje está frio, está chovendo, está com vento. A gente vai poder brincar lá fora?”

As crianças responderam juntas: “Não!”. “Sim!” - disse Raissa. “Vai, Raissa ?” – perguntou a professora.

Ao lado da professora estavam Hugo, Uéricles e Gabriel (estes, sentados no colo dela).

Débora, Gabriela e Raissa estavam perto da professora e estavam mexendo numa mochila¹³². As outras crianças, depois de um tempo, iam sentando-se no chão para ouvirem a história: Paloma, Andiara, Ana Paula, Fabrício, Silmara, Natália. Thalita e Guilherme estavam brincando, Leonardo em pé rodopiava em torno de si, Uéricles saiu correndo e vinha na direção da filmadora, mas a monitora chamou-o e ele retornou ao colo da professora.

A professora disse: “Posso começar a história? Um, dois, três e já!” (Paloma saiu gritando: “Já!”)

A monitora Luciana estava sentada no chão do outro lado da sala e estava começando a picotar e a dobrar pedaços de um papel higiênico e enquanto estava fazendo isso, dizia: “Vai sentar vai: Vitória, Marcelo, Thalita, Guilherme”.

“Era uma vez um bode e um rato”. – Disse a professora que ia contando a história do “Fogo no céu”¹³³ e mostrando as páginas do livro.

“O bode falou para o rato: – Rato está pegando fogo no céu! O quê? Fogo no céu? Não pode ser! – saiu correndo, correndo e foi contar lá pro pato. O pato saiu correndo e foi contar lá pro galo.” “Co-ró-có-có-có” – disse Leonardo.

A professora continuou: “O galo saiu correndo, correndo, correndo, todos os bichos saíram correndo. O rato correu, o pato correu, o bode correu, o galo correu... aí...”

Enquanto a professora contava a história, Paloma e Hugo ficaram em pé, Vitória e Natália ficaram alisando com as mãos os cabelos de Rita e as crianças estavam bem interessadas e envolvidas na história.

Do outro lado da sala, estava a monitora Luciana, estendendo o papel higiênico sobre seu joelho, perto dela estavam Raissa e Uriel que a observavam.

A professora continuou a história: “O bode encontrou quem?”

¹³¹ Havia uma linha circular amarela no chão, mas que não estava sendo utilizada.

¹³² As mochilas ficavam dependuradas em ganchinhos presos a uma madeira, na altura das crianças. Cada ganchinho possui uma figura colada para identificação de cada criança.

¹³³ De autoria de Mary França e Eliardo França, Editora Ática.

“A coruja” – disse Leonardo.

“Está pegando fogo no céu! A coruja olhou para cima: Não é fogo no céu, é fogo no balão.” – disse a professora.

A professora perguntou: “E se esse balão cair na floresta? O que vai acontecer?”

“Vai morrer, vai ter que chamar o bombeiro para apagar o fogo” – disse Guilherme.

“Ah é, por que vai ter que chamar o bombeiro?” – perguntou a professora.

“Se o balão cair, vai pegar fogo na floresta” – respondeu Leonardo.

“Pegaram o balão e apagaram o fogo do balão, aí colocaram o balão para enfeitar a festa junina, para enfeitar junto com as bandeirinhas” – disse a professora.

As crianças estavam entretidas olhando para as figuras do livro.

A professora terminou a história e disse: “Tchau, balão!” As crianças acenaram e fizeram “tchau” para o livro.

A professora levantou os braços para cima e começou a cantar a música: “Cai, cai, balão.” As crianças cantaram e acompanharam a música com gestos.

A professora tinha várias crianças perto de si e Gabriel estava sentado no seu colo. Ele começou a cantar a música: “Abre a porta, Mariquinha! Eu não abro, não...” A professora o acompanhou cantando, enquanto isso Hugo e Silmara começaram a dançar juntos.

Enquanto a professora se levantava do chão, Marcelo e Thalita se abraçaram bem forte por alguns instantes e depois se soltaram.

Raissa pegou o livro que a professora deixara no chão e começou a ver as ilustrações, a seu lado estavam sentadas: Débora, Gabriela e Vitória que também pareciam interessar-se pelo livro.

Nesse momento, Ana Paula, Leonardo, Paloma e Uriel estavam bem perto da monitora e começavam a querer mexer no o papel higiênico que ela estava dobrando.

A professora levantou-se, foi até o armário, pegou uma sacola com bandeirinhas de papel colorido e dois balões (um pequeno e um grande), conversou com as crianças onde deveria colocá-los, a cor de cada um e o tamanho, e, conforme ia perguntando, Leonardo ia respondendo. Colocou os balões no lugar sugerido por Guilherme e Leonardo: junto com as bandeirinhas que eles haviam confeccionado com papéis pintados e que estavam num varal.

Perto da monitora, estavam Ana Paula, Silmara e Andiara, que começavam a brincar com o papel higiênico.

Quando a professora começou a pregar as bandeirinhas na lousa, a monitora levantou-se

do chão para ajudá-la; (sem que houvesse qualquer conversa entre elas), e Luciana (monitora) ia orientando as crianças: “Devagar pra não rasgar Hugo, devagar! Espera Vitória, espera Vi.”

Enquanto a professora, a monitora e quase todas as crianças estavam empenhadas em decorarem a sala com as bandeirinhas; em um canto da sala, Débora e Gabriela continuavam mexendo nas roupas da mochila, Leonardo girava muitas vezes em torno de si e, no outro canto, Uriel e Andiara brincavam com os papéis higiênicos: dobravam, estendiam no chão, enrolavam, batiam com as mãos, esticavam e guardavam na caixa. Outras crianças foram se interessando e a brincadeira foi aumentando, a professora e a monitora (mesmo espantando-se com o ocorrido) não cercearam a manifestação das crianças. Quando a professora foi olhar a “brincadeira do papel higiênico” e perguntar às crianças o que estavam fazendo, Luciana disse: “Eles estão querendo ajudar!”

(Episódio 3: Ela é “uma mãezona?” - 30/06/2000 - 18 crianças)

Esse episódio revela dois aspectos que podem ser ressaltados: primeiro, o distanciamento entre o que estava sendo feito pela professora e o que estava sendo feito pela monitora¹³⁴; segundo, a curiosidade constante das crianças (para tudo o que acontecia) e a atenção/controle mobilizados tanto pela professora e pela monitora.

Essa cena traz em si um conteúdo simbólico (ou silenciado): a professora conta história e a monitora dobra o papel higiênico. O contar história aparece aqui reconhecido como uma atividade típica de professora e socialmente mais valorizada, enquanto a atividade da monitora de dobrar o papel higiênico aparece como uma preocupação voltada para os cuidados físicos e para as necessidades ligadas à saúde do corpo das crianças, e, por isso, usava um avental indicado¹³⁵:

(...) para aqueles que, alimentando, trocando, limpando a criança podem a qualquer momento sujar-se, lambuzar-se, molhar-se. Porém, sua simples presença identifica seus portadores: aqueles que executam serviço “sujo”. (Campos, et. al, 1984, p.54)

A posição corporal existente no afastamento de ambas na ocupação do espaço da sala também é significativa e as posturas corporais também traduzem os objetivos e intenções, já que não houve comunicação verbal, gestual ou olhares entre elas.

A professora está ocupada em contar a história e em entreter as crianças, a monitora não levantou seu olhar do que estava fazendo e procurava controlar as crianças (com palavras) para

¹³⁴ Nesse episódio, a monitora não estava propondo uma atividade para as crianças, estava executando uma tarefa que facilitaria o trabalho diário das atividades recorrentes da vida cotidiana.

¹³⁵ Um uniforme xadrez (verde e branco) frequentemente usado pelas monitoras, já as professoras nunca o usavam.

que prestassem atenção à história.

Segundo o P.E.:

Ler um conto ou uma história para as crianças é uma atividade que deve ser repartida com prazer. (p.27)

No entanto, a professora não parecia estar envolvida no que a monitora estava fazendo, e a monitora embora não estivesse envolvida com o que estava sendo proposto, parecia comportar-se como uma “mãe” que tentava controlar seus “filhos” (na presença de outras pessoas). Isso ficou muito evidente quando a monitora falou: “Vai sentar vai: Vitória, Marcelo, Thalita, Guilherme”. Isso também ocorreu quando Uéricles encaminhava-se para a direção da filmadora: ela o chamou e ele retornou ao colo da professora. Também em outro momento, a monitora orientou: “Devagar, pra não rasgar Hugo, devagar! Espera Vitória, Vi...” Estes comentários da monitora tinham por objetivo ajudar a professora a chamar a atenção das crianças e controlá-las em suas ações, para ouvirem a história.

Essa situação revela que o cuidado não está separado da educação, no entanto, cada profissional mobiliza a atenção e o controle em atividades diferentes e complementares, igualmente importantes porque têm por objetivo o bem-estar das crianças.

Assim, as crianças estavam divertindo-se com a professora que contava história e sentavam-se no seu colo, agradavam-lhe mexendo nos cabelos, olhavam atentamente para as ilustrações do livro:

Frente a seu livro ilustrado, a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se entre tapetes e bastidores coloridos, penetra em um palco onde o conto de fadas vive.(...) Aprende com as ilustrações ao mesmo tempo a língua e a escrita: hieróglifos.
(Benjamin, 1984, p.55-56)

No P.E. também está escrito: A história fascina as crianças (p.27). Mas as crianças que não quiseram ouvi-la, sentaram-se e divertiram-se com a monitora, ou brincavam com a mochila num canto da sala.

A monitora respeitou as crianças que estavam interessadas em ver o que ela fazia e, por fim, elas se interessaram em brincar com o papel higiênico. A “brincadeira do papel higiênico” pode parecer à primeira vista algo estranho, já que não houve nenhuma intencionalidade para que isso acontecesse, no entanto:

Hoje talvez podemos esperar uma superação efetiva desse equívoco fundamental, o qual acreditava erroneamente que o conteúdo imaginário do brinquedo determinava a brincadeira da criança, quando na verdade, dá-se o contrário.
(Benjamin, op.cit., p.69)

Havia um clima de envolvimento e de interesse por parte das crianças em relação ao que estava sendo realizado, tanto pela professora quanto pela monitora e as crianças ficaram perto de quem queriam ficar (sejam adultos ou crianças), expressando-se e manifestando suas curiosidades:

As crianças pequenas têm uma enorme curiosidade sobre o mundo. Desde bebês procuram tocar, observar e interagir com as pessoas e as coisas que as cercam.(...)
(MEC, 1995, p.12)

Nessa situação, apareceram: o direito à brincadeira e o direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão (MEC, 1995a) no direito de ouvir e contar histórias, no livre acesso aos livros, *mesmo quando ainda não sabem ler* (p.18), na manipulação do livrinho (Raissa), da mochila (Débora e Gabriela), das bandeirinhas (que quase todas as crianças foram pegar) e do papel higiênico (Ana Paula, Leonardo, Paloma, Uriel, Silmara e Andiará), possibilitando *a expressão das necessidades e curiosidades infantis na sala (...) arrumada para facilitar brincadeiras espontâneas e interativas.* (p.12).

Parecia ter ficado evidente que as brincadeiras com a mochila e com o papel higiênico não estavam no planejamento da professora nem da monitora. Assim, ocorreu um imprevisto (Búfalo, op.cit.) que integrou a atividade prevista.

As crianças sabiam, de antemão, que o que se esperava delas era que estivessem sentadas com a professora para ouvirem a história, no entanto, conforme aconteceram os fatos, os diferentes interesses não foram tolhidos pelos adultos, foram observados. Mesmo quando a professora foi olhar de perto a brincadeira com o papel higiênico, a monitora disse: “Eles estão querendo ajudar!”

As próprias crianças usufruíram de um contato próximo tanto com a monitora quanto com a professora, ambas mostraram-se disponíveis para as interações com as crianças, demonstrando afeto; já entre as próprias crianças, elas puderam abraçar-se, dançar juntas, ver/disputar o livrinho, segurar as bandeirinhas enquanto eram colocadas no varal. Foram as crianças que deram o estatuto de brincadeira ao episódio, foram elas que introduziram novos elementos àquilo que os adultos estavam fazendo e propondo (para elas).

A criança não é um objeto isolado, mas o ponto de confluência de numerosas e delicadas relações com os adultos, entre os adultos, com os objetos e o ambiente, o espelho de muitos problemas pessoais do próprio adulto.
(Mantovani e Perani, op.cit., p.81) (Grifos meus)

Por isso, se há delicadas relações no entrosamento entre os adultos, as crianças estão ali

para percebê-las, indicá-las e agravá-las (mesmo sem nada falarem sobre isto), pois podem mobilizar diferentes ações e reações quanto à forma como monitoras e professoras entendem o cuidado e a educação na creche. Assim, sempre surgem razões (não explicitadas) nas ações dos adultos entre si e destes em relação às crianças e entre elas.

Esta discussão que apresento a seguir, foi inspirada numa parte da entrevista que a professora Rita concedeu-me. Quando lhe perguntei como enxergava as crianças que estavam na creche, ela afirmou:

“Eu vejo as crianças como crianças, que têm uma realidade sócio-econômica muito difícil sim (...) Têm muitas crianças que moram em barracos sem infra-estrutura. Se eles estão brincando com um carrinho quebrado em casa, eles estão brincando, são crianças. (...) A maioria vem de famílias numerosas de quatro, cinco filhos, todos na mesma idade e **fica difícil para a mãe dar atenção a todos ao mesmo tempo.** As crianças chegam com uma **d demanda afetiva muito grande.** Tem criança que chega desnutrida. Tem criança que até hoje, na hora do almoço (eu não sei se você viu e filmou), fica nervosa porque a comida está demorando para chegar na vez dela, ela está achando que a comida vai acabar.

E diz: “Pára! Tá acabando! Pára de pôr!” Eu digo: “Se acabar eu vou pegar mais: arroz, feijão...”

Mas eles não conseguem entender isso.

São crianças que passam por uma situação difícil em casa. **Eles vêm para cá e a escola é lugar que supre tudo isto.**

Supre a questão da carência afetiva, e neste ponto eles estão com uma monitora muito boa que é muito mãezona deles neste aspecto.

São crianças que chegam aqui algumas bem desnutridas, com o tempo a gente vê a recuperação, principalmente das pequenininhas que ficam o dia todo. Mas são crianças que têm um nível de desenvolvimento no dia-a-dia, no brincar que são iguais às outras crianças. Eu procuro enxergá-las como crianças.”

(Entrevista, 11/07/00) (Grifos meus).

Quando a professora afirma que “as crianças são crianças”, mas são carentes afetivamente e que “a escola supre esta carência”, trouxe junto com essa idéia a representação social (Jovchelovitch, op.cit.) sobre a figura da monitora: “muito boa, que é muito mãezona deles neste aspecto.”

Assim, o que Mantovani e Perani (op.cit, p.81) refletiram procede, pois a criança é mesmo *um ponto de confluência de numerosas e delicadas relações com os adultos, entre os adultos, com os objetos e o ambiente* e o que se verifica no discurso da professora sobre as crianças e sobre a monitora é um retorno às antigas bases da creche substituta materna.¹³⁶

¹³⁶ A creche substituta materna fez parte do ideário da Educação Infantil no início da década de 80. Com a expansão das vagas e aumento das instituições, surgiram os programas compensatórios de educação (derivados da concepção da privação cultural). Esses programas adotaram as referências psicológicas das teorias do apego da criança à mãe; assim, as creches foram espaços para apoio às mulheres que tivessem necessidade de trabalhar. As profissionais nas creches eram “substitutas maternas”, o que lhes gerava grande frustração em relação ao trabalho e embates com as famílias das crianças, pois ambas competiam entre si para demarcarem

Segundo Emiliani e Molinari (1998), nessa visão, associa-se socialização à maternagem para conter as (possíveis) consequências negativas da separação da criança à mãe. No entanto, ao se atribuir às monitoras a função de substitutas das “mães”, desconhece-se que são uma outra categoria profissional, não são babás, não são parentes (Búfalo, op.cit.), nem auxiliares de sala que tomam conta de crianças.

As crianças não são filhas das profissionais e das funcionárias, são pessoas que vão para a creche para conviver com diferentes crianças e adultos (Búfalo, op. cit.) e que são diferentes dela mesma.

Assim, vê-las “como crianças” no contexto da vida concreta significa considerar que:

*Sendo a infância uma produção histórica, não poderemos hoje, na sociedade capitalista pensá-la em abstrato, **referindo-nos à criança, independentemente de sua classe social.***(...) (Faria, 1999a p.61)

As crianças serem pobres é uma situação concreta da vida delas e a pobreza é uma categoria relativa da qual não se pode reduzir seus significados social e simbólico que são complexos. (Sarti, 1996 apud Barbosa, 2000). Assim, considerá-las carentes é outra coisa, pois desqualifica-se sua origem sócio-econômica-cultural.

Por isso, a professora Rita identifica que:

“A maioria não tem uma família nos **moldes tradicionais**, muitos não tem a presença de pai e mãe em casa, muitos moram com a vó, tia, ou só com a mãe. Mas (...) isto traz a questão do quanto eles se apegam às monitoras, às professoras. **Às pessoas que dão carinho.**”
(Entrevista, 11/07/00) (Grifos meus)¹³⁷

A professora fala que procura ver as crianças como elas são, brinca com elas, dá-lhes atenção e carinho, mas isso implica em vê-las não como carentes, mas como sujeitos de direitos, com direito à educação, direito à proteção, ao afeto e à amizade; direito a uma alimentação sadia, direito ao contato com a natureza... (MEC, 1995a).

Segundo Faria (1999a, p.61):

(...)Como é recente esta área de pesquisa no Brasil, ainda encontramos muitos trabalhos referindo-se à família e à criança, generalizando o modelo burguês para todas as faixas sociais.

E se as crianças se apegam aos adultos que dão carinho, é porque sabem que isso é bom; como disse Solange (M1):

os espaços de cada uma (Ferreira, 1988; Haddad, 1991).
¹³⁷ No questionário que a diretora elaborou sobre as famílias das crianças, encontrou-se o dado de que estas, são famílias pequenas de

“Aliás o carinho é bom sempre, em todas as idades.”
(Filmagem, 24/03)

O modelo pedagógico utilizado na educação compensatória é derivado da camada média-alta, onde a criança **não** é apenas objeto de cuidados médicos, higiênicos e alimentares. A função materna (neste caso, identificada como função da monitora) e as preocupações psicopedagógicas (neste caso identificada como função da professora) assumem também um caráter profissional-pedagógico maior. (Mantovani e Perani, op.cit.)

A educação compensatória e a compensação educativa vêm a criança, suas famílias e as profissionais como depositárias de compensações: educativas, afetivas, sociais, lingüísticas.

Assim, na visão compensatória, as famílias, as profissionais, as crianças são desqualificados pelo que, supostamente, não teriam e a compensação educativa aparece como uma nova versão das práticas compensatórias.

(...) Apesar de a sociedade burguesa ter engendrado outros tipos de família e de criança, ainda não dispomos de pesquisa suficiente para falarmos das outras famílias e das outras crianças.
(Faria, 1999a, p.61)

Neste sentido, os conhecimentos sociológicos, especialmente as categorias de análise marxistas (contradição, transitoriedade e totalidade) permitiriam à professora enxergar dialeticamente a realidade vivida para: (...) *entender o contexto familiar, econômico e social no qual a criança vive, os problemas do lugar no qual está situada a creche*, (Mantovani e Perani, op.cit. p.85) sem sentir pena ou dó das crianças.

O registro da Caderneta Escolar da professora Rita sobre este dia foi:

História do balão/arrumação da sala (bandeiras e balões) dança junina e outras músicas/areia.
(CE., 30/06/00, p.5)

Mais uma vez aparece uma descrição sumária do que foi proposto pela professora sem observações sobre as reações das crianças. Esta descrição poderia ser vista como um registro de qualquer outra turma de crianças. Esse tipo de registro privilegia uma versão escolar das brincadeiras, embora no contexto vivido elas tivessem experimentado (entre elas) várias dimensões do lúdico, do imaginário e da produção cultural.

Nesse episódio, ocorreu novamente a segmentação entre as práticas educativas da monitora e da professora. A consequência é a introdução de um viés escolar, conforme mostra o episódio

4 ou 5 membros e que, na maioria das vezes são os pais ou a mãe que assumem a educação das crianças.

seguinte, que ocorreu com a mesma turma de crianças (M2) no segundo semestre, mas, com outra professora.

7.4. Episódio 4: “Vou fazer trabalhinho, vou pintar!”¹³⁸

A professora Tânia e a monitora Elis estavam na sala do M2 (na frente do armário) conversando sobre um enfeite que estariam fazendo juntas. A professora segurava algumas folhas de sulfite (verdes) e a monitora estava com um enfeite nas mãos.

A professora disse: “Hoje a gente vai fazer uma lição diferente” e chamou algumas crianças: Hugo, Raissa, Talita. Marcelo se ofereceu para ir, mas a professora disse que ele iria depois.

A monitora ficou na sala com a maioria das crianças. No chão da sala estavam vários brinquedos espalhados: bonecas, jogos coloridos de encaixe de diferentes tipos e tamanhos, roupas de bonecas, carrinhos e bichinhos plásticos.¹³⁹

As crianças que ficaram dentro da sala reuniram-se em grupos de duas ou três, para brincarem próximas, mas entretidas com coisas diferentes¹⁴⁰.

Dentro da sala, Uriel começou a chorar bem alto, Vitória viu e começou a rir dele. O menino abriu a porta sorrateiramente, fechou o trinco e saiu esgueirando-se pela cerca da biblioteca e pela porta do refeitório, até chegar ao parque onde estava a professora.

Ela havia colocado uma mesinha com quatro cadeiras, próxima ao bebedouro.¹⁴¹ (Nas proximidades, estavam três mesinhas empilhadas com duas cadeiras sobre as mesas, mais três cadeiras sobre um banco de cimento e uma mesa maior (mais alta) num canto do parque próxima a um filtro de água).

Logo que Raissa terminou o desenho, a professora passou a folha na água (da torneira do bebedouro) e colocou-a sobre a mesa para secar. Olhou na direção de Uriel que estava na porta do refeitório. Nesse instante, uma pessoa veio buscar Uriel que saiu chorando.

¹³⁸ Essa exclamação foi de Ana Paula para expressar sua alegria em “pintar”.

¹³⁹ Esses brinquedos eram utilizados quase todos os dias pelas crianças, muitas vezes, vi as crianças brincando com eles, percebi que eram brinquedos que estavam sempre à mão e eram guardados na parte inferior do armário. Não havia distinção entre menino e menina para os usarem.

¹⁴⁰ Mateus brincava com um brinquedo plástico e tentava encaixá-lo sozinho; Silmara, que estava perto, ficava olhando. Perto deles estavam Vitória, Paloma e Ana Paula, que brincavam bem perto umas das outras, mas com coisas diferentes.

¹⁴¹ O bebedouro é de azulejo branco e tem algumas torneiras. As crianças de 3 anos quase não conseguiam alcançá-lo.

Hugo continuou desenhando, a professora levantou a folha para ver o desenho (Raissa bateu palmas).

A professora dirigiu-se com Raissa para a sala onde estavam as outras crianças, para chamar outras que iriam desenhar.

Quando Leonardo chegou (a professora não estava ali), Hugo estava desenhando e eles conversaram:

“Pintou?” – perguntou Leonardo. Hugo balançou a cabeça afirmativamente.

“A tia deixou!” – disse Leonardo. Depois sentou-se numa cadeira.(...)

Depois de alguns instantes, a professora chegou com Ana Paula e Paloma, viu que a mesa tinha sido arrastada, mexeu nela perguntando sobre o que tinha acontecido.

Ana Paula veio até a câmara e falou (cantando): “Tia, eu vou fazer trabalhinho, vou pintar!”

Hugo continuava seu desenho e a professora trouxe Uriel (que ainda engolia as lágrimas).

A professora disse: “Deixa eu ver Hugo, deixa a tia molhar o seu, você já terminou”. (Leonardo estava segurando uma caneta e mostrava uma mancha na mesa e na mão).

“Ah, por que você está rabiscando aqui? Nem expliquei o que é pra fazer ainda!” –disse a professora à Leonardo.¹⁴² A professora continuou falando:

“ O Hugo desenhou aqui. Deixa a tia mostrar, bem”. Pediu a ele a folha:

“ Olha, ele desenhou nessa folha aqui e essa (outra) se chama stencil.”¹⁴³ Hugo não queria parar de desenhar:

“ Ah! Hugo, desse jeito eu não vou trazer mais, porque têm mais crianças (para fazer), a gente pede ajuda e não colabora. Porque têm mais criança para fazer e já está quase na hora, desse jeito, ninguém vai conseguir ”

As crianças ficaram preocupadas de não dar tempo delas desenharem: “E eu tia? E eu? E eu?”

A professora pegou a folha de Hugo, abriu a torneira e foi pingando gotas d’água devagarinho... Quando terminou, levou Hugo para a sala.

Quando retornou, distribuiu a folha para Leonardo, Uriel, Ana Paula. A professora pediu à Paloma para que esperasse um pouco, a menina acatou mas observava séria o que sua colega Ana Paula já estava desenhando.

¹⁴² Ela retirou algumas folhas do suporte de papel-toalha e tentou limpar a mesa, falando para Leonardo: “Não sai, precisa passar sabonete, senão não sai”.

¹⁴³ As crianças estavam desenhando com caneta no sulfite colocado sobre o carbono do stencil.

Conforme as crianças iam desenhando, demonstravam satisfação e conversavam entre elas. Uriel disse para Leonardo: “Oh, Leo, estou fazendo bol...”. Leonardo experimentava jeitos de segurar a caneta.

A professora perguntou a Ana Paula: “O que você está fazendo?” (Ela não respondeu e olhou o que seus colegas faziam). A professora falou com Leonardo:

“Ó! Leonardo, você fez aqui e apareceu aqui, vamos molhar?” Ele respondeu: “Ainda não!” A professora disse: “Ainda não?” Ele continuou: “Vou fazer”.

Ana Paula disse: “Ó tia, o que estou fazendo!”

A professora conversava com Leonardo sobre a tinta do stencil que mancha e pediu para molhar o desenho do menino. Enquanto isso, preparava a folha de Paloma que iria começar o desenho.

A professora molhou o desenho de Leonardo (olhando-o) e ele acompanhava atentamente o processo, fazendo-lhe perguntas:

“Tia, você jogou fora o outro?”

“Não! Aquele lá foi a tia que fez para mostrar como é que é”.

“Você vai jogar o meu fora também?”

“Não, aquele lá não é de nenhuma criança, é meu! Eu fiz para eles verem como é que é”.

Leonardo e Uriel olhavam atentamente para o que a professora fazia.

(A professora lavava o bebedouro e recomendava a Leonardo para ir ao banheiro para lavar a mão, ele foi rapidinho e saiu cantando).

Quando Leonardo saiu, ela chamou-o e Uriel reparou: “Ele já foi, tia.”

A professora disse: “Ele não tem paciência de esperar, não obedece o que a gente fala, né?”

A professora disse a ele: “Bonito o seu, Uriel?” Ele balançou a cabeça afirmativamente. Ela continuou: “Precisa chorar tanto por causa disso? Se tivesse obedecido não precisava chorar, não é verdade?” (Uriel olha na direção da filmadora e dá uma risadinha constrangido e querendo cumplicidade).

A professora ainda lhe falou: “Da próxima vez, você já sabe, não sabe? Olha a unha como é que ficou!” Ela falou rindo, mostrando para Uriel, enquanto isso abria e fechava a torneira para molhar o desenho do menino.”

(Episódio 4: “Vou fazer trabalhinho, vou pintar!” - 16/10/2000 - 15 crianças)

Esse episódio traz o significado das relações entre jogo e trabalho no contexto da creche como um reflexo das relações existentes (entre jogo e trabalho) na sociedade capitalista.

Jogo e trabalho não têm o mesmo valor na sociedade capitalista, pois cada classe atribui-lhe um valor diferente. Para os pobres, o trabalho tem o peso do sacrifício, e o jogo, o sentido do lazer e da diversão. Para os ricos, essa diferenciação não é rígida, pois mesmo no trabalho podem ser identificados os componentes do lúdico e o jogo pode ser uma “atividade séria”. (Jobim e Souza, 1991, p.17)

É isso que traz esta questão do jogo X trabalho para a prática educativa. O “trabalhinho” é jogo ou é trabalho?

Aqui, o “trabalhinho” aparece como uma atividade séria, uma brincadeira dirigida e um jogo, onde a criança pode aprender brincando.

O “trabalhinho” é identificado como o “trabalho de criança” (Chamboredon e Prevôt, 1996), pois ele tem em si o objetivo de ensinar intencionalmente alguma coisa a ela, que é diferente da brincadeira livre. Assim,

O reconhecimento do “jogo” como função pedagógica, e portanto, como o “trabalho da criança”, surge a partir da difusão de conhecimentos das novas correntes da psicologia e pedagogia.

(Jobim e Souza, 1991, p.16)

Como o jogo, o “trabalhinho”, a atividade dirigida têm o respaldo das ciências (psicologia e pedagogia), associam-se essas atividades como sendo de professora, e há um “status” implicado nesta prática. Por isso, há uma relação entre as atividades realizadas com papel (pintura, colagem, desenho, modelagem, construção) como sendo pedagógicas e “atividades de professora”.

O cenário dessa discussão é o trabalho da professora que, neste episódio, está desvinculado do trabalho da monitora. A monitora está com a maior parte das crianças daquele grupo na sala do M2, enquanto estas aguardam o momento de serem chamadas para fazerem o “trabalhinho”.

Para que a professora realize a atividade do “desenho molhado”, ela tem o suporte do trabalho da monitora, mas a possibilidade de integração entre as práticas fica prejudicada, reforçando o aspecto do planejamento não compartilhado.

Esta atividade, quando foi proposta pela professora, chamou a atenção das crianças, e elas ficaram com vontade de fazê-la, pois o acesso a materiais como papéis, tinta, cola, pincéis, massinha, etc., era uma novidade.

Por isso, Uriel chorou e foi esgueirando-se devagar até chegar perto da professora que realizava a atividade com o grupinho de quatro crianças, para ver se teria alguma chance de logo

participar daquela brincadeira. Mas aquela era uma brincadeira séria, um jogo com regras bem estabelecidas e uma delas era esperar a vez, sendo chamado pela professora. Afinal de contas, aprender a hora e a vez parecia ser também um dos objetivos da atividade, tanto que, num primeiro momento, Uriel não pôde ficar ali, foi levado à sala novamente, para aprender a esperar ser chamado.

Além de Uriel, também Ana Paula demonstrou satisfação em estar ali e foi logo falando: “Tia eu vou fazer trabalhinho, vou pintar!” Assim, essa relação entre “o trabalhinho” e a pintura (ou desenho) acabava fazendo parte da percepção das crianças como um momento especial, mas que percebiam que acontecia apenas quando os adultos queriam.

Isso ficou evidente quando Leonardo conversou com Hugo: “Você pintou? A tia deixou?” Não são as crianças que podem decidir em relação ao que querem fazer, mas há um controle do adulto sobre o que vai ser feito e como vai ser feito.

A relação pedagógica que se estabeleceu foi de um controle maior do que atenção, pois desejava-se que as crianças terminassem logo a atividade para dar lugar às outras crianças que aguardavam a vez.

O tempo reservado à atividade mostrava-se restrito e condicionado a outros horários definidos pelas demais atividades do dia (ida da professora ao Berçário 1 e horário do almoço). Assim, parecia ter acontecido um processo de padronização da infância, das crianças e da Educação Infantil. (Barbosa, 2000).

Segundo Barbosa (op.cit.), historicamente, na Educação Infantil, à medida em que as crianças foram separadas pelas idades e em classes, criaram-se conteúdos destinados a cada faixa etária, higiene, socialização e hábitos sociais, e tais “conteúdos” passaram a ser vistos como neutros, trazendo o controle corporal na formação de corpos dóceis (Foucault apud Barbosa, op.cit.). Assim:

(...) Mesmo não estando vinculadas diretamente às escolas, as instituições de educação e cuidado copiaram muitas das estratégias de funcionamento das escolas. (p.107)

Desta forma, a mesma autora afirma que a rotinização na Educação Infantil foi feita pela padronização de hábitos, organização do ambiente, usos do tempo, seleção de atividades e materiais e propostas pedagógicas.

Nesta situação descrita, a professora Tânia controlou a organização do espaço, a utilização dos materiais, explicou às crianças como era a “lição”, prevendo o tempo para sua execução e não sobrando tempo para a fruição e inventividade.

Tudo já estava previsto e “semi-pronto”: a professora distribuiu as folhas, colocou o nome das crianças, deu a caneta a cada uma e controlou o tempo de produção. Às crianças cabia desenhar e obter o resultado das mãos da professora, já que até o mais divertido – molhar a folha – era ela quem fazia! Depois, acompanhava as crianças que terminavam o desenho até a sala.

Fica evidenciado na filmagem que havia mais cadeiras e mesas disponíveis naquele espaço e que a forma de estruturação da atividade numa mesa com quatro cadeiras fazia uma referência a um modelo encontrado na pré-escola hoje: grupinhos de quatro crianças juntas que realizam **individualmente** suas atividades psico-pedagógicas em folhas mimeografadas ou em cadernos com lições. (Godói, 2000).

Na pedagogia italiana para creches, segundo Bondioli e Mantovani (1998, p.27), os modelos pedagógicos fortes (família, pré-escola, escola) são identificados como contramodelos a serem evitados ou pedagogias de contágio, para que a proposta educativa não seja contaminada com essas referências legitimadas socialmente.

Neste caso específico do CEMEI, havia uma valorização, mesmo inconscientemente, do modelo da pré-escola, como está hoje: escolarizada. Assim, neste episódio as crianças quase ficaram como atores coadjuvantes, porque restava-lhes pouco a fazer, no entanto:

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente.
(Pinto e Sarmiento, 1997, p.25)

Assim, elas não perderam a chance de falar para a professora o que pensavam sobre o que estava acontecendo, assumindo novamente papel de protagonistas. Pude ver isso quando ficaram temendo que a professora não lhes desse oportunidade de desenhar e falaram: “E eu tia? E eu? E eu?”; quando a professora pediu a folha desenhada (de Hugo e de Leonardo), eles se opuseram em entregá-la, afirmando: “Ainda não! (...) vou fazer!”; ao observarem que a professora havia jogado fora uma folha já desenhada, perguntaram: “Tia, você vai jogar fora o outro? Você vai jogar o meu fora também?”; e Paloma ficou com a expressão facial séria, demonstrando impaciência (pois havia espaço e material), enquanto aguardava sua vez de desenhar.

Segundo Pinto e Sarmiento (op.cit.), considerar o ponto de vista infantil trouxe uma nova abordagem na pesquisa sobre infância, partindo-se da “autonomia conceptual”¹⁴⁴ (p.26), do confronto do adulto investigador com a alteridade do outro e da utilização de metodologias empenhadas em prestar atenção às vozes das crianças em suas linguagens.

¹⁴⁴ Descentrando-se do olhar dos adultos, examinando-se o tempo próprio das crianças em seu pleno direito a viverem a infância.

Esses estudos e outros recentes (Sirota, 2001) possibilitaram interpretar as representações sociais das crianças a partir dos seus discursos e formas de interferência, pondo em evidência a ação infantil face os mecanismos, estruturas e dinâmicas (sociais, culturais, familiares, educativas) nas quais ela não é um receptáculo da ação dos adultos (Musatti, 1998).

Foi por isso que o próprio conceito de socialização foi revisto, tendo como ponto de partida a ótica das crianças, num conceito crítico sobre o controle social exercido pelos adultos. A nova percepção vê as crianças como **atores** na produção e reprodução cultural. (Zinnecker apud Pinto e Sarmiento, op.cit.)

Neste contexto do CEMEI, ao expressar o controle (através de afirmativas e posturas), a professora inculcava também hábitos sociais, dirigidos à adaptação das crianças às regras, prevendo e ensinando as atitudes e habilidades “adequadas” e centradas nos adultos. Quando Leonardo testava a caneta na mesa: “Ah! Por que você está rabiscando aqui, nem expliquei o que é pra fazer ainda!”; quando quis que Hugo, terminasse o desenho: “Ah! Hugo, desse jeito eu não vou trazer mais, porque têm mais crianças (para fazer) a gente pede ajuda e não colabora. Porque têm mais criança para fazer e já está quase na hora, desse jeito, ninguém vai conseguir”; Quando disse a Uriel, sobre Leonardo: “Ele não obedece o que a gente fala, né?; Disse à Uriel para convencê-lo de que deveria obedecer: “Precisa chorar tanto por causa disso? Se tivesse obedecido não precisava chorar, não é verdade? Da próxima vez você já sabe, não sabe?”

Em todas essas situações, a criança ainda é um “vir-a-ser” (Marcellino, 1986). Supõe-se uma preparação para que ela possa ser “aluna” nas turmas subseqüentes:

A criança como vir a ser supõe a sua preparação para o futuro. Essa preparação na sociedade moderna é voltada para a produtividade, considerada como critério de utilidade social. Busca a eficiência, a transformação do corpo infantil brincante, no corpo adulto produtor. (p.91)

Para tanto, houve uma inculcação ideológica e a atividade cumpriu um papel utilitário, instrumentalizando o lúdico que, assim, deixou de ser lúdico, porque as crianças não tiveram o tempo/espço necessários para valerem-se dos recursos e dos instrumentos para a criação. (Marcellino, op.cit.).

*O que conta na creche, insistimos nisso, não é a técnica, é o efeito da política semiótica dos adultos sobre as crianças. **Em que a atitude dos adultos que trabalham na creche favorece a iniciação aos valores do sistema?***
(Guattari, 1987, p.53) (Grifos meus).

Nesta situação, foi a transformação da brincadeira do “desenho molhado” numa atividade semi-pronta, portanto, havia um grande equívoco quando a professora pautava suas ações por

atividades dirigidas iguais à do modelo escolar, principalmente em relação aos desenhos estereotipados ou mimeografados que eram trazidos para serem pintados com lápis ou giz de cera, ou para colagem de papéis coloridos.

Gobbi (1999), a partir de sua dissertação de mestrado, escreveu um artigo intitulado “Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas”, no qual discute os desenhos das crianças de quatro anos de Pirituba, que freqüentavam a pré-escola de um bairro na periferia da cidade de São Paulo. Ela pôde enxergar nessas produções de meninos e meninas, documentos da realidade vivida, da produção cultural e das relações de gênero no contexto das relações familiares e na pré-escola. Assim, encontrou nas entrevistas com as famílias novos elementos que permitiram ver nos desenhos as mudanças que estavam ocorrendo nas relações entre homens e mulheres e que repercutiam na educação das crianças na esfera pública.

Estou chamando a atenção para esse estudo, porque traz o desenho para a cena do debate da pedagogia e para além das descrições das suas “fases” tão comuns na psicologia, e conferindo a ele uma grande importância. Importância esta já atribuída por Mário de Andrade no período em que esteve no Departamento de Cultura da cidade de São Paulo entre 1935-1938, quando guardava os desenhos das crianças, registrando se eram de meninos ou meninas, suas idades e nacionalidades. (Faria, 1993)

Naquela situação específica que observei, o desenho poderia ser o motivo do encontro entre adultos e crianças, favorecendo o encontro das crianças entre elas e da monitora com a professora para fazerem juntas o que já sabem sobre as crianças (que elas gostam de desenhar) e para aprenderem juntas o que ainda não sabem, observando como as crianças brincam entre elas.

Em outras bases, este trabalho poderia ter mais crianças realizando concomitantemente seus desenhos: Nossas crianças são incentivadas a se expressar através de desenhos, pinturas, colagens e modelagem em argila (MEC, 1995, p.19); e também os adultos poderiam fazer seu desenho para expô-lo junto com o desenho das crianças, mas não como um modelo a ser imitado, copiado, reproduzido:

Com o espaço organizado para a exploração dos quatro elementos água, terra, fogo e ar (Faria, 1999b), poderiam ser colocadas bacias com água para que as crianças pudessem ir molhando seus desenhos à medida em que estes iam sendo produzidos, ou uma escadinha para alcançarem o bebedouro: *A água filtrada está sempre acessível às crianças* (MEC, 1995, p.18). E também varais na altura das crianças para que elas pudessem:

Agir de forma cada vez mais independente, executando algumas ações simples do cotidiano e requisitando ajuda quando necessário.¹⁴⁵
(P.E., p. 46)

Porque nossas crianças têm o direito de brincar com água.
(MEC, 1995, p.16).

Assim, poderiam usufruir do espaço de convívio coletivo (entre adultos e entre crianças), do tempo de ficar à vontade para ver as transformações da natureza, dos objetos e os resultados de suas ações aproveitando a diversidade de propostas para:

Conhecer gradativamente o meio físico e social, manipulando os objetos à sua volta com crescente independência, através do espaço de ação cotidiana. (P.E., p.47)

Ao observarem que existem outros tempos: o tempo sazonal, do inusitado, da repetição, da memória, do lúdico, da fantasia, o tempo de viver a infância e não de preparar-se para a vida adulta, cria-se uma consciência sobre o tempo de cada criança, o seu tempo próprio.

Por isso, *Procuramos não interromper bruscamente as atividades das crianças.*
(MEC, 1995, p.22).

À primeira vista, essas parecem ações simples, mas não são, porque tudo deve ser previsto, planejado (Búfalo, 1997) com esmero e capricho pelas profissionais, pois os ambientes já contém em si uma proposta pedagógica (Faria, 1999b), e a disponibilidade de materiais em quantidade e qualidade suficientes são a matéria-prima para a criação e recriação da cultura infantil:

(...)Um trabalho analítico numa creche não poderia ser fundamentalmente senão um trabalho micropolítico, e implicaria de imediato, um trabalho dos adultos sobre si mesmos, entre si mesmos, um trabalho de análise do coletivo (...), um trabalho incidindo igualmente sobre as famílias, sobre o meio, etc.(...)
(Guattari, op.cit, p.53-54) (Grifos meus)

Neste sentido, os conhecimentos pedagógicos são necessários para que as profissionais:

(...) Aprendam a ver as crianças, a decifrar os sinais que elas dão, dificilmente perceptíveis, mas extremamente significativos nos pequeninhos.
(Mantovani e Perani, op.cit., p.85)

Além disso:

¹⁴⁵ Esse era um dos objetivos específicos no Item “Descobrimo o eu, o outro e o meio social”, previsto no planejamento das turmas do M1 e M2.

(...) Deverão conhecer materiais e atividades já experimentados, dominando um repertório que será enriquecido com observações sobre as crianças.(Idem, p.85)

Essas competências não estão baseadas na inculcação de saberes, hábitos, atitudes e na necessidade de desenvolver habilidades, preparando-se a criança para o nível seguinte a partir da seriação imposta pelo caráter etário.

Numa conversa informal, Tânia disse sentir-se com angústia por trabalhar com as crianças do Maternal 2:

“Até por esta história que essa sala tem. Porque lá, (no M 2) eu me preocupo bem mais do que aqui (B1), lá as coisas já estão bem mais avançadas. **Aqui (B1) eles vão ter oportunidade de continuar, eles vão ter outra professora, diferente de lá que já passaram 4 ou 5 e nada deu certo.**”
(DC, 07/12/00) (Grifos meus).

Sua preocupação com a turma do Maternal 2 vinha da constatação de que foi a terceira professora da turma, as crianças eram muito agitadas e espertas, e não tinha descoberto um modo de trabalhar com o grupo, atendendo essas peculiaridades e características. Fica claro que Tânia considera que o trabalho com a turma do Maternal 2 deveria preparar para a turma seguinte, Maternal 3 (crianças de 4 anos), e, por isso, preocupava-se com o que fora desenvolvido, e não conseguia ver a continuidade no trabalho da Educação Infantil, mas um caráter preparatório e o produto: “Já teve 4 ou 5 professoras e nada deu certo”.

Nesta situação, a professora Tânia ainda concebia as crianças a partir de um modelo único, abstrato, baseado num suposto modelo de criança de classe média:

“O esquema, a sala, não tem uma mesinha, um horário para você sentar e ler um livrinho, sentado (na cadeira e) na mesa; fazer um trabalhinho dentro da sala. Eu não acho que a gente deva tirar as crianças da sala para fazerem um trabalhinho. Eu já trabalhei com 20 crianças da idade deles (sozinha) que usavam tesoura, cola, sozinhos, mas este é um trabalho para ser feito desde o comecinho do ano, não vou querer fazer agora em 3 meses o que não foi feito durante o ano. E aqui é uma coisa diferente, uma norma da prefeitura, aqui por ser creche, nessa idade não se usa mesa, não se usa cadeira, por exemplo. Eu falei para elas logo que eu entrei, eu acho estranho não ter mesa dentro da sala; elas me disseram “É assim mesmo, aqui as coisas são mais livres.” Não é isto que estou dizendo, não estou falando que eu quero que eles fiquem sentados todo período, mas eu acho que, de repente, ter um horário, “Vamos ver um livro? Vamos brincar com um jogo? Vamos ter um horário para se organizar”. Eu levei mesa para a sala, subiram por cima...”
(DC, 07/12/00) (Grifos meus).

Ficou evidenciado que a experiência anterior que tivera não pôde ser adequada à situação da turma do Maternal 2. Seu relato revelou que discordava das monitoras, pois julgava ser necessário ter mesas e cadeiras na sala para favorecer as atividades mais “escolares”: “E aqui é uma

coisa diferente, uma norma da prefeitura, aqui por ser creche, nessa idade não se usa mesa, não se usa cadeira, por exemplo”. A professora valorizava ter um momento para sentar em uma cadeira para ver um livrinho, fazer um trabalhinho, brincar com um jogo.

Além disso, com a influência da seriação das turmas (idades homogêneas), havia uma expectativa de identificar comportamentos próximos, correspondentes às habilidades das crianças para se propor as atividades (mais adequadas), por isso a prática educativa da professora revestia-se de um caráter escolar em alguns momentos, como neste registro:

História: livro dos sentidos: cheirar/dramatização (banho na boneca, o que usamos para tomar banho?)
Esquema corporal (nomear as partes do corpo na hora do banho). Órgãos dos sentidos: olfato - o que usamos para cheirar? Nariz.
(CE., 16/10/00, p.09)

Esse conteúdo escrito não revelou a atividade do “desenho molhado”, somente no registro do dia 18/10 ele foi mencionado:

Livro: O lobo (Explicar e diferenciar animais selvagens e domésticos)/
continuação da atividade de pintura com estencil/areia/músicas/brinquedos,
(socialização, coordenação motora)
(CE., 18/10/00, p.09)

Essas atividades que a professora destacou no registro também faziam parte do Projeto “Banho Sem Chuva”, no entanto, embora estivessem dentro de uma proposta coletiva do CEMEI a partir de um livrinho de história, as atividades continuaram “soltas” e centradas no adulto.¹⁴⁶

A professora Tânia também utilizou o mesmo modelo escolar de atividades dirigidas em 11/09:

Havia 18 crianças do M2 no parque (3) brincando no tanque de areia, e as monitoras Luciana e Elis as estavam acompanhando. Um pouco distante do tanque de areia, estava a professora Tânia (sentada numa cadeira e mesa pequenas); tinha consigo algumas folhas de sulfite desenhadas (por ela) com a figura de uma pipa. As crianças eram chamadas aos pouquinhos, em grupos de 4 crianças, para realizarem uma colagem com papel crepom (nas cores: rosa, roxo e laranja). Havia quatro cadeiras disponíveis e, conforme as crianças realizavam a colagem, eram chamadas outras crianças que estivessem brincando no tanque de areia para se revezarem nessa atividade.
(DC, 11/09/00)

No seu registro diário, estava escrito:

Livro: “A Pipa”/atividade de colagem com crepom (desenho pipa)

¹⁴⁶ O capítulo 8: “Um adulto inteiro para educar uma criança inteira” traz três episódios que contam o desenrolar desse projeto no CEMEI, especialmente na turma do M1 e M2.

cores (rosa, roxo, laranja) / areia.
(CE., 11/09/00, p.08)

Fica evidenciado que todo conteúdo aprendido no curso de Magistério sustentava uma visão escolarizada da Educação Infantil. O desenho semi-pronto limitava a capacidade de criação das crianças e não era somente o fato de ter mesa e cadeira para as crianças se sentarem que implicava na existência de um caráter escolar na creche, mas a forma como era valorizado e condicionava essas práticas, as propostas, as atividades e o registro do trabalho com as crianças pequenininhas.

As crianças adoram se expressar e, para tanto, querem se valer de muitos recursos e instrumentos oferecidos pelos adultos; o problema está em valorizar a produção em papel (realizada em mesinhas e cadeiras), o que pode indicar um trabalho educativo preparatório com as crianças.

De outro lado, o modelo que repete o que sempre se fez e se faz, para educar e cuidar de uma criança na escola (ou em casa) não traduz a complexidade que essa nova função exige.

A monitora Luciana (que trabalhava com Tânia e Elis) também considerava que o trabalho com o Maternal 2 poderia ter sido melhor:

“Eu mesma sinto uma frustração com esta turma, de não ter conseguido fazer com eles o que fiz com outra turma do M2 do ano passado. Aquelas crianças sabiam guardar a roupa na sacola, pôr e tirar o sapato, iam ao banheiro sozinhos. Com esta turma eu não sei o que aconteceu, mas eu acho que poderia ter feito mais.”
(DC, 21/12/00)

A concepção escolar aparece também no seu discurso:

“Eu queria ter **preparado** eles melhor para o Maternal 3.
Perguntei-lhe: “Você acha que o objetivo de cada turma é preparar para a seguinte?”
Ah, eu não sei, mas eu acho que um pouco sim. **Porque isto acaba sendo cobrado lá na frente, na turma seguinte.**” (Grifos meus)
(DC, 21/12/00)

Nessas afirmações de Luciana, fica evidenciada sua preocupação com o futuro das crianças, com a cobrança que haverá nas turmas seguintes e com o caráter preparatório de uma turma em relação à outra.

Luciana também chama a atenção para os comentários existentes no interior do CEMEI sobre suas práticas educativas (em relação às suas colegas):

Tudo o que acontece com uma turma repercute. Todo mundo observa e comenta, eu mesma ouvi o comentário: **Nossa Luciana, você é um mulherão e não dá conta dessas crianças?** Falar é uma coisa, mas viver a situação é outra bem diferente.

(DC, 21/12/00)

As outras mulheres do CEMEI que são colegas avaliaram sua prática e julgaram: “Você é um mulherão e não dá conta das crianças?” Isso revela que há diferentes formas de se enxergar a educação das crianças e o papel profissional, o que faz com que essas práticas sejam sempre confrontadas entre si. O comentário sobre a prática de Luciana poderia estar indicando para uma crítica: “você deixa as crianças à vontade, para fazerem o que querem”. Ou então, “você não é uma super-mulher, ou uma super-mãe para conseguir dar conta das crianças?”

A monitora Luciana disse ainda, que o melhor jeito para se trabalhar com a turma do Maternal 2, que era uma turma grande (22 crianças) teria sido dividir o grupo:

“Eu achei que faltou insistir nessa idéia de separar a turma em dois grupos. Esse era o melhor jeito, porque se fosse fazer assim, eu teria até um motivo a mais para falar que não podia ajudar no “horário do café” das (professoras) da turma dos maiores.”
(DC, 21/12/00) (Grifo meu).

Analisando o depoimento de Luciana, ela explicita que, nessa turma, a melhor forma de trabalho com as crianças teria sido a divisão, neste sentido, estou inferindo que este “esquema de trabalho” que privilegiava “quatro crianças de cada vez” não foi o mais adequado para aquele grupo, por ter causado ansiedade nas crianças e nos adultos.

Além disso, quando as professoras estavam realizando alguma atividade como colagem, desenho, pintura, esse “esquema” fazia com que as monitoras ficassem na sala com as demais crianças, brincando com os mesmos (velhos e “bons”) brinquedos.

É inegável o interesse das crianças pela produção, pelo ser, pelo fazer e pelo agir (Fortunati e Tognetti, op.cit.), e esse deve ser o centro da pedagogia com os pequenos, porque estão ávidos por manipular, explorar, destruir e construir, expandir idéias e movimentos e isso integra a experiência do “tornar-se criança”. (Faria, 1994).

Contudo, é necessário que os adultos saibam por que na creche se desenha, se pinta, se canta, se dança, se pula...

*O fato de que as crianças possam exprimir-se pela pintura, dança, canto, organização de projetos comuns, etc., sem que o conjunto dessas atividades seja recentrado sobre as finalidades educativas clássicas (integração à sociedade e respeito aos pólos personológicos e familiares) **permite ao desejo delas escapar, numa certa medida, da modelagem da libido que tende a se sujeitar à política capitalista de decodificação generalizada dos fluxos.***
(Guattari, op.cit., p.54)

Certamente, por isso, as expressões múltiplas do ser humano, as cem linguagens (Malaguzzi, op.cit.) não podem se restringir ao desenvolvimento ou treino de habilidades motoras:

(...)Desenho livre para o treino da coordenação motora/Parque orientado/
pátio/ tanque de areia.
(CE., 08/08/00 a 18/08/00)

Portanto, havia um descompasso entre a proposta pedagógica do CEMEI e o trabalho realizado:

(...) Através das várias modalidades das artes, a criança demonstra a sua criatividade `a medida em que consegue realizar **as potencialidades como ser humano, quando lhe é permitido fazer o que sente e quer expressar.** (p.29)
(...)A criança **exercita a independência e iniciativa quando lhe é dada oportunidade para criar e recriar sua própria obra e acompanhar seu progresso.** (P.E., p.30) (Grifos meus).

Em resumo, as atividades ditas “pedagógicas” eram curtinhas, centradas na professora e também fragmentadas. Surgiam a partir de um tema específico que tivesse sido escolhido para ser trabalhado.

A proposta do P.E. é interessante, mas para que não fique só no plano e possa acontecer é essencial saber que:

(...) *A competência necessária a um **trabalho de grupo** e à **programação orgânica** conduzida por um grupo de pessoas **não é coisa óbvia**, e tampouco algum instrumento, nesse sentido, é fornecido aos educadores na sua formação.*
(Bondioli e Mantovani, 1998, p.36)

Todos os episódios analisados trouxeram a segmentação existente entre as práticas das monitoras e professoras. Este episódio a seguir revela a possibilidade desta superação e a inclusão de novos conhecimentos na prática das professoras.

7.5. Episódio 5: A presença na ausência

*Por muito tempo achei que a ausência é falta
E lastimava ignorante a falta
Hoje não a lastimo
Não há falta na ausência
Ausência é um estar em mim.
(Carlos Drummond de Andrade)*

As crianças do Maternal 1 haviam acabado de almoçar, a professora Solange organizou uma fila e dirigiram-se ao banheiro. Havia 12 crianças e elas estavam umas segurando na roupa das outras para não desmancharem a fila.

Dentro do banheiro, estavam várias crianças, dentre elas: Ângela, Mateus, Natália, Raul, Brenda, Gabriele, Jhonatas.

A professora chamou Natália: “Vem lavar a mãozinha, você já fez xixi amor, já fez? Já?” Enquanto falava com a menina, foi arregaçando a manga da blusa de Andressa e de Raul para ajudá-los a lavar as mãos. Mateus entrou num dos box do banheiro.¹⁴⁷

Ângela estava na outra pia e chamava a atenção da professora, dizendo: “Sabão! Sabão!” A professora (que estava de costas) voltou-se para a menina e perguntou-lhe: “Você fez xixi?”

Depois pegou um sabonete e foi ensaboando as mãos de Andressa e Raul. Conforme ensaboava, ia conversando com o menino: “Eh! Raul, você está com a boca machucada? Espera aí, depois eu passo um papel higiênico”. Raul ficou passando as mãos no rosto molhado, igual ao que a professora fazia com o rosto de Andressa. (À medida que a professora ia ensaboando e lavando o rosto da menina, também passava sua mão no rosto dela).

Jhonathas e Gabriele estavam sentados no chão do banheiro. Ela disse: “Tia, quero fazer xixi!” A professora respondeu: “Espera um pouquinho, tem gente na privada!”

Mateus saiu sorrindo, rodopiando do espaço do vaso sanitário.

Nesse momento, foi possível ouvir a turma do Berçário 2, que estava do lado de fora do banheiro e ocupava o outro banheiro ao lado. Com ela estava a monitora Terezinha que cantava:

“O sapo se mandou / o jacaré correu / depois que o ribeirão secou (...) Oi tra-la- la-la-la-la oi (bis) (...) Tra lá-tra lá-tra lá-lá-lá-lá-lá / Tra lá-lá-tra lá-lá-tra-lá-lá-lá-Eh!”¹⁴⁸

As crianças do M1 que estavam dentro do banheiro com a professora Solange comemoravam quando a música (que vinha do corredor) acabava, com um sonoro: Eh!!! Natália deu um pulo, falando: “A mão, mão, mão, mão, Eh! Eh! Eh! E saiu pulando. A professora chamou-a: “Natália, deixa a porta aberta, vem cá um pouquinho”.

Enquanto a professora lavava as mãos de algumas crianças, ia olhando aqui e acolá o que as outras estavam fazendo.

¹⁴⁷ Havia dois box neste banheiro. Cada box tinha um vaso sanitário separado por uma parede sem porta.

¹⁴⁸ A monitora ia trocando as vogais e, ao final da música, as crianças gritavam: Eh!

No espaço da banheira de azulejo: o trocador estava vazio, o colchonete estava estendido na parede, na banheira havia um pano, um balde e um rodo. Na parede de frente da banheira, estava o suporte do papel-toalha (sem papel), e sobre ele havia um rolo de papel higiênico. Havia também, na parede do fundo do banheiro, um suporte (alto) com uma toalha.

A professora pegou a toalha que estava no suporte e disse que precisava de um papel higiênico.

Brenda, que estava no box do vaso sanitário, saiu, agachou-se, colocando as mãozinhas no chão para limparem seu bumbum.

A professora chamou Raul: “Vem cá um pouquinho, Raul! Vem cá, Raul! Você fez xixi?” Solange abaixou-se para limpar o nariz de Raul e falou: “Vai lá pra classe, sentado lá, tá? Até parece, até parece...” (falou desconfiando de que sua ordem não seria cumprida).

No fundo do banheiro, Ângela lavava as mãos em outra pia e Mateus brincava com Brenda, entrando no box do vaso sanitário onde ela estava.

A professora perguntou: “Ângela você fez xixi? Quem fez cocô?” A professora olha na direção de Brenda e diz: “Então... Ah! Espera aí que eu vou te limpar” (Solange tirou o papel higiênico de cima do suporte do papel-toalha.)

A professora estava cansada e desabafou baixinho para si mesma: “É um absurdo isso viu?”- enquanto falava, ia lavando as mãos e o rosto de Ângela.

Mateus saiu pulando... sorrindo na frente da câmera. A professora foi para perto de Ângela e lavou-lhe as mãos, lavou-lhe o rosto e enxugou –a na toalha que estava segurando.

Brenda estava com a calça abaixada, aguardando.

Ângela saiu correndo. A professora disse: “Mateus, não! Eu disse não, Mateus!”

Natália saiu de dentro do box do vaso sanitário, com as calças abaixadas e foi levantando sua calcinha e a calça.

Mateus foi saindo do banheiro e indo para a sala e a professora chamou: “Vem aqui, Mateus, você não lavou a mão!”

Brenda abaixou-se novamente colocando as mãozinhas no chão. A professora pegou-a, levantou-a e colocou-a dentro do box do vaso sanitário para limpar-lhe o bumbum.

Gabriele, que estava sentada no chão, levantou-se, dizendo: “O tia, eu quero fazer xixi” e foi entrando no box do vaso sanitário que estava liberado.

(Episódio 5: A presença na ausência - 12/05/2000 - 12 crianças)

Esse episódio revela uma realidade que pode causar certa estranheza. Trata-se de uma atividade de cuidado e higiene das crianças realizada pela professora antes do repouso.

À primeira vista, este poderia não ser considerado trabalho de professora, mas, neste contexto, foi ela quem o realizou, havendo uma “presença na ausência”.

Isto quer dizer, na ausência da monitora, a professora teve **presença**: não negligenciou, não delegou, realizou e acompanhou todas as atividades de higiene e cuidados da turma do Maternal 1.

No Regimento Comum das Unidades Sócio-Educativas (1994), a educação e o cuidado não estão contemplados nos artigos relacionados às professoras e às monitoras, por isso, em relação às professoras, cabem as tarefas ligadas ao ensino de elaboração, execução e avaliação dos planos:

*IX - Respeitar o **aluno** como sujeito do processo educativo, comprometer-se com seu desenvolvimento, e com sua aprendizagem significativa, e portanto com a construção de sua autonomia. (Grifo meu)*

Esse artigo está revelando o ensino-aprendizagem e não a pedagogia da educação infantil, especialmente pelos termos empregados: aluno, desenvolvimento e aprendizagem. Se o menino e a menina são **alunos** não se atenta para as especificidades das crianças pequenas em suas condições de gênero, classe social, raça, idade.

No entanto, para além do previsto nesse artigo, nesta situação do episódio, a professora fez o que ela sabia que deveria ser feito para garantir o bem-estar das crianças naquele momento e/ou o que viu a monitora fazer.

Assim, aprendeu um novo jeito de ser professora. Soube fazer o trabalho dando atenção às crianças naquele momento, mobilizando conhecimentos que foram aprendidos na relação com o diferente (nesse caso, com a monitora ou outra experiência anterior), partindo de observações e conhecimentos sobre as exigências e as necessidades das crianças pequenininhas.

Ongari e Molina (op.cit.), ao discutirem o “fazer das professoras”¹⁴⁹, ressaltam que sempre há necessidade de relacionar os conhecimentos básicos com a experiência direta exatamente como acontece em outras profissões (de médico, advogado, psicólogo...). Isso revela que este trabalho de cuidado e educação realizado pela professora na creche precisa ser aprendido, como qualquer outra profissão:

¹⁴⁹ Na Itália há diferentes designações para os níveis da profissão de professora e na creche ela se denomina educatrice. (Faria, 1999b).

Se este é um espaço onde adultos podem conhecer as crianças, o adulto que trabalha direta ou indiretamente com elas precisa ser um profissional, e para tal precisa aprender esta profissão de professora de criança pequena: professora de creche, professora de pré-escola. Trata-se de um tipo de professor diferente dos professores dos outros níveis de ensino. (Faria, 1999b, p.27)

A creche é o espaço do cuidado e da educação indissociados e indissociáveis. O cuidado e a educação são, na esfera pública, o direito à educação para as crianças de 0 a 6 anos.

Por isso, o cuidar e o educar não é maternagem, ensino, trabalho doméstico ou puericultura. Não é trabalho doméstico porque não se realiza no ambiente de uma casa, num contexto familiar. Não é maternagem porque este conceito pode vir a reforçar a compreensão de uma díade mãe-filho, *reforçando-se o papel de ‘segunda mãe’ da monitora e/ou da professora* (Búfalo, op.cit., p.102). Não é puericultura, pois não se liga às práticas médico-higienistas¹⁵⁰ e às práticas hospitalares de enfermagem. Não é aula, pois não há alunos tão pequenos, dispostos a incorporar a cultura produzida por outros através da assimilação de conteúdos escolares. (Faria, 1999a; Rocha, 1999).

No CEMEI pesquisado, as professoras iam percebendo no dia-a-dia que necessitavam construir novos conhecimentos que respondessem às necessidades que se apresentavam e às quais precisam responder prontamente. Isso significou aprender um trabalho que acontece em bases não-escolares, não substituindo a mãe, mas profissionalmente:

O conflito entre a função assistencial e a função educacional está bem presente no educador, e é o primeiro ponto a ser enfrentado no percurso da profissionalização. No momento em que, tendo que inventar uma maneira de estar com as crianças, em uma condição bem diferente da familiar, coloca-se em discussão a função de “substituta materna” e começa-se a perguntar como, em base a quais conhecimentos isso pode ser feito, temos o início da aquisição do profissionalismo. (Cipollone, 1998, p.124)

Esta afirmativa revelou porque o cuidado e a educação não podem ser separados. E já no documento do MEC (1993) estava escrito:

O profissional da Educação Infantil tem a função de cuidar e educar de forma integrada a criança de 0 a 6 anos de idade. (p.19)

O termo “educare” em inglês traz esta continuidade e complementaridade (Rosemberg, 1994 apud Campos, 1994), segundo Ongari e Molina (op. cit.) “to care” também significa “estar envolvido com”; já em francês, o termo “garder” significa proteger e guardar; em italiano vários termos indicam estas ações conexas: “cura”, cuidado; “l’occuparsi”, tomar conta; “accudire”,

¹⁵⁰ Segundo Faria (1999a) no I Congresso de Proteção à Infância de 1922, a puericultura foi indicada como uma forma moderna e avançada de se conceber a infância.

cuidar, “allevare”, criar.

Siebert (1998), valeu-se de conhecimentos da psicanálise para compreender a relação entre adultos e crianças na creche e usou a metáfora do corpo a ser enchido e esvaziado para mostrar que grande parte dos relacionamentos com os pequeninhos passa pelo caminho do:

Comer e evacuar, tomar e dar, receber e doar, ser enchido e esvaziado, ou seja, nutrir e limpar, rechear e treinar, encher e esvaziar, a maior parte do relacionamento com a criança pequena passa através desses gestos aparentemente inócuos e naturais, como a nutrição e a evacuação. Trata-se de atividades cotidianas, por definição, repetitivas, necessárias, inevitáveis embora cada vez imensamente significativas e únicas, básicas pela qualidade do relacionamento e, em geral, pela formação do caráter da futura pessoa adulta. (p.82)

No episódio analisado, a professora realizou as atividades de cuidado que se integram nas ações de lavar e secar o rosto e as mãos das crianças (Andressa, Natália, Ângela e Raul), assoar-lhes o nariz (Andressa e Raul), ajudar a terminar a higiene após a evacuação (Brenda) e lembrar da necessidade de manter-se limpo (Mateus). O fato positivo dela realizar essas atribuições refere-se à oportunidade de conhecer melhor o corpo/mente das crianças, sem segmentá-las em aspectos do desenvolvimento, atentando-se para seu estado geral e para a saúde, por isso disse à Raul: “Eh! Raul você está com a boca machucada? Espera aí, depois eu passo um papel higiênico”; Para Brenda, disse: “Então... Ah! Espera aí que eu vou te limpar”.

No entanto, em algumas dessas atividades, as crianças, mesmo pequeninhas, poderiam estar sendo incentivadas a fazê-las sozinhas (acompanhadas pelo adulto), como por exemplo, lavar as mãos e o rosto e aprenderem a limpar-se após a evacuação. Neste episódio, a professora estava sozinha e estava apressada para poder encaminhar-se para a sala onde outras crianças a aguardavam para o repouso.

Assim, neste ambiente, as condições físicas não favoreciam a autonomia das mesmas. Havia várias crianças para realizarem sua higiene no mesmo espaço, no mesmo momento e as condições de infraestrutura do banheiro não eram suficientes. Havia poucos vasos sanitários disponíveis, o que as fazia esperar, como foi o caso de Gabriele que, ao esperar, disse: “Ô tia, eu quero fazer xixi.”

A professora mobilizou toda sua atenção/controle e sentiu-se também sobrecarregada desabafando por estar cansada: “É um absurdo isso, viu?”

A professora Solange, no início do trabalho com as crianças do Maternal 1, ressentia-se bastante da ausência da monitora Mariana, afirmando que fazia coisas que não eram de sua competência, como trocar fralda ou levar ao banheiro:

“Aqui, eu estou me sentindo muito mais como uma monitora desde o começo do ano. Eu nunca vi nada parecido. É claro que se uma criança está no banheiro e fez cocô, eu posso ir limpá-la, mas se a monitora estiver...”
(DC, 24/07/00)

Assim, na avaliação que Solange fez sobre seu trabalho, estava tentando identificar qual seria seu lugar, vivia um aprendizado na relação com as crianças do Maternal 1 e também com a monitora:

O fato de estarmos só em duas no M1 atrapalhou muito, pois quase sempre uma de nós tem que ficar sozinha com as crianças para que a outra possa cuidar da higiene de uma delas, sendo que o tempo todo estão solicitando alguém para ir ao banheiro, para levá-las, e se eu tiver fazendo algum trabalho de colagem/pintura, tenho que interromper para auxiliar a Mariana (monitora), o que está sendo estafante para mim e para ela que fica mais tempo com as crianças.

(Avaliação do Semestre, 10/07/00) ¹⁵¹

Esse relato evidencia a distinção entre “atividades de rotina” e “atividades pedagógicas”, por isso, nessa visão, para a professora, acompanhar as crianças nos momentos em que precisavam fazer a higiene poderia atrapalhar o “trabalhinho” pedagógico.

No entanto, quem trabalha com crianças pequenas sabe que elas irão ao banheiro inúmeras vezes ao dia, e que isso também é um aprendizado importante neste momento da vida delas, tão importante quanto manipular tintas, massinhas, argila, brincar com jogos, alimentar-se, ouvir histórias.

É possível compreender estes desabafos (da professora Solange) já que desenvolver positivamente a atividade está ligada a uma boa organização dos tempos e dos espaços o que requer:

Cada grupo de profissionais de uma determinada instituição (organize) o espaço de acordo com os objetivos pedagógicos, de modo a superar os modelos rígidos de escola, de casa e de hospital. Assim, a Pedagogia faz-se no espaço e o espaço por sua vez consolida a pedagogia.

(Faria, 1999b, p.70)

No episódio descrito, a professora preocupava-se em subdividir-se entre o espaço da sala (onde já havia algumas crianças) e o espaço do banheiro, no entanto, compreender a pedagogia implícita no espaço, implica em perceber que havia um isolamento desses ambientes e um não favorecimento da autonomia/independência das crianças e uma centralidade no adulto. Havia um corredor que dava acesso aos banheiros e, às salas do B2 e M1, mas ele não contribuía com a

¹⁵¹ Cf. Anexo 4.

integração desses espaços.¹⁵²

A professora desejava ter as crianças sobre seu controle no momento da higiene e isso se expressou desde o momento em que organizou uma fila ao saírem do refeitório e também no banheiro, com seu olhar atento a tudo o que acontecia à sua volta, por isso chamava as crianças e tentava controlá-las: “Vai lá pra classe, sentado lá, tá? Até parece, até parece...” “Natália, deixa a porta aberta, vem cá um pouquinho”. “Mateus, não! Eu disse não, Mateus!”

Siebert (op.cit.) afirma que o momento da alimentação, a espera nas fraldas ou no vaso sanitário poderiam ser momentos muito prazerosos às crianças, mas nem sempre o são e podem se transformar em:

(...) cruéis atos de guerra entre duas vontades que se enfrentam: a do adulto que mede o seu poder de educador e da criança que mede as suas forças e seus graus de autonomia.
(p.82)

Também Prado (1998) notou que as relações que se estabeleciam entre adultos e crianças não eram relações entre iguais ao observar as brincadeiras das crianças pequenininhas em uma creche pública da cidade de Campinas.

Prado (op.cit.) reparou que havia especificidades no modo de ser adulto e no modo de ser criança e que o controle por parte dos adultos não era tão hegemônico (como tenciona ser) porque muitas brincadeiras eram recriadas, reelaboradas, resignificadas, na apropriação dos espaços, dos objetos e dos brinquedos, nem sempre dentro do esperado pelos adultos. Isso acontecia de formas diversificadas e específicas. Assim, as brincadeiras aconteciam ora rompendo-se com este referencial, ora valendo-se dele para criarem uma cultura própria, a cultura infantil como um “avesso” (Prado op.cit.) e uma superação da própria racionalidade adulta.

Na situação específica deste episódio, o corpo infantil apareceu oprimido (Rousselle, 1984; Guattari, op. cit.) e liberto. Assim, as crianças foram, ao mesmo tempo, controladas e também viveram suas brincadeiras.

Quando digo “oprimidas”, quero dizer que várias posturas infantis evidenciaram um maior controle do adulto que atenção, por algumas crianças estarem sentadas no chão, aguardando a liberação dos vasos sanitários e torneiras para poderem lavar-se (Gabriele e Jonathas), pela forma como Brenda abaixou-se para ser limpa, pela falta de oportunidades de exercitarem-se autonomamente, pegando o papel, o sabonete, a toalha...

De outro lado, o corpo infantil estava liberto porque envolveu com o que acontecia no

¹⁵² Cf. Anexo 3.

exterior do banheiro em relação às músicas (que a monitora Terezinha cantava), dando-se um tom diferente à situação que o adulto desejava controlar.

Natália e Mateus valeram-se do inusitado e não estiveram alheias ao que acontecia no exterior, aliás, recriaram a brincadeira dentro do espaço do banheiro, chamando as outras crianças para a vivência do lúdico. Por isso, ao ouvirem a música, cantaram e Natália disse: “A mão, mão, mão, mão, Eh! Eh! Eh! E saiu pulando. (...) já Mateus, curioso com aquilo que Brenda fizera,“ saiu pulando... sorrindo na frente da câmera”.

Assim, o ato de cuidar deixa de ter uma conotação assistencialista e pode adquirir um caráter educativo se for visto como um momento privilegiado de interação entre criança-criança e criança-adulto, ao mesmo tempo em que o ato de educar perde aquele caráter exclusivamente escolar, com a preocupação exacerbada com o intelecto.
(Silva, 1999, p.42).

Uma outra situação como esta, em que o lúdico se espalha e se espelha, aconteceu durante uma festa de aniversário no refeitório para as crianças maiorezinhas de 4 e 5 anos. As crianças pequenininhas (de 2 e 3 anos) que estavam nas suas respectivas salas (com as portas fechadas¹⁵³) começaram a ouvir e a cantar o “parabéns” (mesmo isoladamente, cada turma na sua sala) porque sabiam que algo muito divertido acontecia do lado de fora das salas.

Na sala do Maternal 1:

Natália veio mostrar-me uma construção que havia feito com blocos de plástico de tamanho médio, ao todo eram oito blocos. Ela aproximou-se mostrando o que havia feito: “É bolo tia!” Pôs a construção no chão, agachada cantou o “Parabéns” e foi assoprando (fazendo barulho com a boca) puf, puf, puf.
(DC, 25/08/00)

A professora Solange comentou que, quando a porta ficou aberta, as crianças do M1 saíram para conferir o evento e também, na sala ao lado (M2) as crianças entretinham-se brincando de festa de aniversário:

Dentro da sala, vi Leonardo fazendo uma construção com blocos de plástico coloridos e ali também vi que a encenação da festa de aniversário também acontecia.
(DC, 25/08/00)

Pode parecer que não há relação entre o episódio do banheiro e este último da brincadeira do “Parabéns”; mas, a relação entre eles está nas brincadeiras presentes tanto em uma situação quanto na outra.

¹⁵³ Estas portas eram serradas ao meio.

Trata-se da “presença na ausência” na medida em que as crianças, ao perceberem a ausência da brincadeira (no banheiro e também por não estarem na festa de aniversário), trataram de incluí-la, trazê-la, revivê-la, mesmo quando não era isso que os adultos esperavam delas.

Assim, revelaram que aprenderam mesmo quando os adultos não tiveram a intenção de ensinar (Gunnarsson, 1994) e que a brincadeira é para elas uma atividade permanente, a principal na infância.

Nesta cena da “presença na ausência” a professora revelou que também estava percebendo (mesmo por força da circunstância) a necessidade de ser diferente, incluindo as atividades recorrentes da vida cotidiana em suas práticas educativas (troca de fraldas, higiene, alimentação), mas esse foi um processo longo de aprendizado durante o ano. Portanto, se nos episódios anteriores¹⁵⁴, houve uma reprodução na segmentação no trabalho da professora e da monitora (revelando que, quando estão juntas as atividades são delimitadas) na ausência da monitora, a professora realizou essas atividades.

Juntar as atividades recorrentes da vida cotidiana na prática educativa foi o resultado de uma descoberta da professora que aconteceu (na maioria das vezes) na ausência da monitora. Assim, ela foi incluindo esta dinâmica na sua jornada de trabalho:

Havia 11 crianças na sala: Anderi, Mateus, Alessandra, Carlos, Ângela, Thaís, Gabriele, Samara, Raul, Dayele, Jonathas.

A professora me disse: Eu queria fazer muito mais coisa, mas não é possível. Eu queria colocar um Saci Pererê e uma boneca Emília na parede, mas não deu ainda. De repente teve um sobressalto: “Nossa! Eu preciso trocar a Thaís, esqueci!” Chamou a menina: “Vem cá Thaís, vem cá que vou te trocar.” Abriu o armário, pegou um colchonete e dobrando-o, colocou a menina. Tirou os tênis dela e disse: “Nossa ela está com duas calças!” Retirou uma das calças e abaixou a outra, levantou as pernas da menina e colocou uma fralda descartável. Enquanto fazia esta troca de roupas, Gabriele caiu por cima de Thaís que começou a chorar. A professora pegou a menina no colo protegendo-a de Gabriele, que também assustou-se com a queda, e ficou olhando com as sobrancelhas arqueadas. Dayele ficou do lado, olhando o que estava acontecendo. Terminada a troca de fraldas, a menina levantou-se e voltou a brincar. Solange chamou Alessandra: “Alessandra, vem aqui agora, é sua vez. Nossa! Já era para eu ter trocado estas crianças e eu esqueci!” Várias crianças que se aproximaram, acompanhavam a movimentação. Anderi passou com um carrinho de plástico por trás da professora, fazendo da lousa uma estrada para seu brinquedo. A professora disse: “Ei, Anderi você não viu que eu estou aqui?” A professora continuou: “Eu vou deixar ela com esta blusinha porque depois, na hora de dormir, ela pode ficar com frio.” Terminada a troca de fralda de Alessandra, chamou Carlos que também precisava trocar a fralda. As fraldas retiradas eram embrulhadas e colocadas no cesto de lixo que ficava no alto em uma prateleira, próxima às janelas (vitrais que também eram altos). As roupas

¹⁵⁴ “Trocias sem trocas”, “Isto ou aquilo, isto e aquilo”; Ela é uma mãezona?; “Vou fazer trabalhinho vou pintar”.

que estivessem molhadas eram guardadas em sacos plásticos que estavam dentro das mochilas. Outras crianças que estavam por perto vinham olhar as trocas de fraldas. (DC, 01/09/00)

Embora talvez a professora não tenha percebido, sua ação não se esgota nela mesma, seus efeitos se propagam em benefício das crianças e da sociedade (Bonomi, op.cit), por isso, Foni (1998) afirma que foi um processo de luta desfazer as oposições entre mente e corpo, e a valoração que distinguia momentos educacionais e momentos de rotina. Suas pesquisas mostraram que o processo de construção da consciência profissional, (envolvimento pessoal, trabalho em grupo, formação continuada) desfez a idéia de que havia momentos isolados de socialização, momentos de aprendizagem, momentos de necessidades fisiológicas na sucessão da vida diária das crianças que freqüentavam a creche.

Foi a partir dessa descoberta que a professora Solange escreveu na avaliação do primeiro semestre (já citada)¹⁵⁵:

Quanto ao desenvolvimento geral percebi que de acordo com a faixa etária as crianças vão bem, pois a maioria controla os esfíncteres (grifo da professora), algumas vezes não dá tempo de chegarem ao banheiro e acabam fazendo na roupa; reclamam quando necessário; elogiam os colegas e se elogiam; sabem quando o colega está mexendo na sua mochila (e ficam bravos) e contam pra nós; conhecem alguns objetos ou roupas dos colegas.
(Avaliação do semestre, 10/07/00)

Esse depoimento indica que a professora prestava atenção às crianças, aprendendo uma nova forma de estar com elas. Esse depoimento indica também como as crianças na creche são “apresentadas” à propriedade privada: “sabem quando o colega está mexendo na sua mochila (e ficam bravos); conhecem alguns objetos ou roupas dos colegas.” De outro lado, indica como podem ser “dedo-duro”: e contam pra nós.

Assim, pelos episódios analisados no CEMEI, aconteceu a reprodução das desigualdades no trabalho da professora e da monitora, **mas contraditoriamente também aconteceu um espaço para o convívio com as diferenças (sociais, étnicas, etárias) existentes entre as mulheres e entre as crianças. Pude ver isto, em relação às profissionais quando (estas) não estavam juntas.**

Assim, quando as profissionais **não estavam juntas**, verifiquei que as professoras (Rita, Tânia e Solange) ficavam antes e depois das refeições com as crianças no banheiro para apoiá-las nos momentos de higiene e as acompanhavam, muitas vezes, sem as monitoras em momentos de

¹⁵⁵ Cf. Anexo 4.

almoço e de repouso.

As monitoras também ficavam com as crianças (dentro da sala ou fora dela) e propunham atividades que seriam consideradas “pedagógicas”, como de colagem, pintura, desenho.

Observei as monitoras do Berçário 2, Maternal 1 e Maternal 2 em diferentes momentos: contando histórias; acompanhando as brincadeiras das crianças com blocos lógicos; perguntando-lhes a cor dos brinquedos (Elis com a turma do Maternal 2); fazendo torres com blocos com as crianças; sentada no chão da sala (Luciana com a turma do Maternal 2); brincando em grupo com massinha colorida sentadas em cadeirinhas e com uma mesinha no parque cimentado; realizando colagens com papéis picados para fazerem uma bandeira do Brasil (Mariana com a turma do Maternal 1); realizando colagens e pinturas com várias crianças, no chão da própria sala (Terezinha e Kelly com a turma do Berçário 2); propondo brincadeiras de roda com as crianças pequenas junto com as maiores de 4 a 6 anos; Luciana dando banho de esguicho nas crianças do M2. Todas sempre estavam propondo novas situações: ligando a música na sala para as crianças escutarem enquanto brincavam com os brinquedos; oferecendo brinquedos; guardando-os coletivamente; construindo enfeites para a decoração da sala; encapando as caixas para guardarem os brinquedos dentro dos armários; comentando o que tinham percebido das crianças (seus jeitos de ser, o que lhes tinha acontecido e como gostavam de dormir); acompanhando e participando das brincadeiras nos parques e no tanque de areia; e acompanhando e participando das reuniões de pais e momentos de chegada e saída das crianças.

No CEMEI pesquisado, essas atividades aconteciam de manhã e à tarde (após o café) e não eram atividades sugeridas ou impostas pelas professoras, no entanto, não parecia haver uma “troca” sobre o que foi proposto entre as profissionais. Por vezes, acontecia das crianças informarem as professoras (no dia seguinte) de alguma coisa “diferente” que tivesse acontecido ao quererem mostrar o “trabalhinho” que haviam feito com as monitoras.

Fernandes (op.cit.), ao estudar a trajetória do espaço físico de uma creche pública municipal de Campinas – desde quando estava na Secretaria de Promoção Social, até hoje, na Secretaria de Educação – revelou que a redivisão da creche em salas, deu status de professora às monitoras; assim, espaços maiores de múltiplos usos e de convivência maior entre crianças e adultos sofreram redefinições, que implicaram no jeito de ser profissional.

Nesse CEMEI isso também parece ter acontecido, e as turmas de B1, B2, M1 e M2 sempre tiveram uma sala para cada turma de crianças desde a sua inauguração. Assim, as atividades continuaram sendo curtinhas, centradas no adulto, sem um projeto coletivo da monitora e da

professora, com intencionalidade educativa.

As atividades em que pude ver as professoras e as monitoras juntas, foram o café da manhã e almoço das crianças¹⁵⁶, repouso, reuniões de pais, momentos de avaliação do trabalho e avaliação das crianças, ensaios de danças e preparação para festas.

A presença da monitora não pode ser compreendida como uma “auxiliar de sala”, como existe nas ditas “escolinhas particulares”. São uma categoria profissional com uma constituição histórica que precisa ser (re) conhecida para fazer avançar a concepção quanto a “unir” profissionais com muitas diferenças: nas histórias de vida, na classe social, no nível escolar e na formação que tiveram, nas idades, nas raças, nos credos, no tempo de serviço, nas atribuições que já tiveram anterior a este trabalho, se são mães ou não, e até se são avós¹⁵⁷.

A presença das professoras não pode ser confundida ou entendida como “professora da pré-escola” que fica sozinha com um grupo de crianças por quatro horas. É necessário ter a compreensão de que a jornada das crianças e das monitoras se estende quando a professora já foi embora; e que há necessidade de ter integração entre o que aconteceu na manhã das crianças com o que vai acontecer à tarde. Assim, o planejamento (que é flexível) deve contemplar também o período vespertino, sendo pensado conjuntamente entre a professora e a monitora, mas não deve ser um conjunto de atividades isoladas, pois isso não é a Pedagogia da Educação Infantil que está sendo construída.¹⁵⁸

No final do ano, a professora Solange começou a perceber a dimensão da educação presente nos cuidados que estava realizando.¹⁵⁹

“Tudo na escola, tudo é pedagógico. A gente tem essa mania, a maioria dos professores tem essa mania. Não digo nem professores, educadores! Eu lembro da Kelly (monitora) dizendo: “Vamos fazer o trabalhinho?” Quer dizer, o trabalhinho pedagógico. A gente que acha que (é) o trabalhinho só, a gente que acaba dando o nome de trabalho pedagógico. É esse trabalho que envolve papel, envolve uma pintura, um pincel, uma colagem, e o resto, tudo, lógico que é pedagógico, **mesmo querendo ou não, é**. Na hora do almoço, você está ensinando a se portar direito na mesa, não interessa a idade, você vai passar isso pra eles. Perguntei-lhe: Existe alguma atividade que seja mais importante que outra? Existem atividades mais importantes e outras menos importantes? Ela respondeu-me: Na minha opinião, todas são iguais”.
(DC, 21/12/00)

¹⁵⁶ Embora também ocorressem momentos de café e almoço das crianças em que as professoras estivessem sem as monitoras. Nos momentos do lanche da tarde e jantar, as monitoras estavam sozinhas com as crianças.

¹⁵⁷ E também se estas crianças (netas ou filhas) freqüentam ou não o CEMEI.

¹⁵⁸ Cf. Rocha, 1999.

¹⁵⁹ Ela ficava muitas vezes sozinha no período da manhã e a monitora ficava à tarde com a turma. Nessa turma (M1), segundo um módulo da PMC/SME/CEDI, faltava uma monitora, assim a jornada das monitoras de 7 horas e 12 minutos era cumprida (muitas vezes) a partir das 10 horas da manhã pela monitora Mariana.

Nesse fragmento, a professora afirma que tudo é pedagógico, que não há atividade mais importante que a outra e que “todas são iguais”. Porém, fica explícito que o espaço físico ainda não foi entendido como categoria pedagógica, que deve ser pensado, projetado, planejado tanto quanto o que vai acontecer nele e há ainda uma concepção de ensino-aprendizagem que permeia o depoimento: “Na hora do almoço, você está ensinando a se portar direito na mesa, não interessa a idade, você vai passar isso pra eles”.

Parece-me que aquele foi um momento de transição na prática da professora (Solange) e ela afirmou:

“A gente que acha que (é) o trabalhinho só, a gente que acaba dando o nome de trabalho pedagógico. É esse trabalho que envolve papel, envolve uma pintura, um pincel, uma colagem, e o resto, tudo, lógico que é pedagógico, **mesmo querendo ou não, é.**”
(DC, 21/12/00)

Mas, para que tudo seja pedagógico, precisa ser intencional e pensado para a criança; para ser pedagógico, é preciso querer que seja de fato. Para isso, é preciso haver um espaço/tempo projetado para contemplar a turma e a singularidade de cada criança, no contexto do jogo e da brincadeira, numa Pedagogia do bem-estar (Mantovani, 1997).

Segundo Ghedini (1992), se anteriormente as tarefas de cuidados foram realizadas “gratuitamente” pelas mulheres em casa, atualmente foram consideradas sob a ótica da Pedagogia. São objeto da reflexão e do aprofundamento, da elaboração sobre o plano pedagógico e, assim, a relação afetiva com as crianças, a relação corpórea e as relações comunicativas encontraram na creche valor e caráter positivos porque são práticas educativas por excelência.

Desta forma, Ghedini (op.cit.) explicita que essa complexidade do trabalho feminino de cuidado coloca no centro a pessoa, a relação humana, o outro, os meninos e as meninas na satisfação de suas necessidades, na busca de confortáveis condições de vida no interior da creche, na capacidade/necessidade do adulto valer-se de inúmeras formas de comunicação e expressão, de atenção aos efeitos da sua ação ao bem-estar do outro, na disponibilidade ilimitada para atender às exigências dos outros, na capacidade organizativa, de utilização dos recursos e de relações com os outros serviços públicos (escolar, de saúde...). Uma qualidade profissional centrada na relação com os pais, as colegas, as crianças e orientada para educar e cuidar, sem impedir que as crianças sejam crianças.

Ao analisar estes episódios, percebi que estes dados podem ser indicadores de que esteja acontecendo uma “contaminação das práticas” de uma profissional em relação à outra. Assim, professoras e monitoras estão encontrando jeitos de serem diferentes na profissão à medida em

que convivem/confrontam-se entre si.

As profissionais são diferentes entre si e trabalham com o mesmo grupo de crianças. Por isso, dar-lhes banho, ajudá-las a escovar seus dentes, criar ambientes para a alimentação, para as brincadeiras, o sono, o repouso, contar-lhes histórias, cantar e fazer-lhes carinho correspondem a ações educativas que “não separam a cabeça do corpo”.

Favorecer o cuidado e a educação implica em aprender com as crianças a não separar “a cabeça do corpo” (Malaguzzi, op.cit.).

Aprender que cuidar e educar é uma atividade complexa, uma competência profissional, com dimensão afetiva, cultural, histórica, social para ambos, adultos e crianças.

A questão pedagógica na Educação Infantil refere-se à associação de conhecimentos ligados aos cuidados e educação aos quais todas as crianças têm direito e são atribuições de monitoras e professoras.

Este episódio a seguir revela como a professora Solange aprendeu um novo jeito de ser professora ao acompanhar o momento do repouso e como este momento acontecia nas outras turmas de crianças.

7.6. Episódio 6: A “leveza” do “Balé Esquisito”¹⁶⁰

*Amo tanto e de tanto e de tanto amar
Acho que ela acredita
Tem um olho a festejar e outro me fita
Suas pernas vão me enroscar num balé esquisito
Seus dois olhos vão se encontrar no infinito ...
(Chico Buarque)*

¹⁶⁰ Este título tem por inspiração a “Leveza” do livro de Calvino (1994). Faria (1999b, p.72) chama as seis propostas de “proficua fonte de inspiração para a construção de uma Pedagogia da Educação infantil”. O “Balé esquisito” é o título da música de Chico Buarque.

As crianças do Maternal I e a professora ¹⁶¹, ao terminarem o momento da higiene após o almoço, encaminharam-se para a sala da turma ¹⁶² para o momento do repouso. Naquele dia, estavam presentes doze crianças.

Quando as crianças entraram na sala, os colchonetes já estavam dispostos no chão, um ao lado do outro. As cortinas estavam cerradas e havia uma penumbra na sala.

A professora ligou o gravador e colocou uma música suave, instrumental, com vários sons: de cachoeira, cantos de pássaros, sons variados da floresta e toques de harpa.

Havia um clima de agitação na turma expresso em um burburinho com várias vozes infantis, que conversavam entre si e se movimentavam bastante, aos poucos essa agitação foi dando lugar a uma calma no ambiente.

Dayele e Carlos estavam deitados, ambos com as pernas cruzadas, descalços e cada um estava com uma das mãos segurando na mão do outro. Dayele dava a mão esquerda a Carlos, e este lhe dava a mão direita. (Eles olhavam para a câmera que se aproximava).

Dayele chupava uma chupeta amarrada numa fralda. Carlos chupava o dedo polegar.

Eles olharam para a câmera e suavemente tocavam os dedos das mãos, num toque muito delicado. Gabriele que estava ao lado dos dois, brincava em seu colchonete entretidamente com algum objeto minúsculo (e que não pôde ser visto).

Também Natália brincava sozinha com suas mãos, próximas à boca.

Dayele e Carlos deitados, viraram-se um de frente para o outro. Estando lado a lado, começaram a roçar os pés e aproximaram as pernas. Ficaram um tempo nessa brincadeira de roçarem os pés. Os pés faziam um movimento de ir e vir num toque leve, exatamente como haviam feito com as mãos alguns minutos atrás.

Os pés se tocavam, se tocavam. Conforme os pés foram se tocando e também as pernas, cada um colocou seu pé por cima do pé do outro. Os movimentos tornaram-se tenazes e rápidos.

Rapidamente as pernas de ambos se levantaram e fizeram um “balé esquisito”. Sem perderem a comunicação, afastaram-se os pés.

Dayele brincava também com seu paninho, encolhia a perna, coçava o rosto. Após esse toque entre os pés, Carlos começou a acariciar o pé de Dayele com uma das mãos, acariciava-lhe suavemente, mexendo alguns instantes nos dedinhos dela. Não trocavam olhares, apenas gestos.

¹⁶¹ A monitora não estava presente, pois estava no intervalo do momento do almoço.

¹⁶² A sala da turma é o local onde as crianças passam boa parte da jornada diária. Segundo Barbosa (2000), a nomenclatura sala de aula é uma denominação herdada do processo histórico de padronização das crianças a partir das fases do desenvolvimento e da rotinização da Educação Infantil. Isso resultou no processo de homogeneização das práticas educativas e especialização no interior da unidade institucional.

Ela fez algum movimento com os braços com alguma intenção de alcançar o menino, mas retornou o movimento, jogava seu paninho sobre seu rosto, cobrindo-se e descobrindo-se, como se fizesse aparecer e sumir a si própria.

Neste momento Carlos interrompeu o carinho, virou-se sobre si mesmo, tocou a parede com as mãos e com os pés, voltou seu olhar para a direção de Dayele e tocou-lhe o pé direito. Ela ainda estava entretida com a chupeta e com o paninho.

Ele segurou em cada dedinho dela mexendo neles. À medida em que o menino mexia nos dedos, também se mexia virando seu corpo, dando batidinhas com a mão na planta do pé da menina. Abria e fechava os dedos de sua mão experimentando diversos modos de tocar o pé de Dayele. Ao segurar no pé dela, ele ajeitava uma nova posição para seu corpo e alternava os carinhos: dava tapinhas com a mão espalmada, escorregava os dedos até o calcanhar da garota, subia devagarinho e tocava-lhe novamente os dedos apertando-os e deslizando sua mão sobre a planta do pé da menina.

Dayele empurrava o seu colchonete com o pé e isso fez que se afastassem. ¹⁶³

Ele foi em busca da mão dela, e Dayele respondeu, estendeu a mão direita e alcançou a mão (esquerda) de Carlos que estava esticada (para pegá-la). ¹⁶⁴ *Ficaram de mãos dadas. Dayele retrocedeu, retirou a mão, depois voltou para tocar novamente a mão de Carlos.*

Dayele retirou a mão, levou-a para a cabeça.

Carlos pegou na outra mão de Dayele que estava estendida. Quando Dayele retornou sua mão, pegou a mão (direita) de Carlos com as duas mãos.

A música havia acabado, a professora levantou-se, ligou novamente o som. Abaixou-se para aproximar os colchonetes.

Dayele dormiu. Ele bateu a mão no braço e no cotovelo da menina, para chamá-la.

Virou-se para minha direção e olhou-me com um olhar de sono, chupando o dedo.

Acariciou o pé de Dayele com seu pé, alternando os movimentos. Ele ainda mexia seus próprios pés, devagarinho, encostando um no outro. Segurando na mão dela, tocou-a vagarosamente e levemente segurou no polegar e brincou com as pontinhas dos dedos. Virou-se para lá e para cá até encontrar uma posição confortável para, finalmente, dormir, chupando o dedo.

¹⁶³ A posição em que eles se encontravam não me permitiu ver se estavam se olhando.

¹⁶⁴ Havia um espaço entre um colchonete e outro.

A professora estava sentada no chão entre o colchonete de Brenda e Mateus. Acariciava a menina também, levemente fazia carinho, utilizando a palma e o dorso das mãos. Fazia carinho no cabelo, na testa, nas maçãs do rosto, nas sobrancelhas, também pegou a mão da menina e a acariciou lentamente, olhando-a.

Do outro lado da sala, Dayele e Carlos dormiam de mãos dadas.

(Episódio 6: A Leveza do Balé Esquisito - 12/05/2000 - 12 crianças)

7.6.1. O menino e a menina - suas linguagens não-verbais e a Pedagogia

A revisão da teoria do apego (Ferreira, 1984) acentua a importância dos estudos sobre as relações que as crianças podem estabelecer entre elas e também com adultos que não são do círculo familiar, mas que são também figuras de referência no âmbito educativo da creche.

O convívio cotidiano de crianças de mesma idade (Musatti, 1998) no espaço coletivo projetado para crianças saudáveis (Ghedini, 1998) contribui para o aparecimento de uma diferente concepção acerca do papel da creche, da imagem das crianças, da infância, da idéia sobre a maternidade, a construção de uma profissão, e a construção da humanidade.

Todos esses aspectos podem ser encontrados na reflexão de Costa (1994, p.58):

A transformação mais radical da sociedade humana a partir da revolução industrial talvez não tenha sido de ordem econômica ou política, como é comum pensar, talvez tenha sido de ordem psicológica e se traduza pela forma coletiva de criação dos filhos - a creche.

O episódio descrito traz vários aspectos que podem ser analisados, que permitem a construção de um olhar para as crianças, de sua preferência pelos colegas e para o papel da professora que foi redimensionado.

O trabalho da professora ganhou outra qualidade – de cenógrafa junto ao grupo de crianças (Musatti, op.cit.) e de observadora dessas relações das quais participa e não simplesmente conduz (Foni, op.cit.; Mantovani, 1997; Fortunati e Tognetti, 1994; Mantovani e Perani, 1999).

Dayele e Carlos são crianças, são seres sociais, históricos e culturais. São membros de uma classe social. Ele é branco e ela é negra, eles têm a mesma idade e a mesma origem sócio-econômica, são capazes, agem, fazem, se relacionam, interferem no ambiente projetado para o momento do repouso, são parte daquela turma de crianças de dois anos.

Essa situação evidenciou dois protagonistas, o menino e a menina (Bonomi, 1998) eles

contam quem são e o que sabem embora a linguagem verbal não tenha sido um veículo.

(...) a infância testemunha-se a si mesma (...) não falar não significa não se comunicar.
(Becchi, 1994, p.83)

São com estas marcas sociais que eles trouxeram consigo, que criaram a cultura infantil e interferiram no momento cotidiano destinado ao repouso.

Siebert (op.cit., p. 81) chama a atenção ao afirmar que o recém-nascido é um ser que se exprime prioritariamente através do corpo (...):

Comunica com todo o corpo mas comunica. Ele precisa de satisfações corporais, mas que lhe sejam dadas enquanto pessoa e não como vegetal.

O ponto de partida dessa reflexão é a imagem das crianças de zero a três anos como seres ativos e competentes, exploradores, grandes comunicadores, capazes. (Galardini, 2000). São estes aspectos que compuseram a história destas crianças descritas no episódio.

Naquele momento, as crianças produziram cultura infantil, através da linguagem pele-pele (Auckett, 1991; Búfalo, op.cit.; Prado, op.cit.)¹⁶⁵, dos gestos e dos sons. Assim, estabeleceram uma exploração corporal mútua e comunicaram sentimentos e emoções.

Se os adultos imaginam que as crianças pequenas não são capazes de concentrar-se, este episódio revelou uma longa relação afetiva e cognitiva, realizadas integradamente, num ambiente favorável.

Esta cena quase não possui a linguagem verbal, há apenas um momento em que Carlos faz um movimento em que chama Dayele para continuarem a brincadeira, quando esta já dormia.

As linguagens não-verbais são conhecidas, mas pouco estudadas na Educação Infantil no Brasil. No norte da Itália, correspondem a estudos que encontraram campo para repercussão na prática educativa das professoras das creches.¹⁶⁶

Na pedagogia italiana para as crianças de zero a três anos, os estudos da prática quotidiana das professoras, aliados à intervenção da pesquisa acadêmica possibilitaram a criação dos campos de experiência: a percepção e o movimento; o gesto, a imagem, as palavras; os problemas, as tentativas, as soluções; a sociedade e a natureza; o eu e o outro (Borghi e Guerra, 1999) ¹⁶⁷.

¹⁶⁵ No campo da Educação Infantil no Brasil, Búfalo (op.cit.) e Prado (op.cit.) revelaram em seus estudos a satisfação existente entre os adultos e as crianças no momento das trocas estabelecidas através da linguagem pele-pele.

¹⁶⁶ Segundo Faria (1994), já foi proposto um estudo sobre a didática do gesto (Becchi, 1983); a pedagogia das emoções (Contini, 1983), a pedagogia da linguagem sonora (Mammarella e Mazzoli, 1980) e o significado do sorriso (Emiliani, 1982).

¹⁶⁷ Segundo Borghi e Guerra (op.cit.), as origens da programação da creche derivam dos teóricos: Robert Owen, centrado na experiência social da vida coletiva com os próprios pares; Friedrich Froebel, que constitui o jogo como atividade central na vida criativa e cognitiva das crianças, possibilitando ao corpo construir a realidade através dos jogos e materiais concretos; e Maria Montessori, voltada para a “educação intelectual” e sua dupla motivação fundamental: observação-exploração e construção.

O gesto, os sons, as linguagens entre o menino e a menina exigem uma “(...) observação da comunicação não-verbal, como instrumento científico de trabalho dos educadores”. (Faria, 1994).

Segundo Becchi (op.cit., p.83) a aproximação à condição da criança significa:

*(...) dar palavra à infância, isto é, de abordá-la para além de “figuras retóricas” com a intenção de falar consentindo a resposta, permitindo uma **comunicação** não só no verbo, mas também no **gesto** e no **signo**, no **movimento** e no caminho, no **silêncio** e no **sintoma** e dando **espaço e direito** a tais **linguagens**. (...) Do reconhecimento das **mensagens** e **indícios expressivos em códigos** muito variados, da **legitimação dos sons** e das **pausas** porque dotados de qualidade informativa.” (Grifos meus).*

Essa reflexão conduz a uma indagação: será que os adultos conhecem e reconhecem as múltiplas linguagens infantis presentes no dia-a-dia de um CEMEI e na expressividade das crianças pequenas? De quais instrumentos os adultos se valem para conhecer quem são estas crianças, meninos/meninas, brancas/negras, ricas/pobres e toda a diversidade cultural presente? Como o adulto “lê” e “interpreta” o gesto, o riso, a manha, o balbúcio, o choro, a braveza, a tenacidade, o carinho, o toque, entre as próprias crianças? Viabiliza essas formas de manifestação cultural? Viabiliza o aprendizado de diferentes possibilidades de interação? Em quais momentos o adulto mobiliza sua atenção (mais que o controle) para observar as crianças nos encontros e conflitos? As linguagens não-verbais (gestuais, plásticas, musicais...) e também as verbais são reconhecidas enquanto tal?

Neste episódio descrito, a professora não estava ausente do contexto, ela teve um encaminhamento de ações e de observação das crianças que culminou com o sono delas. Não as fez dormir diretamente, mas criou as condições para que isso ocorresse.

7.6.2. O adulto alfabetizando-se nas linguagens não-verbais: gestos e sons

Este episódio traz o contexto das linguagens não-verbais dos gestos e dos sons (Borghi, 1985) e a produção da cultura infantil que, em sua essência, é produzida pelas crianças entre elas e no convívio com o mundo adulto (Faria, 1994).

Neste episódio, as linguagens não-verbais e a cultura infantil contêm a dimensão lúdica (Brougerè, 1998), o direito de brincar (MEC, 1995b) e o jogo, a brincadeira, o brinquedo (Kishimoto, 1994).

Benjamin (1984) nos fala que a observação transforma toda ação e gesto infantil em sinal, e que somente aí começa a educação.

O gesto é o aparente, o fenômeno, um sinal e nos dá a medida do contexto semântico, indicando para a natureza da relação pedagógica estabelecida.

No contexto descrito, o gesto e os sons mostraram a (...) *perspectiva pedagógica existente na linguagem do corpo*. (Borghi, 1985, p.51)

Os gestos eram de carinho, afeição e amizade, que o contato pele-pele produzia, desencadeando uma conexão de sensações corpóreas entre as crianças.

As crianças, à medida em que iam se tocando, iam construindo significados para a relação que estabeleciam.

Ferenzi (apud Siebert, 1998) focaliza o aspecto de que é necessário prestar atenção à maneira particular de pensar e falar das crianças, e isso é um exercício do olhar, observar os gestos para decodificar essa forma de comunicação muito presente e mobilizada pelas crianças.

A didática do gesto se situa no campo das linguagens não-verbais, mas não se trata de demarcar uma área e outra, mas de procurar entender a presença desta dimensão na vida das crianças e as implicações pedagógicas.

Pode haver aqui um sentido de querer “remar contra a maré”, pois o gesto pode ter significados diferentes para os adultos e para as crianças. Talvez uma das grandes diferenças entre os adultos e as crianças esteja aqui no que diz Siebert (op.cit., p.80):

A tentação de projetar na criança é incentivada e facilitada por uma espécie de confusão das linguagens: o adulto raciocina, pensa, fala, domina o mundo que o circunda, em boa parte através da definição verbal. O adulto, com muita fadiga aprendeu a frear suas emoções e sensações corporais, dando às mesmas uma forma discursiva. A criança pequena, ao contrário, se contrapõe ao adulto como analfabeta, incapaz de palavras sensatas, cheia de uma invasiva e escandalosa corporeidade, com necessidades corporais raivosas e impelentes – de corpo inteiro (...)

Na cultura adulta, a competência verbal é considerada a mais funcional, difundida e valorizada (Siebert, op.cit.) e talvez o gesto em si possa ter uma conotação menor para o adulto. Na Educação infantil, o gesto é uma linguagem a ser conhecida.

A linguagem do corpo está no gesto e no que ele contém enquanto unidade cultural no conjunto das diversidades culturais, e aparece como *contato com os objetos, expressão de emoções e sinal de comunicação*. (Borghi, 1985, p.48).

É um direito das crianças expressar seus sentimentos (MEC, 1995b) de corpo inteiro:

(...) antes da linguagem verbal, a criança deve aprender uma outra sintaxe, e uma outra gramática, aquela da linguagem do corpo. (Siebert, op cit., p.44).

Os gestos ligados à manipulação do corpo e dos objetos revelaram-se em situações em que

houve intenção de alcançar, recusar, aproximar, afastar, jogar a fralda para cima de si mesma, girar sobre si, olhar, virar, chupar...

Cada situação dessa, compôs uma trama na qual Dayele e Carlos fizeram o corpo agir sobre os objetos (fralda, chupeta) e sobre si mesmo (o próprio corpo, o dedo) mobilizando sinais que indicavam “a proteção, o afeto e a amizade” (MEC, 1995) de um para com o outro, provocando um relaxamento e sono.¹⁶⁸

Os gestos têm qualidades expressivas, emocionais e afetivas e são os estados corpóreos que revelaram o “direito à brincadeira” (MEC, 1995b) mesmo no momento do repouso.

Ao observar os movimentos dos olhos de Carlos, das mãos e dos pés de ambos, suas posturas e ritmos, revelou-se um contexto de fruição e brincadeira partilhada numa situação em que o suporte do brincar foram os próprios corpos e seus movimentos.¹⁶⁹

Houve também um momento de brincadeira solitária, onde Dayele, mesmo sendo o “suporte” da brincadeira de Carlos, encontrou na fralda e na chupeta que segurava nas mãos “o suporte” para suas brincadeiras de “esconder e achar” (Bondioli, 1998).

Os gestos produziram a cultura infantil. A relação criança-criança trouxe a produção da cultura infantil na multiplicidade dos gestos e seus significados. Neste contexto, as crianças puderam criar, produzir, inovar e imitar o carinho entre elas.¹⁷⁰

A prática do carinho era constante naquela turma, havia uma atitude recorrente da professora e da monitora¹⁷¹ em agradecer as crianças, exatamente daquela maneira bem suave e delicada, lembrando a leveza do toque de uma borboleta.

O aprender aqui não possui um caráter meramente cognitivista, em que se aprende alguma coisa, para demonstrá-la depois, porque não há “ensino”, mas há aprendizado a partir de um envolvimento comum, ativo e construtivo por parte das crianças. (Fortunati e Tognetti, op.cit.).

O gesto como sinal de comunicação foi mímico, simbólico, regulador e demonstrativo, pois

¹⁶⁸ O estudo de Hvastja-Stefani (1987) sobre a função dos objetos na relação entre bebês de 8 a 14 meses, confirma que eles já têm interações complexas entre eles e com os objetos.

¹⁶⁹ O estudo de Mallardi (1987) mostra os bebês de três meses interessados em interagir através dos olhares e das mãos, com bebês de mesma idade ou com alguns meses a mais (de quatro e seis meses).

¹⁷⁰ A primeira pesquisa no Brasil sobre a cultura infantil foi de Florestan Fernandes, “As trocinhas do Bom-Retiro” onde retratou as brincadeiras das crianças maiores de 5 anos na rua. IN: “Folclore e mudança social na cidade de São Paulo”. Petrópolis, 2ª Edição, Vozes, 1979.

¹⁷¹ A monitora Mariana acompanhava o grupo de crianças (do M1) desde o ano anterior (1999) e contou-me que o carinho era constante no seu trabalho.

a duração do episódio (10 minutos) não deixa dúvidas quanto à capacidade da relação afetiva.¹⁷²

Quando foi possível ver o rosto das crianças no filme, ficaram explícitos os sinais do riso, do bocejo, dos balbucios. A italiana Foni (op.cit.) afirma que as crianças têm direito a viverem experiências prazerosas. O caráter não-episódico dos relacionamentos na creche e o convívio diário entre as crianças, criam bases firmes para que se possa trazer os ambientes de vida em contextos educativos e garantir o prazer de ser criança.¹⁷³

Musatti (1998, p.201) afirma:

*(...) As crianças não são indiferentes à presença, atividades e sentimentos de outras crianças.(...)*¹⁷⁴

Afirma também que as pesquisas sobre a relação criança-criança são muito recentes (trinta anos) e mostram que as crianças são capazes de múltiplas relações entre elas e entre elas e os adultos.¹⁷⁵

Cipollone (1998) afirma que a observação da relação entre as crianças veio iluminar a formação de base, a atuação docente e a própria formação em serviço nos programas italianos.

No âmbito das linguagens não-verbais, vale considerar os sons e a música, presentes no contexto deste episódio.

Para Borghi e Guerra (1991) o som é um fenômeno acústico e a música é o acústico com significado. A exposição à linguagem não-verbal, através da música, possibilitou a fruição e a construção da percepção de um mundo povoado de rumores e ruídos para um governado pelos sons.

Neste sentido, ao ouvirem uma música calma num ambiente relaxante, as crianças puderam exercitar a “escuta ativa” (Idem, op.cit., p.52), com um comportamento de atenção, concentração, associação e confronto com demais sons do mundo circundante (sons conhecidos ou não) .

¹⁷² Segundo Galli, (apud Borghi 1985, p. 49-50.), o gesto comporta cinco finalidades comunicativas: **simbólica**: ligada a uma convenção cultural, como por exemplo, fazer um aceno de “tchau” com a mão; **mímica**: especialmente mobilizada para dar um tom à expressão do rosto (que pode estar ou não associada à comunicação verbal); **demonstrativa**: para demonstrar um estado de ânimo: satisfação ou desgosto, tal como no gesto mímico; **reguladoras**: que permitem a manutenção da situação de “diálogo” que pode ou não ser verbal, **ilustradoras**: que são utilizados para enfatizar algum conteúdo da mensagem, como por exemplo, valer-se das mãos para frisar o que foi dito.

¹⁷³ A pesquisa de Rayna, Goma, Whitaker-Ferreira (1987) traz a tenacidade e a capacidade de concentração das crianças de idade entre 1 e 2 anos, em várias atividades que lhes entretêm por um longo período de tempo .

¹⁷⁴ Em 1983, essa pesquisadora trouxe uma interpretação para o egocentrismo infantil descrito na teoria de Piaget. Seu estudo revela que o egocentrismo é antes um fenômeno do comportamento e não uma característica estrutural, assim, no contexto interativo da creche seus efeitos podem ser relativizados. Há também um equívoco na leitura que é feita sobre o egocentrismo na teoria piagetiana, pois as crianças não são seres não-motivados para a interação, ocorre que, em algumas circunstâncias específicas, as crianças, não consideram conjuntamente seu ponto de vista e o do outro, o que não significa incapacidade de ver o ponto de vista do outro.

¹⁷⁵ Sobre a relação criança-criança cita, por exemplo, Vandell e Mueller (1980), um estudo que fala das relações de amizade entre coetâneos. Já no Brasil, um dos primeiros trabalhos sobre a relação criança-criança em ambientes coletivos de educação, foram de Ferreira (1988) e de Carvalho e Beraldo (1989).

A escuta é ativa porque a mão que agrada não é surda, e ela é capaz de reconhecer a mensagem sonora e transformá-la em movimento, em gesto.

Captar o sentido de uma melodia é um aprendizado. Os símbolos aparecem na intensidade, na velocidade, na altura e no timbre. As vibrações da música penetram no corpo, fazendo-o expressar-se, exprimir-se, através dos gestos, da dança, do transbordar do ser, através das linguagens musicais, corporais, estéticas e poéticas.

As variações citadas (intensidade, velocidade, altura, timbre) e a multiplicidade de combinações de sons, ruídos, rumores, música, permitem à criança relacionar e dar sentido a eles até vir a distinguir um som familiar de outro, a entender as diferenças entre ruídos de objetos ou pessoas, os sons de uma música conhecida ou desconhecida.

A música que a professora colocava para as crianças ouvirem enquanto repousavam já era conhecida delas. Havia poucas variações no repertório musical apresentado no momento do repouso.¹⁷⁶

7.6.3. O papel da professora: sutil e complexo

No planejamento elaborado pelas professoras para as turmas do Maternal 1 e Maternal 2 no âmbito “Descobrendo as Diferentes Linguagens”, os objetivos específicos chamaram-me a atenção:

- (...)Descobrir e ampliar o conhecimento de mundo por meio da linguagem do **gesto** e do **movimento**.
- **Iniciar a linguagem gestual** e incentivar a dramatização.
(P.E., p.44) (Grifo meu)

No item “Atividades a serem desenvolvidas”:

- Linguagem Oral
(...)Ouvir e cantar músicas; Conhecimento das várias modalidades de linguagem (histórias, músicas, brinquedos cantados, rodas, etc.)
Exploração, reconhecimento e reprodução de sons .(...)
- Expressão Gestual /Corporal
Dançar, representar (mímicas e dramatizações) Criar sons a partir de objetos, instrumentos e do próprio corpo.
(P.E., p.44)

¹⁷⁶ Havia apenas duas fitas de músicas mais calmas voltadas para o relaxamento. Essas fitas eram da monitora Mariana, que obteve essa gravação em outra creche na qual trabalhara antes de ir para o CEMEI.

A linguagem gestual foi citada no planejamento como objetivo específico e como um atividade que ainda será iniciada.

Na verdade, é ela quem inicia, são os gestos, os olhares, os sorrisos e o choro que fazem com que o bebê possa se comunicar e ser compreendido.

Segundo Arrigoni (op. cit.), ao compreender os gestos e pensamentos infantis, a professora descobre um “bem-estar” profissional, para alternar a proximidade/distância necessárias em relação à criança durante seu trabalho.

Os gestos são essenciais na vida das crianças e cabe ao adulto reconhecê-los como legítimos e alfabetizar-se neles!

Arrigoni (op. cit., p.38) explicita duas atribuições que me parecem fundamentais em relação à profissão docente:

- *Garantir a expressão*
- *Acompanhar o crescimento*¹⁷⁷

Essa proposta da pesquisadora italiana é interessante porque, ao acompanhar o crescimento das crianças e suas formas expressivas, a professora está observando e também se educando. A creche é também um lugar de educação dos adultos, como dizem os italianos.

Quem melhor explicita o papel da observação são Fortunati e Tonegatti (op.cit.). Para eles, trata-se de qualificar a ação da professora como científica sendo, portanto, um instrumento e um método para o estudo da atividade infantil.

- 1- A observação sustenta a capacidade de leitura dos comportamentos das crianças e as características envolvidas na situação observada.
 - 2- Ela é uma atualização contínua do projeto educativo. É uma reflexão não só das experiências desenvolvidas, mas também das hipóteses, propostas e comportamentos do educador que podem ser otimizados ao longo do tempo.
- A observação permite avaliar continuamente a execução de uma proposta de trabalho voltada às crianças:
 - Com relação a organização do espaço e dos materiais;
 - Quanto à “leitura” dos comportamentos das crianças envolvidas nas experiências.
 - Na reflexão sobre seu próprio papel na atividade compartilhada com as crianças.
 - A observação também constitui a organização e construção progressiva da recordação da experiência das crianças no contexto educativo.

¹⁷⁷ Este texto italiano foi traduzido por mim.

Assim, a professora Solange, já tinha observado que as crianças tinham aquela forma de interação entre elas e viabilizou o encontro abaixando-se para encostar novamente os colchonetes quando estes haviam se distanciado. A professora atendeu também aos apelos insistentes de Brenda, indo até ela para acarinhá-la. Quando lhe perguntei qual era sua intenção enquanto agradava as crianças, ela disse:

“Como aprendi naquele dia na reunião com a Silvana a massagem do Toque da borboleta, e eu estou fazendo agora nas crianças.”
(DC, 04/09/00).

A professora também sabia que a música calma provocava um relaxamento nas crianças, segundo seu relato :

“Eu estou ficando na turma do maternal 2 para cobrir a falta da Elis (monitora), só dois dias de licença. Eu fiquei lá ontem e vi que a fita que está lá não ajuda muito eles dormirem, porque é uma música cantada, e tem umas que são bem agitadinhas. Precisaria ser uma fita assim, bem calma, de relaxamento.”
(DC, 04/09/00).

No entanto, no seu registro diário realizado na caderneta escolar, esta observação do “encontro” entre as crianças não foi relatada, nem a própria massagem¹⁷⁸. Segundo seu registro, no dia 12/05 foi dada continuidade à atividade iniciada no dia 09/05:

Músicas e pintura com álcool/crepon para o Dia das Mães/ prendedor (pintar).
(CE., 12/05/00, p.04)

Informar a atividade pode ser importante, mas contextualizando-a. Muitas vezes, o registro na forma como era realizado apresentava mais um caráter **de mostrar o conteúdo que foi dado**, exatamente como um procedimento da escola fundamental.

O registro revelava uma “prestação de contas” e não uma observação sobre a dinâmica do trabalho, sobre as descobertas da professora com essa turma de crianças com a qual estava “experimentando” pela primeira vez! Nesta situação, a professora poderia ser a protagonista ativa de seu trabalho e de seu estudo o que a permitiria construir “personalizadamente” seus conhecimentos (Terzi, 1997).

Assim, outras observações das crianças entre elas e outras informações sobre a vida das crianças se perdem por não serem consideradas de relevância no âmbito da prática pedagógica.

¹⁷⁸ A monitora Mariana tinha um caderno onde anotava dados interessantes sobre a vida de cada criança desde a turma do Berçário 2. Ela tinha feito várias observações sobre Carlos e Dayele e relatou que Carlos não era muito afeito aos contatos físicos. Cf. anexo 5.

Velar pelo sono ou pelo repouso não é uma tarefa menor por estar diretamente ligada à proximidade do corpo da criança, bem como organizar o espaço para que esta atividade calma aconteça, por isso a consciência de que cuidar é educar e educar é cuidar, reforçam a natureza pedagógica deste ato educativo.

Concordando com Musatti (op.cit.), este episódio pode, então, revelar a não-centralidade do adulto, descentralizando-se a preocupação dominante da relação adulto-criança para a relação criança-criança. A professora teve aqui um comportamento mais **sutil** e também mais **complexo**.

Para tanto, ela foi capaz de adequar o comportamento comunicativo à dimensão do pequeno grupo, detectando a comunicação entre as crianças, regras e humores que acontecem no decorrer de um dia. (Musatti, 1998).

Esta atitude da professora revelou-a como uma profissional das relações humanas na vida cotidiana da creche, como diria a italiana, Arrigoni (1997).

7.6.4. O espaço físico e o repouso na creche

Muitos perguntariam: mas o que pode conter o repouso de dimensão educativa? Qual o papel dos adultos neste momento? Qual a influência da organização do espaço?

Há sempre uma polêmica com relação ao “dormir na creche” (ou mesmo sobre o repouso), pois a sua obrigatoriedade pode conter uma atitude adultocêntrica, que inibe a escolha infantil sobre o que fazer com seu corpo no momento do descanso, sobre o permanecer ou não acordado, sobre a necessidade de ficar quieto para respeitar os colegas que dormem.

Embora seja notório que não há possibilidade de exigir que uma criança durma se ela não tiver sono, este é sempre um momento delicado na jornada porque o descanso pode ser um momento de maior atenção do adulto em relação à criança, mas pode também se transformar num momento de maior controle deste sobre ela.

O fato é que, muitas vezes, o momento do repouso pode vir a ser muito mais uma “rotina rotineira” (Barbosa, 2000) ou acontecer voltado mais para promover um descanso dos ouvidos dos adultos do que como um momento na vida quotidiana das crianças que permanecem em período integral na creche e que querem ou precisam descansar.

Neste sentido, muitas vezes o momento do repouso pode ser considerado como um momento útil na jornada dos adultos, já que, por meio dele, estes podem também “relaxar” acompanhando com o olhar o repouso das crianças ou velando o sono destas.

Neste CEMEI investigado, até a metade do ano, observei as professoras do M1 e M2 sozinhas com as crianças neste horário, pois as monitoras estavam realizando seu horário de almoço. Quando as professoras iam embora às 11, 30 horas, as monitoras retornavam e acompanhavam o repouso das crianças até às 12, 30 horas ou 13, 00 horas, horário em que as crianças começavam a acordar para o café da tarde, que era servido às 14, 00 horas.¹⁷⁹

O repouso é uma atividade do cotidiano e não uma rotina, pois o fato dele acontecer todos os dias não implica e nem autoriza os adultos a fazê-lo sempre igual (Faria, 1999b).

Na situação de repouso, o cotidiano se transforma em rotina quando os adultos “lutam” (Destefani e Bonilauri, 1983) com as crianças para fazer com que durmam. Ouvi várias expressões das professoras e monitoras que confirmam esse fato: Se vocês não ficarem quietos eu vou chamar a Leila. A Leila vem vindo aí! (professora Tânia do M 2); Samara vira do outro lado a cabeça (monitora Mariana do M 1).

O cotidiano também se transforma em rotina quando os adultos reforçam atitudes consideradas “adequadas” com elogios do tipo: Só o Mateus está bonzinho hoje! Está quietinho no colchãozinho dele. Agora é hora de dormir, para brincar à tarde! (administradora Leila).

Os momentos do repouso na creche pesquisada aconteciam de forma diferenciada para cada turma de crianças de 0 a 3 anos. Nos Berçários 1 e 2, as crianças eram incentivadas a repousarem e logo conseguiam dormir, não exigindo grandes esforços dos adultos para que tal situação acontecesse. Na turma do Maternal 1, havia, inicialmente, uma agitação e um burburinho que, gradativamente, cedia lugar a uma calma para o repouso, aliada à música adequada e o toque carinhoso da professora ou da monitora nas crianças para que estas relaxassem, além disso, havia no máximo 15 crianças naquela turma, e o espaço era suficiente para acomodá-las.

Já na turma do Maternal 2, esta situação era um pouco mais complexa: havia um número de 22 crianças na sala e quando eram colocados 19 colchonetes no espaço, este já ficava quase totalmente ocupado. As profissionais que cuidavam do momento do sono travavam verdadeiras lutas com aquelas que não queriam dormir. Assim, a paciência de ambas era testada, seja dos adultos que queriam que as crianças repousassem, seja das crianças que relutavam em ficarem quietas, aguardando o momento do repouso terminar.

Pela falta de opção, estas crianças maiorezinhas de 3 anos da turma do M2 viam-se cerceadas e acabavam dormindo depois de um longo tempo de resistência.

¹⁷⁹ No segundo semestre, chegaram novas monitoras para o CEMEI e assim pude observar que também havia momentos em que a monitora e a professora ficavam acompanhando juntas o repouso nas turmas do M1 e M2. Nos Berçários 1 e 2, na maior parte das vezes, eram as monitoras que acompanhavam o repouso.

A resistência das crianças se expressava nas ações de tirarem a capa dos colchonetes e as “vestirem”; pularem de um colchonete no outro e no próprio colchonete, cobrirem-se com a capa dos lençóis; entrarem e saírem do armário que já não tinha porta; levantarem-se e mexerem umas nas outras; puxarem a cortina; subirem na janela. As músicas que eram colocadas no momento do repouso eram tocadas, cantadas e, às vezes, eram colocadas numa altura superior à necessária àquele momento de repouso. Mas as crianças que estavam com sono dormiam mesmo quando a música que tocava no gravador, era cantada.

Quando os adultos perdiam a paciência com as crianças, do Maternal 1 ou do Maternal 2, as palavras de ordem eram: Vamos ficar quietos! Pára! Agora Chega! Cada um no seu colchonete! Embora ocorresse este controle maior que a atenção, não havia gritos seja das monitoras, seja das professoras; assim, as situações acabavam sendo contornadas pelas profissionais, pois tentavam identificar os desejos das crianças, de terem consigo sua mochila, uma fralda, a chupeta, mas não deixavam de controlá-las porque naquele momento todos ficavam na sala.

A prática do carinho era freqüente mesmo nessas condições. Há várias imagens registradas em que as professoras Rita e Tânia fazem carinho durante esse momento e também as monitoras Luciana e Elis. Assim, sentavam-se ao lado dos colchonetes e atendiam aos pedidos das crianças para ficarem a seu lado, acariciavam-nas e também recebiam carinho das crianças.

Por vezes, a monitora Luciana colocava Gabriel ou Uéricles ou ambos sobre seu colo e peito e ali acalentava o sono destes meninos, que eram os meninos mais agitados da turma. Essa situação gerava uma cena bonita, onde havia uma integração perfeita entre os corpos. Esta situação descrita espelhava o direito à atenção individual pois as crianças mais agitadas não eram punidas, nem castigadas. No documento do MEC (1995b, p.13) está escrito:

Aprendemos a lidar com as crianças mais agitadas e ativas sem discriminá-las ou puni-las.

No Plano Escolar, a referência feita ao momento do repouso é a seguinte:

O descanso (grifo do autor) não se restringe somente ao horário de sono, mas em todas as atividades que necessitem de um momento calmo a fim de contribuir para a **tranqüilidade e prazer da criança**, proporcionando-lhe um **ambiente acolhedor e sereno**.

Após o almoço e higiene, é comum as crianças do período integral dormirem. O sono é muito importante, mas se algumas preferirem ficar acordadas, isto deve ser respeitado.

A duração do sono das crianças difere, sendo que umas dormem mais, outras menos. Elas devem ter liberdade de dormir o quanto quiserem e na posição em que se sentirem melhor.

As educadoras devem proporcionar às crianças músicas suaves, histórias ou cantigas de ninar. Quando é necessário, podem ser feitas massagens para que elas relaxem e durmam tranqüilamente (P.E., p.22) (Grifos meus).

Ainda, segundo esse documento, as atividades sugeridas através do repouso são:

- Colocar músicas adequadas para o relaxamento;
- Utilizar técnicas do projeto “Toque da Borboleta”¹⁸⁰ e outras técnicas de relaxamento. (P.E. p.24).

As indicações que o P.E. faz atentam para o bem-estar e qualidade de vida das crianças que estão na creche. Chama a atenção para o fato de que o adulto viabilize momentos de tranqüilidade e prazer. O ambiente acolhedor e sereno com condições para o relaxamento também aparecem nas sugestões de músicas apropriadas e a massagem do Toque da Borboleta. A ressalva de que as crianças devam ser respeitadas quanto à melhor posição corporal, a escolha se desejam dormir e o quanto dormir também são questões de caráter educativo.

Preparar um espaço não se reduz à sua decoração. No documento do MEC (1995 a), um há um direito que se refere a “um ambiente aconchegante, seguro e estimulante” que se desdobra em outro direito: *as crianças têm direito a lugares adequados para descanso e sono* (p.15).

Lima (1979; 1994), estudou a criação de espaços físicos para as crianças no ambiente escolar e percebeu que, para os adultos, ele tem um valor comercial, e para as crianças, um valor particular que comporta a alegria, o medo, a surpresa e a descoberta.

Na creche pesquisada, na turma do Maternal 2, na metade do ano, algumas crianças retiraram a porta sanfonada de um armário porque ficavam puxando-a e gostavam de entrar nele para esconderem-se dos adultos e de outras crianças, especialmente no momento do repouso.

As crianças do M2 também dependuraram-se nas cortinas e elas caíram e quebraram um espelho. Isso causava aborrecimento nas professoras e nas monitoras. Embora essas ações não tenham ocorrido durante o momento do repouso, são atitudes que merecem ser consideradas na ótica de que as crianças estavam vivendo e ocupando o espaço da sala de muitas formas e esta também era uma forma de se apropriarem dele.

Na sala do Berçário 1, havia berços dispostos um ao lado do outro, ocupando duas paredes e o meio da sala ficava livre para as brincadeiras entre os bebês. Os bebês que dormiam ficavam no mesmo espaço daqueles que não quisessem dormir.

¹⁸⁰ O Toque da Borboleta é um projeto de trabalho do CEMEI desde 1995, tendo sido introduzida a técnica dessa massagem através de uma antiga diretora. O princípio da massagem é o toque das mãos de forma suavíssima em movimentos que se iniciam no rosto e

Nas turmas do Berçário 2 até o Maternal 2, as crianças deitavam-se em colchonetes que eram colocados no chão da sala, todos os dias, momentos antes do descanso. Os colchonetes tinham uma fita adesiva com o nome de cada criança atrás para facilitar a identificação.

Nessas salas (B2 e M1), observei que havia um tecido fixo na parede que continha várias bolsinhas com elástico nas quais as crianças guardavam ou escondiam objetos a todo instante ou então passavam as mãos, levantavam o tecido para ver o que tinha atrás. Todas as salas tinham cortinas e espelhos dispostos na altura das crianças.

As crianças quando chegam à creche já trazem consigo uma história pregressa (familiar e cultural) que deve ser considerada, por isso é importante conhecê-la para poder respeitar a particularidade de cada menino ou menina em suas necessidades de exploração e brincadeiras no momento de repousar.

O cuidado do adulto para com a criança e sua história pode ser expresso também na reserva de seu lugar à mesa, seu colchonete e lençol, sua mochila, suas roupas e pequenos objetos que portam de casa à creche (paninhos, fraldas, chupetas, brinquedos).

No episódio descrito, as crianças tinham seu lençol e colchonete e se utilizaram de objetos “transacionais” trazidos de casa à creche (Malaguzzi e Tromellini, 1982) como a fralda e a chupeta de Dayele e o dedo de Carlos.

Nas creches da cidade de Pistóia e de Palermo¹⁸¹, vi a flexibilidade e a complexidade com que são pensados e projetados todos os espaços educativos, para encontrar-se ou perder-se. Para o repouso das crianças há um espaço específico denominado de “cantinho macio” destinado ao repouso, mas vi também alguns bebês dormirem em carrinhos em cantos estratégicos.

No caso da nossa cultura, aproveitar o espaço da sala para atividade de repouso, colocando e retirando os colchonetes é um jeito de flexibilizar o espaço tornando-o múltiplo.

dirigem-se para os membros superiores e inferiores das crianças.

¹⁸¹ Na cidade de Palermo, na creche Leonardo da Vinci, conhecemos a professora Antonella que nos disse que foi a partir de um estudo da equipe e dela própria, que conseguiram realizar mudanças no espaço. Para tanto, uma reflexão conjunta e um estudo sistemático viabilizaram a construção de ambientes projetados às necessidades das crianças individualmente e coletivamente. Ela contou que levantaram uma parede em gesso para poder dividir a área de um amplo salão, gerando dois ambientes e também sobre as exposições que são realizadas pelas profissionais e pela Secretaria de Educação, onde cada creche tem a oportunidade de montar um ambiente de sua escolha, segundo um tema específico. Por exemplo, algumas creches montam sua exposição contando como organizaram o ambiente da área destinada às refeições; outras montam a casinha de bonecas, etc.. Estou querendo chamar atenção para o seguinte aspecto: enquanto aqui, nos preocupamos em apenas expor os “trabalhinhos” das crianças, lá a preocupação vai na direção de documentar a pedagogia através do ambiente concebido para educar o grupo de crianças e a poderosa mensagem de seu projeto educativo.

O momento de repouso diz respeito à competência dos adultos em criar um clima favorável de segurança, acolhimento, sossego, atenção (não repressão) aos movimentos das crianças, para que possam expressar suas preferências pessoais ao deitarem-se ao lado de seus colegas, para que possam explorar seu corpo, sem serem incomodadas ou vigiadas, “respeitando-se os momentos de privacidade e quietude” (MEC, 1995a).

Todos os episódios analisados até aqui foram trazendo a discussão da construção dessa nova profissão na Pedagogia da Educação Infantil na perspectiva do cuidar e educar. Neste sentido, é necessário compreender também como aconteciam o planejamento, o registro e avaliação da prática pedagógica.

8. O adulto inteiro para educar a criança inteira

*Eu fico com a pureza da resposta das crianças
É a vida, é bonita e é bonita
(Luiz Gonzaga Jr.)*

A questão do planejamento, do registro e da avaliação são aspectos muito importantes para entender estas situações observadas e analisadas nestes episódios sobre a reprodução/superação da diferenciação das atividades de cuidado e educação existentes no trabalho da professora e da monitora em relação às crianças de 0 a 3 anos.

No Documento “Currículo em Construção” (1998, p.61), no item “Integração do Planejamento entre Educadores” há uma ênfase neste aspecto:

É imprescindível que os profissionais que atuam com a mesma turma de crianças elaborem um planejamento conjunto, organizado e integrado, como é o caso dos professores e monitores dos CEMEIs, para que haja uma coerência entre normas, atitudes, regras de convivência, seqüência nas atividades realizadas evitando-se uma repetição de temas .

O planejamento foi um aspecto estudado por Búfalo (op.cit.) na sua pesquisa sobre a prática educativa das monitoras. Sua investigação revelou que ele acontecia não formalmente (com um tempo na jornada de trabalho voltado para sua realização) no entanto as monitoras seguiam um “relógio” que orientava a distribuição das turmas no espaço físico¹⁸². Segundo suas análises, o planejamento é um instrumento de trabalho para que as profissionais não fiquem à mercê do improviso ou do “ocasional”.

Nesta pesquisa, observei que, embora houvesse um quadro para utilização dos espaços da creche, este quase não era seguido. A existência de alguns brinquedos quebrados, alguns pequenos espaços vazados na tela de arame, a falta de areia no tanque de areia, a dificuldade de ficarem sozinhas com as crianças pequenas nesses espaços abertos, as crianças do pré (da tarde) que ficavam por todos os espaços do CEMEI (não seguindo a divisão por turmas), foram motivos citados pelas professoras e monitoras para seguirem esporadicamente o quadro de orientação para distribuição das turmas nos espaços.

¹⁸² O relógio foi elaborado pela orientadora pedagógica do CEMEI. Ele é uma espécie de cronograma contendo os lugares comuns a todos que freqüentam o CEMEI. Esses espaços eram divididos com nomes bem interessantes: áreas externas: areia, cantinho formiguinha, trezinho, parque, cantinho sol nascente e cantinho das pedras; áreas internas: sala de estar (TV e vídeo), cantinho da folia. (p.52) .

Sobre as atividades que eram propostas e realizadas com as crianças no CEMEI pesquisado, vi uma preocupação no discurso de três professoras sobre a necessidade de conversar com as monitoras sobre “o que fazer” com as crianças ¹⁸³

Para a professora Solange:

“Geralmente assim, eu não vou falar que eu sigo (o planejamento) à risca, às vezes você vem: “Ah, eu vou fazer tal coisa lá” por exemplo: amanhã eu vou pegar uma fruta, (que a gente estava falando sobre fruta, vamos supor que a gente está trabalhando o outono) e eles vão colar papel vermelho, vão pegar e vão picar (...).

Só que quando chegava aqui, o que acontecia, faltava funcionário. A Mariana não podia ficar comigo tinha que cobrir outro setor e eu ficava sozinha com as crianças, com isso você vai ficando numa situação difícil, (...) ficar **sozinha** ¹⁸⁴ com eles: 12 crianças, 12 não, 14! Para uma pessoa só é muita coisa, né?

Então, você planejava uma coisa, chegava aqui e não dava pra fazer, porque a situação da creche era outra no momento(...)

Então, o planejamento, eu faço porque tem que fazer o papel, tudo; mas você acaba assim, quando dá certo...

Agora, o (primeiro) planejamento foi feito no início do ano. Fui eu e a Rita que estava aqui, que fizemos. (...) O planejamento que havia, era do ano anterior de 1999, aí, o que nós fizemos: eu a Rita e as monitoras dos quatro setores (B1, B2, M1, M2) nos unimos lá na reunião e fomos vendo: Ah, este tópico aqui não está bom, imagina que o B2 vai fazer isso, que o B1 vai fazer aquilo. A gente foi cortando o que não valia. Aí a Rita passou o dela no computador e eu passei esse, não que eu tenha feito sozinha.”
(DC, 21/12/00) (Grifo meu).

Nesse fragmento, fica evidente a novidade que foi para Solange estar com as crianças pequenas. A surpresa, a ansiedade e a expectativa mesclavam-se desde a escrita do planejamento (que fez com outra professora e as monitoras) até o trabalho cotidiano em que enfrentava as dificuldades de pensar em propor alguma coisa que não conseguia realizar.

Isso revela que o plano (sistematizado pelas professoras) sofria transformações e ajustes, dadas as condições do trabalho, a professora considerava também ter ocorrido um comprometimento no trabalho, quando ficava sozinha (sem a monitora).

A professora Solange encaminhava suas ações do planejamento (em relação à monitora) da seguinte forma:

“Mariana, eu vou fazer tal coisa, você acha legal? Eles conseguem? Aí ela dava sugestão: “Não! faz numa folha maior, ou faz um desenho maior ou menor...””, ela dava a opinião dela também. Não dava para eu sentar primeiro, porque tudo tem hora: você chega tem que fazer a higiene, já tem que ir para mesa para tomar café, a gente ia um pouquinho lá fora no dia em que o tempo estava bom, para eles não ficarem só dentro da sala que é cansativo... Então dentro do possível eu passava antes para Mariana via o que ela achava, que estava legal ou não.”

¹⁸³ Não havia por parte das professoras uma imposição do planejamento que faziam (para as crianças) em relação à prática das monitoras.

¹⁸⁴ Para indicar que não tinha ajuda de outro adulto para cuidar das crianças.

(DC, 21/12/00)

Quando perguntei à professora Rita sobre o planejamento, ela disse, que no início do ano, foram definidos temas (datas comemorativas) que foram indicados como nortes para o planejamento geral e que cada turma realizava atividades diferentes no dia-a-dia com as crianças a partir desses temas definidos. E quanto à integração do seu trabalho ao trabalho das monitoras, Rita disse que prevalecia um “combinado”:

“O que acontece é que eu vou combinando as coisas com as monitoras no dia-a-dia, em conversa, mas um momento oficial para isto não houve.”
(Entrevista, 11/07/00).

A professora Tânia também revelou uma situação parecida:

“Desde que eu entrei, não teve um dia em que parou para o planejamento, o que acontece é que a gente vai conversando: Vamos fazer? Então vamos.
Disse-lhe: E aquela reunião em que vocês decidiram sobre o que seria feito no final do ano ?
Ela respondeu: É! Mas foi para decidir este tipo de coisa (apontou para os enfeites natalinos e presentinhos que estavam sendo confeccionados para dar às crianças) Não foi com relação ao trabalho que foi proposto desde o início do ano.
Perguntei-lhe: Em que momento vocês conseguem conversar?
Ah, quando as crianças estão dormindo, só quando as crianças dormem a gente consegue fazer alguma coisa, mas nunca estão as duas (monitoras) juntas, né?
Perguntei novamente: Você acha importante conversar, planejar juntas?
Tânia respondeu: Eu acho que sim, porque elas (as monitoras) estão trabalhando junto, né? Precisa falar a mesma língua.”
(DC, 07/12/00)

Já na visão da monitora Astride (B1), o planejamento deveria ser trazido pela professora:

“Ela traz uma idéia para nós e nós vamos acrescentando, acompanhando aquela idéia entende?”
(DC, 11/12/00)

No entanto, isso que a monitora desejava já acontecia na realidade observada. As professoras tinham um planejamento que era apresentado às monitoras e, assim, adequavam-no às situações surgidas. No meu ponto de vista, esta realidade mostrou tentativas de aproximação entre o trabalho de ambas, mas não um plano de trabalho entre elas.

A forma de redação do planejamento também foi citada pela professora Solange como um aprendizado e ela revelou que percebera expectativas da escola em relação à sua função:

“No início, eu fiquei preocupada, a escrita também é importante, para você tirar tanta idéia assim de uma coisa desconhecida que era pra mim (...) se fosse do Infantil, nossa! Aí, você fica com meio receio de não corresponder ao que a **escola** pretende do professor, porque pegou a **aula** tudo, e aquela **cobrança** que tem, né? Que acaba tendo.”
(DC, 21/12/00) (Grifos meus).

A preocupação da professora com uma possível “cobrança” revela que temia não corresponder às expectativas da escola (o que se esperava de uma professora). Assim, pergunto: se pode ser difícil para um adulto “ser inteiro”, ser valorizado enquanto profissional, como pode educar uma criança por inteiro ?

As reuniões de Trabalho Docente (TD)¹⁸⁵ eram compreendidas como situações que poderiam ser melhor aproveitadas. Na visão da professora Rita, os TDs:

“São momentos em que as professoras acabam desabafando: falam, falam, falam. Toma um tempo com isto, toma um tempo com coisas administrativas, e a orientadora pedagógica acaba trazendo as coisas prontas, se não fizer assim, não dá para fazer.”
(Entrevista, 11/07/00).

Na visão de Tânia, o TD não era um espaço para discussão e a experiência das monitoras era também um suporte para sua prática :

“No TD, participa pra você ver, começa a conversar, mas nunca tem tempo para se decidir o que vai se fazer, se o encaminhamento está certo, se eu estou fazendo certo, se não estou. **Então eu vou perguntando pra elas (monitoras) que têm mais tempo, e vou tentando.** Mas eu acho que muito pouco eu consegui fazer por estas crianças (do Maternal 2).”
(DC, 07/12/00) (Grifos meus).

Ela revelou que era novata com a turma de bebês e que gostaria de saber se estava no “caminho certo”:

“Eu acho que quem está de fora pode dar uma sugestão, dar uma idéia, ninguém é perfeito, ninguém sabe o que fazer o tempo todo. Eu gostaria que chegasse alguém e dissesse: “Por que você não faz tal coisa?” Não como uma crítica, mas como uma sugestão, o que é bem diferente(...) Falar como uma crítica construtiva, não para analisar o trabalho mas como uma sugestão, porque crítica aparece de todos os lados, sugestões e soluções nem sempre vêm.”
(DC, 07/12/00)

¹⁸⁵ Conforme disse, ocorriam às sextas-feiras, 2h/a previstas na jornada das professoras, para troca de experiências e planejamento entre elas e a orientação pedagógica.

Na opinião de Tânia, nem sempre o que era planejado conseguia ser realizado:

“O planejamento, inicialmente, eu estava fazendo no meu caderno, com os objetivos, as atividades e, depois, escrevia como tinha acontecido. Isso no começo, depois começou a não dar mais certo, eu chegava e só tinha uma monitora, ou não tinha material, aí eu fui parando de escrever. Se desse certo, eu escrevia, se não desse...

Eu vinha com uma coisa pensada para fazer naquele dia, mas eu tinha que inventar quando acontecia alguma coisa, não tinha como. Às vezes, não tinha material, se tinha, não tinha na quantidade suficiente... eu mesma já comprei material porque não gosto de esperar.”

(DC, 07/12/00) (Grifos meus)

A professora Tânia mostrou-me o caderno no qual fazia o planejamento: marcava o dia, os objetivos, selecionava uma história para contar e as atividades a serem “dadas”. Segundo observei, escrevia em seu caderno e na caderneta escolar as atividades que realizava com as crianças dia-a-dia. Sua forma de registrar o trabalho foi sendo modificada quando percebeu que aquilo que se propunha a fazer não estava conseguindo ser feito. Assim, escrevia apenas o que estava conseguindo realizar com as crianças.

Um outro aspecto importante que a prática educativa pressupõe é a troca de informações sobre as crianças entre as profissionais. Sobre isso, a professora Rita disse que:

“A avaliação do trabalho a gente fez junto. A gente sentou junto, conversou junto. **A gente está sempre conversando sobre as crianças.** Nos minutinhos que dá, antes de eu ir embora, logo que chego, quando a monitora chega do almoço dela. A gente sempre conversa sobre as crianças que a gente está notando alguma coisa de diferente. “Como é que foi à tarde ontem ? Como é que ficou ? Aquele comportamento continuou ou mudou ?” Se algumas crianças estão apresentando coisas que não estavam apresentando antes, aí a gente conversa. “Como é que está ? Comigo está acontecendo assim”, “Ah! Então vamos lidar de determinada forma”. A gente sempre combina para ter uma ação igual.”
(Entrevista, 11/07/00).

Observei vários momentos em que ocorreram troca de informações sobre as crianças entre as professoras e monitoras, mais com relação à saúde e a comportamentos apresentados. Quando a professora e a monitora não haviam se encontrado durante a jornada diária de trabalho, o meio de comunicação era a lousa que havia em cada sala. Ali eram escritos recados sobre as crianças, como estado de saúde e lembretes de informações a serem dados às famílias pelas monitoras, pois à tarde as professoras não estavam mais na creche.

No documento “Currículo em Construção”, há o Item Registro da Prática Educativa (1998, p.63):

(...) O registro reflexivo extrapola o simples anotar das especificidades das crianças ou das atividades desenvolvidas no cotidiano da escola.(...) Este é um instrumento importante, visto que também ao escrever, mantêm-se vivos atos, cenas, diálogos, acontecimentos das crianças no dia-a-dia, os quais possibilitam uma revisão da prática diária resgatada pela memória. (...) Num contexto de CEMEI é importante considerar que professores e monitores que atuam com as mesmas crianças devam realizar juntos seus registros, integrando suas ações, reflexões e planejamentos.

A Pedagogia italiana do município de Pistóia e Palermo e também de outras cidades como Reggio Emilia considera o registro do trabalho um dos pilares da proposta pedagógica não com um fim em si mesmo ou uma conclusão do trabalho, mas um meio de refletir sobre o vivido por adultos e crianças mantendo a memória viva no tempo através da criação de uma história, uma narrativa, disponibilizada àqueles que a viveram e a outros que quiserem conhecê-la.

Esse registro assume várias formas nas creches e pré-escolas italianas e se chama documentação. São cartazes e painéis com produções das crianças (não só de papel, mas de massinha, tintas de diferentes consistências e cores, diferentes materiais coletados na natureza, materiais recicláveis que podem até ser combinados, móveis, indicações em quadros com fotos de como cada espaço de brincadeira foi projetado por adultos e crianças, como deve ser utilizado e a proposta pedagógica que acontece ali.

As profissionais do norte da Itália e de Palermo têm o cuidado de fixar no tempo, nas paredes e nos livros por elas criados, o que as crianças falam sobre tudo que as cerca, sobre como se sentem na creche, incluindo fotos delas e de suas famílias, contando as brincadeiras em que se envolvem, os projetos de trabalho coletivos nos quais se dividem em grupos grandes e pequenos.

Assim, documentando a vida quotidiana através de várias formas (fotos, textos, livros, cartazes), as coisas de todos os dias, os encontros com pais, as festividades, os aniversários das crianças e outros episódios, ganham relevo e um significado exclusivo. Na documentação, o momento de cada vida em particular se integra à vida coletiva e mantém-se exposto para ser sempre lembrado, revivido.

Para Galardini (2000):

Apoiar a criança no seu percurso de crescimento e conhecimento, significa ajudá-la recordar grandes e pequenos eventos cotidianos. É por isto que na creche e na pré-escola a documentação têm adquirido o valor de um exercício quotidiano que produz verdadeiros “diários de bordo”, livros fotográficos, estórias escritas a muitas mãos, que possibilitam aos adultos e às crianças recordarem a experiência, reconectar os eventos, reforçar o ato de compartilhar. (p.15)

No CEMEI em que realizei esta investigação, o registro das professoras e monitoras acontecia em separado. Como já disse, o registro das professoras acontecia na Caderneta Escolar, oficializando o trabalho realizado, assim, eram citadas e listadas as atividades com as crianças. Lendo esses registros, evidencia-se que, a partir da escolha e leitura de uma história, eram propostas atividades, mas estas não tinham uma organicidade ou continuidade, e, na maioria das vezes, estavam centradas no adulto que tinha uma preocupação em demonstrar o que fora proposto e realizado. Assim, não era registrada a reação das crianças ao que foi proposto, observações sobre as crianças em seu crescimento, as interações com adultos e crianças durante as atividades propostas, as perguntas das crianças e seu modo de recriar a proposta das profissionais.

As atividades descritas não tinham uma avaliação do ocorrido, o que poderia trazer informações sobre aquilo que as crianças gostaram ou não gostaram, aquilo que poderia ser repetido e informar as demais profissionais e famílias sobre o vivido naquela turma de crianças.

Na turma do Berçário 2, a monitora Kelly mostrou-me seu registro e o da monitora Terezinha que eram realizados em um caderno de capa dura chamado **“Caderno de Anotações das Atividades Semanais do B2, com exceção das atividades corriqueiras que se repetem todos os dias”**(grifos meus)¹⁸⁶:

“O caderno não está completo. (Abriu o caderno e começou a mostrar: Semana de 31 de julho a 4 de agosto: Pintura em papel com guache e esponja.) A gente procura mais anotar o que faz com papel. **Mas não é tudo o que a gente faz, tem muito mais coisa interessante do que é feito com papel que a gente não escreve. Tem muito mais coisa do dia-a-dia deles aqui, que é muito mais interessante.**(...)”

Eu não tenho tempo para fazer o registro como deve ser feito, eu dedico 10 horas do meu dia para a creche e não tem um momento em que dá para parar e escrever.”
(DC, 21/12/00) (Grifos meus).

Nesse depoimento, é reconhecida a importância do registro, não apenas como descrição das atividades, mas com outros dados sobre o que as crianças realmente faziam em suas conquistas diárias. Kelly disse que a presença da professora não era freqüente e que as atividades feitas em papel sulfite (pinturas, desenhos, colagens) eram passadas depois para a caderneta escolar pela professora Solange.

O título do caderno sugere que as atividades recorrentes da vida cotidiana (atividades corriqueiras que se repetem todos os dias) foram consideradas menores, (não sendo citadas) privilegiando-se uma leitura escolar do trabalho já na turma do Berçário 2! A preocupação da monitora Kelly em revelar que as crianças de um ano e meio já **eram capazes de fazerem**

¹⁸⁶ Cf. Anexo 5.

“coisas” vinha reforçada pela atitude de mostrar-me as produções realizadas em papel.

Tive a oportunidade de ver, no final do ano, dois episódios interessantes nesta turma de crianças de Berçário 2 que ocorreram no mesmo dia.¹⁸⁷

As monitoras Kelly e Terezinha planejaram uma atividade de colagem em uma folha de sulfite. A folha tinha uma figura pequena desenhada de um sino de natal mimeografado. A monitora Terezinha sentou-se no chão e foi chamando as crianças (uma de cada vez) para irem até perto dela para fazerem a colagem. Ela tinha nas mãos um pote de plástico (de sorvete) cheio de flocos coloridos de papel picado. As crianças (chamadas) enchiam a mão com esses flocos e os jogavam sobre a folha de sulfite. A atividade foi realizada com a ajuda da monitora Kelly que ao final da colagem foi pendurando as folhas de sulfite no varal para secarem. Quando as crianças terminaram de jogar os flocos coloridos sobre a folha, foram elogiadas pelas monitoras. A atividade foi feita com interesse e prazer pelas crianças, mas o prazer durava pouco, pois tinham que pegar poucos flocos e os jogavam poucas vezes sobre o papel porque o desenho era pequeno. Assim, nem bem tinham começado a colagem e já tinham que terminá-la, a colagem terminava, mas não a vontade de continuar brincando com os flocos de papel. (Filmagem, 13/11/2000)

Esse é um exemplo de atividade centrada no adulto, com poucas coisas para as crianças fazerem, imaginarem, criarem. Esta é uma forma escolar de conceber o trabalho para as crianças de Berçário 2.

Isso pode ser entendido de duas formas. Primeiro, na ausência da professora, a monitora demonstrava que sabia fazer “coisas diferentes com as crianças”¹⁸⁸. Segundo, não dispondo de outros meios mais adequados para registrar as “produções” infantis, o registro no papel sulfite acabava sendo utilizado (mais que outras formas) para documentar como as crianças são capazes de fazer muitas coisas quando estão crescendo.

Se há “trabalhinhos de papel sulfite” expostos no Berçário 2, isso pode estar refletindo o resquício do resultado do trabalho das professoras anteriores com estas turmas e as monitoras aprenderam (com elas) esta forma de trabalho. Assim, esta também era uma forma de registro, através destas “folhinhas” que ficavam expostas em varais e em saquinhos plásticos transparentes (acima da altura das crianças).

Esta situação descrita contrastou-se com outra situação que aconteceu no mesmo dia, logo

¹⁸⁷ Ao final do ano, as crianças do Berçário 2 estão completando dois anos e andam, correm, falam palavras, pedem coisas, disputam objetos, comem sozinhas.

¹⁸⁸ Essas atividades eram sugeridas pela monitora Terezinha que tinha mais anos de trabalho com crianças daquela idade.

em seguida. A sala estava bem enfeitada, colorida, dourada, com vários enfeites natalinos e havia uma bonita árvore de Natal num canto da sala. Essa árvore ficava na altura da crianças, tinha muitos objetos pendurados e foi montada pelas monitoras (Terezinha e Kelly). As crianças souberam muito bem aproveitar a árvore, pois seus galhos secos (revestidos de papel alumínio) eram constantemente transformados em brinquedo (guidão de moto) pelos meninos que lhe atribuíam um novo sentido, novo uso, nova função a partir da capacidade imaginativa, a partir do lúdico em ação (Kishimoto, 1994).

Uma situação similar ocorreu na pesquisa de Búfalo (op.cit.) no episódio “O serrote”, no qual um menino, ao brincar com uma pianola (já quebrada), transformou-a num serrote, revelando-nos como os elementos da cultura do adulto também estão presentes na produção da cultura infantil. A cultura infantil é sempre uma reinvenção e uma reinterpretação dos símbolos e ícones (da cultura dos adultos) no momento em que se atribuem novos significados que não foram sequer imaginados. A cultura infantil tem um caráter inusitado para o adulto, mas para a criança corresponde à sua forma peculiar de apropriar-se das representações, da cultura, dos símbolos, de todo o sistema sócio-cultural do qual participa e interfere com seus elementos novos, não-planejados. (Búfalo, op.cit.)

Neste episódio da brincadeira de moto, a monitora Terezinha observava a atitude do menino e ele (repetidas vezes) foi até a árvore para brincar, fazendo barulhos (vocalizações) para emitir o som de uma moto em movimento, depois voltava-se para junto dela para dar-lhe abraços; depois foi novamente até a árvore, repetia a brincadeira ao brincar (de moto) e voltava-se para ela para dar-lhe mais abraços. Terezinha conversava com ele sobre a brincadeira perguntando-lhe se estava “andando de moto”, atribuindo significado à sua ação, e a felicidade entre ambos era completa.

Esta situação descrita parece estar em oposição à cena descrita anteriormente no episódio da colagem dos flocos de papéis. No primeiro caso, a criança simplesmente cumpria uma ordem: jogar flocos de papel sobre um desenho já pronto. No segundo caso, o menino recriou a situação estabelecendo uma comunicação com a monitora, com o ambiente e com outras crianças que o observavam. Assim, a partir de uma significação própria, particular, única, promovida a partir da organização do ambiente e da brincadeira da criança, construiu-se um significado que não existia “a priori” na mente dos adultos.

Assim, verifico que a observação da monitora Kelly fez sentido:

“Tem muito mais coisa interessante do que é feito com papel que a gente não escreve.
Tem muito mais coisa do dia-a-dia deles aqui, que é muito mais interessante.(...)”

(DC, 21/12/00)

Por isso, a monitora reconhece que não são só as atividades em papel é que revelam o dia-a-dia das crianças, e esta brincadeira do menino só pôde ser registrada porque eu estava filmando.

E nas turmas do Maternal 1 e Maternal 2, também havia um varal com saquinhos plásticos (acima da altura das crianças), onde eram colocadas suas produções, na maioria das vezes, feitas em folhas de sulfite através de desenhos (alguns mimeografados), colagens ou pinturas. Nessas duas salas, havia em cada uma, um quadro de feltro verde (também acima da altura das crianças) afixado na parede, de frente para a lousa. Ali eram colocadas algumas produções coletivas das crianças ligadas a algum tema que estivesse sendo explorado e, por vezes, gravuras de animais (que as crianças gostavam de ver e viviam mostrando umas para as outras)

Todas as crianças (desde o Berçário 2 até o Maternal 2) gostavam de exibir essas “folhinhas” de sulfite (por elas pintadas, coladas, recortadas, picadas) fosse pelo incentivo dos adultos que sempre perguntavam: “Onde está seu trabalhinho?” e “Vamos fazer um trabalhinho?”, fosse pelo interesse das crianças em me mostrarem satisfeitos aquilo que fizeram.

Outras produções das crianças também ficavam expostas nas lousas¹⁸⁹ das salas ou em murais (mais altos que as crianças) existentes dentro das salas ou espalhados pelo corredor das salas do M1 e M2, como desenhos no papel manilha dos contornos dos corpos das crianças e papéis picados (por elas) enfeitando-os, colagem de pedaços de tecido nas roupas de uma “caipirinha” e um “caipirinha”, colagem de papéis picados no desenho de uma grande fogueira, figuras de flores (grandes) de cartolina enfeitadas com papéis crepom amassados, cartazes com figuras (recortados pelos adultos) de revistas e coladas pelas crianças, cenas completas montadas sobre um determinado tema (na turma do B2 por exemplo, durante a festa junina, ficou exposto na lousa da sala um quadro completo de uma festa no campo.)

Essas folhas grandes pintadas, pisadas, molhadas, coladas, recortadas **coletivamente** pelas crianças (das turmas do B2, M1, M2) em colaboração com os adultos, não reproduziram um modelo escolar, porque foram oportunidades de expressão artística, cultural, lúdica das crianças e dos adultos:

Nossa creche tem sempre trabalhos realizados pelas crianças em exposição
(MEC,1995,p.15).

De fato, no CEMEI, sempre havia muitas produções expostas, mas os nomes de seus

¹⁸⁹ As lousas estavam nas salas do B2, M1 e M2, eram grandes, verdes, na altura das crianças e elas desenhavam com giz quando os

produtores não figuravam. A forma de expô-las também é muito importante, é necessário que elas contenham quem as fez e como as fez. Por isso, ao se considerar como serão apresentadas essas produções, as paredes são mais do que uma moldura, emitem fortes mensagens, são feitas para dividir, esconder, proteger, fechar, abrir, informam e produzem um saber sobre as crianças.

Segundo Galardini (2000, p.15)

Para a criança viver em um ambiente que testemunha as suas conquistas e os momentos da sua vida, reforça o sentido de pertencimento a um lugar que é seu, que o acolhe e torna visível a sua história.

Já no Berçário 1, apenas em um dia, havia um papel grande na parede que fora rabiscado pelos bebês, utilizando giz de cera (foi no final do ano). Na maioria das vezes, a professora Tânia realizava (individualmente) o registro das brincadeiras dela com os bebês na caderneta escolar. Na opinião da sua colega (monitora) Astride:

“O registro é muito importante. Eu comecei a fazer no começo do ano depois parei por comodismo. É difícil falar mas é verdade.

Perguntei-lhe: Onde você aprendeu registrar?

Foi num Grupo de Formação sobre Berçário. Fiz com a Lúcia, e depois com fiz outro com a ... (pausa) Lilian.

No Grupo da Lilian, ela ensinou a gente a fazer. É um registro bem rápido contando o que aconteceu no dia.”

(DC,11/12/00)

A professora Solange (M1), inicialmente, escrevia todas as atividades propostas às crianças na Caderneta Escolar e, à medida que o tempo foi passando, os registros foram ficando mais reduzidos, espaçados e breves, tornando-se semanais:

“Com as crianças do Infantil, que é a turma que eu tive mais experiência, eu fazia o registro num caderno separado. Com esta turma, eu fiz assim, mas eu deveria ter feito também num caderno, mas não deu.”

(DC, 21/12/00)

Somente a monitora Mariana (M1) tinha um registro diferenciado. Em cada página de um caderno, havia o nome de uma criança, e ali eram registrados os progressos da vida diária de cada uma desde 1999 (quando já estivera com as crianças). Suas observações contavam como cada uma estava em relação aos colegas e à família, o que demonstravam, se usavam fralda e o dia em que as deixaram de usar, brincadeiras observadas, remédios que estavam tomando, motivos de faltas, etc. Vários tipos de informações eram citadas ali, compondo um registro bem humorado e

afetuoso da história da vida das crianças¹⁹⁰:

Gabriele: Como sempre a comandante que agita a galera, inteligente, brinca com todos, mas muito egocêntrica, sua teimosia é demais. Achei engraçado quando ela pisou na mão de uma criança e fiquei brava com ela. Ela olhou pra mim e respondeu: "Não fui eu, tia Mariana, foi meu tênis" Aí foi só risada.

Esther: Está mais calma, não morde tanto, está mais amiga e companheira. Já saiu da fralda, ela gosta de ir ao banheiro, senta sozinha, lava a mão sozinha. Eu tenho notado que quando se imita um bicho ou outra coisa parecida ela sente muito medo.

Mas, em algumas situações, o registro era também adultocêntrico, desconsiderando-se a especificidade infantil, o jeito próprio de ser de cada criança neste momento da vida e que não precisa ser “avaliado” em comportamentos “certos” ou “errados”:

Alessandra: Não gosta de ser contrariada, gosta que todos concordem com suas decisões. Está muito teimosa, sua fala melhorou muito e não pára quieta no refeitório.

Esta pesquisa mostrou que o registro era uma prática isolada de cada segmento profissional, mas havia troca de informações (verbalmente) sobre as crianças.

Os registros das profissionais são conhecimentos sobre a prática pedagógica, sobre as crianças (como já era feito pela monitora) e das atividades (como já faziam as professoras e as monitoras), ambas poderiam reunir seus conhecimentos e compor um registro como “narrativa” através de um diário pessoal (Região Toscana, 1993) sobre a vida coletiva de cada criança na creche:

As observações de tipo variado conduzidas no tempo deverão ser orientadas seja para análise descritiva do comportamento das crianças, seja para a análise da qualidade da situação na qual se desenvolve a experiência constituindo, assim um início precioso para positivas adequações organizativas das mesmas.(p.19)

Recordar os principais momentos da vida de cada criança na creche é fundamental para a própria criança, para sua família, para as profissionais, para a Pedagogia da Educação Infantil e para a Construção de Propostas Pedagógicas condizentes em cada realidade educativa.

Essa proposta de “narrativa” existe na revista “Quaderni Reggiane” uma publicação da Secretaria de Educação de Reggio Emilia, (Rinaldi, Campani, Fornaciari, Forghieri, 1983) e se intitula “O diário na creche”. Esta publicação traz a interessante história de Laura, uma menina de 10 meses e meio que frequenta a turma das crianças que têm idade até um ano e meio e é filha de

¹⁹⁰ Cf. Anexo 5.

uma professora da escola elementar e um agrimensor da prefeitura.

Num caderno, sua professora fez um diário personalizado no qual relatou através de textos e fotos, diferentes momentos do dia da menina durante dois meses de convívio com outras onze crianças e mais uma professora. Está registrado nesse diário, em dias espaçados dos meses de setembro e outubro: a primeira conversa com os pais; seu primeiro contato com a professora; as reações e sentimentos mútuos nesse primeiro encontro (sem a mãe por perto); a ajuda do móbile que fez Laura parar de chorar; as brincadeiras sozinha e com colegas, dividindo e disputando uma boneca; suas primeiras palavras; suas primeiras brincadeiras com o “cesto de costura” com um colega; suas brincadeiras sozinhas no “canto cuco” (com cortinas para esconder e achar) brincando de relógio cuco; a brincadeira animada no espelho; as dificuldades da professora em realizar sua troca de fraldas; o primeiro beijo ao despedir-se do pai; o dia em que experimentou um pedaço de maçã na cozinha; e o passeio com outras crianças na carroça (feita por um pai de uma criança do grupo). O último episódio de Laura se chama: “O tic-tac do relógio”, no qual a professora mostrava-lhe muitas figuras de relógio. Ela olhava, apontava, olhava novamente para a professora e para o livro. A professora colocou seu relógio de pulso no ouvido da menina que ficou atenta ouvindo, depois Laura inclinou sua cabeça sobre o livro para ouvir o “tic-tac” dos relógios.

Segundo o documento da Região Toscana (1993): “As indicações de qualidade para a creche”:

A constante coleta de material de documentação permite compor ao longo do tempo “diários pessoais” relativos a cada criança e suas produções, segundo uma articulação cronológica e em forma discursiva, a reelaboração das observações já realizadas ao longo do ano, oportunamente integradas ao texto escrito, algumas fotografias e materiais (desenhos ou outro) relativa à experiência de cada criança. Trata-se, neste caso, de um importante investimento com relação às crianças e às famílias, para que se mantenha viva a memória da experiência da creche, mas também de uma experiência que permite aos educadores manter vivo de modo contínuo e individualizado a atenção e o cuidado na relação com cada criança. (p.20)

Ao trazer essa informação do diário pessoal da história de Laura, que ressalta a figura da professora e da criança como **protagonistas** (Bonomi, op.cit.) da vida no contexto coletivo, tenho por objetivo ampliar a forma do registro que encontrei já sendo feita pelas profissionais neste CEMEI de Campinas.

Além disso, essa forma de registro supera a visão da necessidade de se fazer ao final do ano uma “Ficha de Avaliação Individual e de Acompanhamento do Desenvolvimento da Criança”,

que foi uma prática que pude observar sendo feita pelas profissionais do CEMEI em dezembro.¹⁹¹

A preocupação com a avaliação nestes moldes esconde um objetivo escolar, mesmo que não se tenha isso como objetivo. A orientadora pedagógica, em uma das reuniões antes do encerramento do ano, apresentou um modelo de ficha avaliativa. Cada grupo de profissionais reuniu-se com seus pares e foi montando (a partir do modelo apresentado) uma ficha mais “adequada” para registrar os progressos de cada criança. Ao final, haviam elaborado alguns tipos de fichas para as turmas de Berçário 1 até Maternal 2, e todas as fichas tinham em comum a divisão da criança segundo os critérios da psicologia do desenvolvimento nos aspectos perceptivo-motor, afetivo, social, cognitivo. Assim, a criança aparecia segmentada em habilidades e comportamentos a serem avaliados com os critérios “Frequentemente”, “Raramente”, “Sim”, “Em aquisição”, “Não”, ou “Não avaliado”.

Uma crítica sobre a psicologia do desenvolvimento infantil pode ser encontrada em vários trabalhos desde Ferreira (1988), Jobim e Souza (1996), Carvalho e Beraldo (1989) e mais recentemente em Prado (1998) e Rocha (1999). Todas essas pesquisadoras têm acentuado a crítica a este corpo de conhecimentos fragmentados em aspectos isolados do desenvolvimento da criança em aspectos motor, perceptivo, cognitivo, afetivo, social, da linguagem, da aprendizagem (Ferreira, 1988), criando-se uma criança-padrão¹⁹², com larga utilização desse referencial na educação.

Essa forma a-crítica, a-histórica e linear do desenvolvimento humano (Jobim e Souza, 1996) mostra uma criança em processo de socialização para se tornar um futuro adulto produtivo, como apenas um “vir-a-ser” (Carvalho e Beraldo, op.cit).

Segundo Rocha (1999), a delimitação da infância a partir do recorte etário e da oposição ao adulto está sendo criticada pela antropologia e pela sociologia, aliada a algumas abordagens da psicologia.

Por isso, há uma mudança no paradigma das ciências para entender a criança como ela é: inteira, membro de uma classe social situada histórica, social e culturalmente, mais do que um conjunto de habilidades e comportamentos costurados através de articulações teóricas abstratas (Prado, 1998).

¹⁹¹ Cf Anexo 6.

¹⁹² No modelo as crianças pesquisadas na população européia ou americana de classe privilegiada, onde as famílias são nucleares e é a mãe que cuida das crianças (Ferreira, 1984)

Implicitamente, nesta conexão da Pedagogia com a Psicologia e o interesse da primeira em se constituir a partir da segunda,¹⁹³ faz aparecer a crítica de Rosemberg (1976, p.1470):

“Enquanto a pedagogia só fizer apelos à psicologia continuaremos a ensinar as crianças”

Segundo Emiliani e Molinari (1998), a visão da creche como “primeira etapa da escolarização: a primeira escola” (p.89) tem por objetivo enfatizar as competências que as crianças devem adquirir para serem “bem socializadas” na creche, preparando-se para inserir-se “sem problemas na instituição escolar posterior”:

A creche é vista como primeira etapa de um percurso educacional reconduzido essencialmente ao binômio ensino-aprendizagem, e portanto adapta-se às instituições escolares. A idéia da criança “bem socializada” que faz parte desta tipologia, resulta muito próxima à do “bom aluno”. (Idem, p.90)

Esses objetivos escolares estavam implícitos à forma de apresentação do questionário. Talvez não tenha sido este o objetivo das professoras e monitoras no momento em que estavam adequando suas indicações (para observação do comportamento das crianças) e respondendo às fichas, mas ao perceberem a dificuldade de verem a criança em “pedaços”, disseram-me que a ficha não contemplava as características que elas tinham observado nas crianças e havia um descompasso entre os itens a serem avaliados e aquilo que queriam falar das aquisições, das conquistas, dos aprendizados de cada criança em particular.

Esse aspecto ficou mais evidenciado na reunião de pais, quando percebi que a professora Solange e a monitora Kelly liam essa ficha para as mães e pais presentes e esses pareciam não entender bem o que havia sido feito, o porquê de tantos “conceitos” expressos nos critérios avaliativos. As profissionais não esconderam um descontentamento em estarem falando do questionário para os presentes, leram a ficha tentando explicá-la, mas, conforme iam lendo, já iam identificando as dificuldades de avaliarem as crianças daquela forma, desvinculada do trabalho realizado durante o ano, sem conseguirem expressar a alegria que sentiram em terem ficado aquele ano todo com aquele grupo de crianças. A monitora Kelly disse:

¹⁹³ Veja-se, por exemplo, a multiplicação de cursos de Psicopedagogia que pretendem ser uma complementação para aqueles que fizeram a Pedagogia, configurando-se como uma especialização que pretende oferecer tanto um aprofundamento teórico, seja em relação ao que a Pedagogia não contemplou, seja em relação ao que a Psicologia não contemplou, assim, a formação fica no meio do caminho, pois o aprofundamento não advém de uma justaposição desses campos do conhecimento.

“As avaliações das crianças mesmo, a gente preencheu aqui com as crianças, em pé, perguntando uma pra outra.¹⁹⁴ Aquelas avaliações lá não estão muito certas, não vai adiantar a gente passar para o Maternal 1. Como te disse, a nossa avaliação (a folha de perguntas, explicou-me), ficou junto com as do Berçário 1 (uma ficha comum) e muitos aspectos próprios da turma de B2 se perderam. Eu acho que esta avaliação perdeu um pouco seu objetivo. No ano passado, a orientadora pedagógica deu umas questões e elas orientaram o que a gente ia escrever sobre as crianças.”
(DC, 21/12/00).

Na “Avaliação da rotina e do trabalho diversificado” do Maternal 1, realizada em dezembro, entre a professora Solange e as monitoras Mariana e Helenice, estava escrito¹⁹⁵:

A ficha de avaliação individual em alguns tópicos ficou um pouco confuso para avaliar talvez por não estar de acordo com a faixa etária.
(Avaliação da Rotina e do Trabalho Diversificado M I, Anexo 4)

Um ponto que deve ser considerado é a Seção II - Da Educação Infantil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996),

Art. 31: Na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção mesmo para o acesso ao ensino Fundamental. (p.30)

Nesta situação que analisei, a avaliação das crianças no CEMEI ocorreu mais como um registro do **desenvolvimento**, sendo realizada formalmente e cumprindo-se o que estava previsto pela LDB; no entanto, as informações mais precisas (e preciosas) sobre o crescimento e a vida das crianças ficaram de fora e este instrumento não teve significado.

No P.E. (2000) e no Currículo em Construção (1998), existem referências quanto à avaliação dos adultos e das crianças. No P.E., por exemplo:

A avaliação dentro de nossa Unidade tem por finalidade não só verificar o desenvolvimento da criança, mas também do nosso trabalho, uma vez que fazemos parte do **processo ensino-aprendizagem**, definindo novas posturas.(...)A avaliação deve ser instrumento que sinaliza ao educador o **desenvolvimento e aprendizagem** da criança, sendo assim um reflexo do trabalho que realiza e desenvolve no dia a dia, ou seja, a avaliação deve ser um instrumento de orientação para ele. Por isso, **ao avaliar a criança, o educador estará também avaliando seu próprio trabalho.** (p.35-36)
(Grifos meus)

No entanto, essa forma de conceber o trabalho educativo está perpetuando uma avaliação muito similar à que já ocorre no ensino fundamental (Godói, 2000). Também no “Currículo em Construção” está escrito:

¹⁹⁴ A monitora está dizendo que não teve tempo de responder à ficha de avaliação e que fez isso enquanto estava com as crianças.

¹⁹⁵ Cf. Anexo 4.

É importante acompanhar o processo da criança diante de seu próprio progresso e da criança mediante o progresso do grupo. (p.64)

Segundo Godói (op.cit.) deve existir acompanhamento e registro das brincadeiras, atividades, conquistas da criança em relação a ela mesma, não em relação ao grupo, para que não existam comparações, julgamentos e classificações entre elas. Assim, se existir avaliação, esta deve servir para avaliar as profissionais em suas atividades de trabalho, para refletirem sobre o que foi proposto e como as crianças reagiram.

Conforme Cerisara (1999c), em sua análise dos pareceres sobre o RCNEI, a maioria dos pareceristas pedia à equipe relatora do documento MEC para retirar a avaliação do Referencial e isso de fato aconteceu.

Não deve existir avaliação das crianças que estão na Educação Infantil. Para Galardini (2000), a professora deve ter a capacidade de devolver às crianças e suas famílias os fatos e as idéias que atravessam a vida de todos os dias na creche, contando, numa perspectiva temporal, pequenas histórias de modo a trazer a cada um deles uma recordação da infância, cada registro é dado ao final do ano à cada família, mostrando o percurso de aprendizagens e crescimento.

Esses fragmentos do discurso das professoras e das monitoras sobre suas concepções sobre o planejamento e o registro evidenciaram que sobrava pouco espaço para a reinvenção do cotidiano.

As professoras e monitoras estavam encontrando-se cotidianamente, estavam juntas, mas não totalmente integradas, portanto, havia tentativas de integração que eram iniciadas através dos pedidos de sugestões, conversas sobre as crianças e sobre suas famílias, alguns momentos juntos como repouso, alimentação, parque e avaliação do trabalho nas reuniões bimestrais.

Nessas avaliações, ficava explícita a preocupação e o interesse das profissionais na integração das práticas e preocupação com planejamento.¹⁹⁶

Na realidade pesquisada, vi que havia um hiato: o planejamento e o registro eram realizados em separado pelas professoras e monitoras, mas a avaliação era conjunta. Isso fazia-as ressaltar as conseqüências:

Reuniões de Integração: foram boas, esclarecimentos e discussões, mas nada que desestruturasse o trabalho da Unidade Escolar. Só acho que os problemas/ planejamentos do setores devem ser feitos no início das reuniões. Deveria voltar RPI uma vez por mês.¹⁹⁷

¹⁹⁶ Na avaliação realizada no final do ano, a partir de uma proposta da orientadora pedagógica muitos aspectos do trabalho foram avaliados (repouso, refeição, biblioteca, saúde e higiene, lazer, integração família-escola, comemorações, trabalho com as crianças, recursos humanos, integração, reuniões de integração, reuniões setorializadas, reuniões de pais.) Cf. Anexo 4.

¹⁹⁷ As RPIs são as reuniões pedagógicas de integração (já descritas). A decisão de promover a RPI a cada bimestre é decisão do

Reuniões setorizadas: não teve e faz muita falta é nela que o setor consegue planejar e direcionar o trabalho de sala.

(Avaliação da Rotina e do Trabalho Diversificado M I, Anexo 4)

No documento da Região da Toscana (1993), há a indicação sobre a “Avaliação e a Documentação”. Nele, a programação, documentação, avaliação, formação em serviço e gestão social devem ser realizadas junto ao “coletivo” de professores; para isto, **todas as profissionais** dispõem de 4 horas semanais. É nessas condições que se constrói a cultura da infância dentro da creche, mediante processos que são conjuntos.

Na realidade analisada do CEMEI, percebi que se reconhecia essa necessidade de integração entre as práticas, mas esse era um primeiro passo rumo à profissionalização das professoras e monitoras.

A seguir, trago o projeto pedagógico “Banho sem chuva”, que foi um embrião, uma tentativa de iniciar a integração entre o “pensar” e o “fazer” nas práticas da professora e da monitora. Pelo menos, o trabalho ganhou visibilidade com a inauguração de uma nova forma de registro, além da Caderneta Escolar, criando uma nova situação no CEMEI.

8.1. Contando a história do “Banho sem chuva”

Este projeto “Banho sem chuva” foi desenvolvido de 03 a 31 de Outubro no CEMEI e envolveu as turmas do Berçário 1 até o Pré. Esta idéia foi interessante porque nela as profissionais, monitoras, professoras e orientadora pedagógica, puderam realizar um trabalho diferente com as crianças, envolvendo-se em atividades ligadas ao tema de um livro de literatura infantil, diferentemente do planejamento pautado exclusivamente pelas “Datas Comemorativas”, como tivera acontecido até então.

A inspiração do projeto surgiu da articulação de dois Projetos: Biblioteca e Saúde do Escolar,¹⁹⁸ constituindo-se num plano de trabalho a partir da sugestão de duas professoras Silvana (Maternal 3) e Angélica (turma Multi-etária) e da Orientadora Pedagógica. Embora a idéia tivesse partido delas, na execução do projeto envolveram-se outras profissionais do CEMEI.

¹⁹⁸ O Projeto Biblioteca e o Projeto Saúde do Escolar são Grupos de Trabalho com propostas distintas, (respectivamente: Literatura e Saúde) mas têm um eixo comum: a formação em serviço das professoras dos CEMEIs, EMEIs, CIMEIs, Escolas do Ensino Fundamental e do Ensino Supletivo.

A O.P. informou-me que estabelecera um contato com o Posto de Saúde para fazerem uma programação sobre a “Semana da Saúde”, com uma palestra para as famílias das crianças sobre a Dengue e a Higiene Bucal.¹⁹⁹ A professora do Maternal 3 contou o início:

“No curso que eu faço de Saúde, a coordenadora sugeriu que fosse feito um trabalho integrado em que deveriam se trabalhados os aspectos da higiene e saúde, juntamente com a questão ambiental. Ela sugeriu que este trabalho poderia acontecer integrado ao projeto biblioteca e eu trouxe esta idéia pra cá. A orientadora pedagógica se reuniu com a Angélica (professora da multi-etária) e procuraram alguns livrinhos que abordassem o tema e nós escolhemos um para ser o “gancho” de todo o trabalho, o livrinho: “O banho sem Chuva” que conta a história de um macaquinho fedido (falou baixinho) que queria sair com a namorada, mas ela só sairia com ele, se tomasse banho; é uma história tão engraadinha em que o macaquinho começa a se cheirar embaixo do braço, e também o corpo todo, começando a perceber a necessidade de ficar limpo para conquistar a namorada.”
(DC, 22/09/00)

Essa preocupação inicial das profissionais integrou o interesse das crianças (de brincar com água) e de suas famílias que estiveram no CEMEI para ouvirem as palestras de temas ligados à vida do bairro.

A professora Solange (M1) procurou a professora Angélica para pedir-lhe sugestões do que poderia estar fazendo com as crianças:

“Nós estamos pensando em cada turma fazer uma coisa diferente relacionada ao Projeto Biblioteca e Saúde do Escolar, você pode também dar um banho nas crianças!”
(DC, 22/09/00)

A professora Angélica ainda disse a ela:

“Nós podemos fazer o que o “Currículo em Construção” está sugerindo, que as crianças podem tomar banho de mangueira, na piscina, no chuveiro, podendo diversificar estas oportunidades na proposta do livrinho: Banho sem Chuva.”
(DC, 22/09/00)

O texto ao qual a professora se referia era o seguinte:

O banho se insere num programa de cuidado e educação em um ambiente de aprendizagem com e na água, seja no próprio banho ou em outros espaços por exemplo numa piscina ou mangueira d’água.
(Búfalo, 1997 apud Currículo em Construção, p.50)

Conversando com a monitora Luciana (M2), perguntei-lhe se também estava participando do planejamento do projeto e ela afirmou:

¹⁹⁹ A O.P. esteve no posto de saúde para emprestar o vídeo: “Tá Limpo!” para ser aproveitado numa reunião de pais pelas professoras e monitoras e para convidar uma pediatra, uma dentista e o pessoal da campanha da Dengue para uma palestra no CEMEI. Isso

“Isso foi decidido naquela primeira reunião entre as monitoras, os livrinhos foram apresentados pela O.P. e depois um foi escolhido. Eu cheguei mais tarde naquela reunião e não vi desde o começo.”
(DC, 10/10/00)

O que foi dito pela monitora é relevante, porque mesmo ela tendo “chegado atrasada” à reunião, estava participando de um planejamento daquilo que seria realizado. A reunião das monitoras também cumpria um papel muito importante para viabilizar o planejamento, considerando-se também o que elas pensam e fazem com as crianças, não para serem meras executoras do que foi planejado por outras pessoas. Se as professoras têm um tempo na jornada semanal previsto para isso, é justo que as monitoras também o tenham; neste caso que analiso, o ideal seria que a professora e a monitora estivessem juntas pensando no mesmo projeto (no mesmo dia, hora e local) e não separadamente como ocorreu; no entanto, entendo que isso é parte de um processo que precisa ser amadurecido, ou seja, a criação do coletivo de educadores dentro da creche.

Esta proposta educativa do “Banho sem Chuva” incluía a brincadeira e dava um caráter bem diferente à dinâmica observada no dia-a-dia. Segundo esta dinâmica da “rotina rotineira” como diria Barbosa (op.cit.), as crianças chegavam e eram recebidas na maior parte das vezes, pelas monitoras, na maioria das vezes, tinham brinquedo enquanto aguardavam a professora chegar, às vezes não tinham, iam ao refeitório para tomar o café e retornavam à sala onde ouviam a uma história (que a professora estivesse trabalhando), sempre ouviam muitas músicas, cantavam, desenhavam na lousa, brincavam no chão com a professora e com a monitora (quando estas estavam juntas) utilizavam brinquedos de encaixe, bonecas, carrinhos, faziam um “trabalhinho”, viam livros que as professoras levavam para a sala, iam poucas vezes ao parque porque os brinquedos estavam “detonados” (como disse Luciana); depois já faziam a higiene para o almoço e almoçavam; em seguida, vinha os momentos da higiene para o repouso e o descanso. À tarde, essa seqüência não se alterava muito.

Este projeto, idealizado a partir do livro de Literatura Infantil, trouxe a possibilidade de focalizar a criança a partir de seus interesses de brincar com água, sendo acompanhada pelos adultos que tiveram uma preocupação de inventar novas formas de darem o banho e também de registrar esta atividade.

aconteceu no dia 16/10/2000, no período da tarde, e teve vários participantes (parentes) das crianças.

8.1.1. Episódio 7: “Nós estamos peladas!”

Havia 13 crianças na sala após o café da manhã: Alessandra, Andressa, Brenda, Carlos, Dayle, Esther, Gabriele, Thaís, Anderi, Patrícia, Clener, Kleyson²⁰⁰ e Sabrina.

A professora estava ajoelhada no chão da sala. Estava tirando as roupas das crianças que estavam se arrumando para irem tomar banho. A monitora Mariana e outra professora, Angélica, ficaram no banheiro para realizar essa atividade.

Naquele momento, três meninas estavam sem as roupas (usando calcinhas): Esther, Dayle e Brenda. As outras crianças estavam vestidas e Thaís estava só de shorts.

A monitora Mariana havia entrado na sala e a professora disse-lhe: “A gente fica pensando o que eu faço agora? Vai tomar banho ou não vai?”

A monitora estava saindo com algumas peças de roupa na mão e abaixou-se para falar com alguma criança, não foi possível ver com quem falava, mas a ouvi dizer: “É ca-ca!”²⁰¹.

A professora continuou conversando com Brenda que estava abaixada na sua frente: “Ô Brenda, você vai por essa calcinha aqui ou o shorts?”²⁰²

Esther e Dayle estavam bem próximas da filmadora e faziam graça (para mim).

Brenda foi se aproximando das meninas e Esther disse: “Nós estamos peladas!” Esther começou a rodopiar, girando seu corpo em torno de si mesma com os braços estendidos e abertos. Girou, girou, girou depois fechou os braços e começou a pular, pular, pular, pular até cair no chão levantando as duas pernas.

Dayle estava por perto e Carlos foi atrás dela, segurou-lhe as mãos, mas ela se distanciou olhando para ele, andou e foi se olhar no espelho.²⁰³ (Perto do espelho estava Andressa, que estava deitada no chão e sentou-se para ver Dayle na frente do espelho).

A professora estava ajoelhada no chão e mexia nas mochilas e sacolas, separando as roupas que as crianças estariam colocando após o banho. (Anderi estava deitado no chão perto da lousa, chupava um dedo e com o outro coçava sua orelha).

Brenda foi para perto da professora Solange que estava lhe dizendo: “Espera aí filhota! Essa é sua, não é Brenda?”

²⁰⁰ Cleyson e Klener são gêmeos idênticos.

²⁰¹ Ela estava dizendo: “É sujeira!”

²⁰² Gabriele estava (em pé) perto da professora, acompanhava a situação com o olhar, sem nada dizer.

²⁰³ Dayle também brincava com Brenda.

Enquanto isso, Esther pulava pela sala, caía, levantava-se novamente e recomeçava a pular. Carlos continuou atrás de Dayele que se divertia correndo e andando pela sala. Thaís também percorria a sala, brincando de correr e andar (como se estivesse ouvindo uma música) e ia experimentando diferentes jeitos de se movimentar, balançando os ombros, inclinando o tronco, dando passos largos... depois voltava ao “normal” e continuava andando.

A professora conversava com Brenda, mostrando-lhe as roupas (as blusas, calcinhas), pedindo que ela escolhesse aquilo que gostaria de colocar após o banho e outras meninas, Thaís e Gabriele, ficaram observando.

Esther abaixou-se (ficando de quatro) com as duas mãos segurando o corpo e a cabeça (para baixo), quase tocando o chão, assim, olhou por baixo das pernas e deu uma pirueta, sentando-se e levantando-se em seguida rapidamente .

A professora disse ainda à Brenda: “Agora que você já escolheu, vamos guardar aqui, a tia está tirando pra...” Brenda interrompeu-a: “Eu vou?” A professora respondeu: “Você vai. A tia já está tirando pra ficar pronto. Ô Brenda, esse aqui é seu?” (A professora pegou uma sacola num ganchinho que estava ao lado de outras sacolas e retirou dela um vestido) “Ah! Aqui está o vestido? Você quer colocar?” (Brenda balançou a cabeça afirmativamente). Thaís estava mexendo em uma maria-chiquinha que estava no parapeito da janela. A professora disse para ela não mexer e Esther que estava em pé acompanhando a cena, disse: “É minha!”

A professora continuou separando as coisas que seriam utilizadas durante o banho: “Então, deixa aqui o xampu, o vestidinho, o sabonete”. Continuou arrumando as roupas e dobrando uma toalha.

Dayele veio para frente da câmera e (me) disse: “Nós estamos peladas!”

Quando Mariana (monitora) entrou na sala, falou para Alessandra (que tinha evacuado): “Vem Lelê”. (Quando disse isso, todas as crianças olharam para ela).

Brenda saiu pulando, pulando, pulando de felicidade por estar sem as roupas e saiu correndo pela sala juntamente com as outras meninas “peladas” (Dayele e Ester) .

Quando a professora começou a falar, as meninas pararam de correr para ouvi-la: “Ô Brenda, na hora de tomar banho, suas coisas estão aqui. Não se esqueça! E aqui, é roupa suja.” Brenda perguntou-lhe: “Roupa suja?” A professora confirmou e disse: “As coisas da Dayele estão ali.”

As meninas voltaram a correr, Brenda e Esther corriam em direções opostas, brincando de quase se chocarem.

A professora terminava de arrumar as roupas e colocava a sandália de Brenda perto da lousa. Havia um coro das crianças que gritavam: “pelada, pelada, pelada!” A professora entrou na brincadeira e repetiu o que as meninas diziam: “Pe-la-da!”.

Conforme as meninas iam correndo, um dos meninos (talvez, Clener)²⁰⁴ ficava observando a farra das meninas enquanto brincava sozinho com um brinquedo que parecia uma caixinha plástica.

A professora disse às meninas: “Assim não! Pára de correr senão bate de frente!” (Dayle corria atrás de Brenda e Esther corria na direção oposta).

Mas as meninas pareciam não se incomodar muito, corriam, gritavam, trombavam, afastavam-se, encontravam-se e iam em direção às paredes para se segurarem porque estavam alucinadas com a brincadeira. (Dayle puxou sua calcinha e começou a olhar por dentro dela).

A professora disse a Esther: “Ô Esther, você não vai mais depois, hein? Pára de correr! Já mandei parar de correr.” (A professora estava com Thaís no colo, preparando-a para tomar banho, penteando seus cabelos).

Ao ouvir o que a professora disse, Esther abaixou-se, ficando com as mãos no chão, ficou de cabeça pra baixo, olhando por baixo das pernas. Virou uma estrela, levantou-se como se estivesse dançando e fez charme com as mãos nos cabelos.

Brenda continuava falando e correndo: “Nós estamos peladas! peladas!”

Passados alguns minutos da brincadeira de correr pela sala, Dayle e Brenda foram para o tecido colorido dependurado na parede e revezavam-se, trocando de lugar para se olharem através do tecido, puxando-o da parede.

Neste ínterim, Esther quis participar e foi pegar no meio do tecido, mas Dayle pareceu não gostar da interferência e disse-lhe: “Que foi, menina feia?” Esther respondeu-lhe: “Eu não sou, eu não vou brincar mais com você”. E saiu virando piruetas...

(Episódio 7: “Nós estamos peladas”- 10/10/2000 - 13 crianças)

Esse episódio pode ser analisado do ponto de vista de várias relações: adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto, porque todas se fizeram presentes neste episódio.

De outro lado, quero mostrar a oportunidade que as meninas (Esther, Dayle, Brenda) tiveram de brincar livremente (encontrando-se e opondo-se), sem serem limitadas por um objetivo escolar (explícito) do planejamento das professoras Solange e Angélica e da monitora Mariana.

²⁰⁴ Como estes meninos são gêmeos idênticos, não consegui identificá-los.

As professoras e a monitora planejaram uma brincadeira com água que aconteceria durante um banho (a ser dado) em cada criança e organizaram a atividade em duplas de crianças durante um dia (no período da manhã). Assim, algumas crianças ficariam na sala e outras no banheiro, revezando-se nesses espaços.

Durante a realização da atividade a professora Solange ficou na sala (onde estava a maior parte das crianças do M1) para organizar os objetos que iriam incrementar a brincadeira: roupas, pente, bucha, sabonete, xampu, toalhas (trazidos de casa pelas crianças), ao mesmo tempo em que estaria responsável por ajudar a retirar as roupas das crianças e ajudá-las a se vestirem quando terminassem o banho.

É interessante notar como neste episódio, o banho ganhou outro significado, sendo pensado e executado como “atividade pedagógica” diferentemente das situações anteriores em que apareceu exclusivamente como uma atividade para a limpeza e a higiene corporal realizada pelas monitoras. Mesmo assim, na situação descrita, quem se responsabilizou pela higiene corporal de Alessandra foi a monitora, que também acompanhou a “brincadeira do banho” junto com a professora Angélica.

A proposta de inventar, intencionalmente, um banho a partir da história do “Banho sem Chuva” criou outra dimensão ao papel das profissionais: o banho foi entendido em sua dimensão educativa porque as profissionais pensaram numa brincadeira proposta às crianças a partir da literatura infantil (não para instrumentalizá-la, mas para ser inspiradora da prática educativa).

Assim, pude perceber a tentativa de professoras e monitoras em trabalharem juntas para valorizarem, aprenderem e realizarem uma atividade pensada coletivamente para as crianças.

Elas tencionavam complementar-se no trabalho: uma cuidava dos preparativos e troca de roupas (antes e após o banho) e a outra dava o banho; no entanto, a mesma divisão (professora na sala e monitora no banheiro) se repetiu neste caso.

À primeira vista, pareceu-me que o primeiro momento das crianças na sala (antes de tomarem o banho) poderia resumir-se numa “espera da brincadeira com água”, mas lembrando o documento do MEC (1995a) que afirma: *Nossas crianças não são obrigadas a suportar longos períodos de espera* (p.21), observei que (felizmente) o que poderia ser uma “espera” foi bem aproveitada pelas crianças que realizaram uma brincadeira livre (MEC, 1995a) ao inventarem a brincadeira “de ficarem peladas”; em especial, três meninas (Esther, Dayele e Brenda)²⁰⁵, que trouxeram em suas falas, gestos e olhares, o imprevisto previsto (Búfalo, 1997), a reciprocidade,

²⁰⁵ Brenda e Dayele são negras e Esther é branca.

as atenções, os conflitos, as cumplicidades entre as próprias crianças (Prado, 1998; Fortunati, 1998) .

Assim, Dayele, Brenda e Esther pulavam alegres pela sala demonstrando satisfação em ficarem com seus corpos semi-nus para mostrá-los às outras crianças, para poderem se admirar na frente do espelho (como fez Dayele), sentir o corpo livre para correr, pular, dar piruetas, balançar os braços e os cabelos (como fez várias vezes Esther), para escolher uma roupa para colocar (como fez Brenda), para inventar outros jeitos de andar (como fez Thaís que brincou de andar cambaleando; como fez Dayele e Brenda, imitando cachorrinho), expressar afeição e admiração (como fez Carlos em relação a Dayele).

Tudo isso pode se resumir numa indicação do MEC (1995a):

Nossas crianças, negras e brancas, aprendem a gostar de seu corpo e de sua aparência.
(p.25)

Entretanto, nesta situação analisada, percebi que houve aceitação e encontros entre as crianças, mas também conflitos nesta parceria, conforme já foi estudado por Carvalho e Beraldo (1989):

O parceiro social não é apenas companheiro de atividade: pode representar também um rival ou um empecilho, e despertar motivações e atos agressivos, competitivos ou de disputa. (p.58)

Assim, pude perceber momentos em que as meninas (Esther, Dayele, Brenda) brincaram juntas, mas também vi oposições entre elas, principalmente quando Dayele disse a Esther: “Que foi menina feia?”. Percebi que as crianças são capazes de aceitar as oposições (sem mágoas), por isso ninguém desistiu de brincar, e a resposta de Esther a Dayele foi: “Eu não sou, eu não vou brincar mais com você”.

Em outro momento desse dia (que não está descrito neste episódio), Thaís (que já tinha acabado seu banho) brincava de correr pela sala e colidiu com Alessandra, que estava sentada no chão (próxima a Esther e à professora).²⁰⁶ Alessandra chorou alto e escondeu o rosto com as mãos. A professora (sem tirar Esther do colo) pegou em seu braço para chamá-la, passando a mão na testa para consolá-la. Nesse momento, Thaís também aproximou-se e fez um gesto para agradá-la (passou a mão na testa da colega). A professora, ao ver a atitude de Thaís, disse à Alessandra: “Ela está pedindo desculpas. Faz carinho nela. Ela não te viu.” Assim, quando a professora consolou Alessandra, emprestou suas palavras a Thaís, auxiliando-a a desculpar-se:

²⁰⁶ Após o banho, Esther estava sentada no colo da professora e ela lhe penteava os cabelos.

O papel do adulto é acima de tudo o de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem.(..) é muito importante que a criança sinta que ele não é um juiz, mas um recurso ao qual pode recorrer quando precisa tomar emprestado um gesto, uma palavra.(...)
(Fillipini,1990 apud Edwards,1999)

Em relação às crianças, nestas duas situações descritas, ocorreram confrontos entre elas: tanto o encontro quanto o conflito, tanto a aceitação quanto a oposição.

O ponto em comum está no direito que todas as crianças têm de construir uma positiva auto-estima (MEC, 1995a). Esther (branca), que tinha brincado com Dayele e Brenda (negras), continuou brincando, mesmo tendo sido chamada de “feia”. Já na outra situação, Alessandra se irritou com Thaís, mas superou a chateação e aceitou os carinhos e consolos: da professora, de Thaís e de Clener .

Assim, todas as crianças, nessas diferentes situações, demonstraram que são inteiras e convivem entre elas, confrontando suas diferenças: chamando os colegas para a brincadeira, ficando bravas, opondo-se, encontrando-se, expressando-se diferentemente e livremente:

(...) as situações imaginárias (e quem sabe as reais) criadas pelas crianças traziam à cena novas aptidões e habilidades, expressões e linguagens em que elas criavam problemas, soluções e estabeleciam relações de aliança, de cooperação de troca e também de disputa - num jogo que nem sempre correspondia aos padrões e às expectativas dos adultos (...)
(Prado, 1998, p.109)

Nesta ocasião das crianças ficarem “sem roupas”, transmitiu-se a elas o código cultural da liberdade, do movimento, da alegria e da farra, num espaço do inusitado que foi observado pela professora como uma brincadeira à qual ela mesma não resistiu: “Pe-la-da ”– disse ao reforçar as falas e atitudes das meninas que assim brincavam.

Mas, à medida que a brincadeira e a agitação cresciam, Solange temeu perder o controle das crianças porque estavam frenéticas e queriam brincar de se “chocar”. Assim, o olhar do adulto de atenção/controlar avaliou a situação como perigosa e advertiu: “Assim não! Pára de correr senão bate de frente!”, “Ô Esther, você não vai mais depois, hein? Pára de correr! Já mandei parar de correr.”

A professora teve receio de que as crianças se machucassem porque estavam correndo no espaço da sala (que não era tão grande) e este poderia não ser um lugar adequado para correr. Por isso até fez uma “chantagem” com Esther: “Você não vai depois, hein?” Esther respondeu a esta advertência virando uma pirueta no chão: (...) *ficou de cabeça pra baixo, olhando por baixo das pernas. Virou uma estrela, levantou-se como se estivesse dançando e (ainda) fez charme com as mãos nos cabelos.*

Neste sentido, Lima (1994), arquiteta preocupada com a construção e apropriação do espaço escolar pelas crianças (população infantil e juvenil), afirmou:

(...) o espaço se incorpora à brincadeira e à educação e se confunde com o território que a criança crescentemente alcança, seja com as pernas seja com os demais sentidos. (p.9)

Se as crianças querem brincar sempre e em todo lugar, os adultos muitas vezes vêm restrições por saberem que as crianças podem subverter a ordem, são transgressoras, criativas e isto representa uma ameaça ao seu poder enquanto adulto.

Assim, neste episódio, também houve por parte da professora em relação às crianças e vice-versa, os confrontos. Os confrontos não possuem um caráter negativo, antes expressam o convívio entre os diferentes: adultos e crianças (Búfalo, 1997; Prado, 1998) e dessas diferenças podem surgir encontros e/ou conflitos.

Neste episódio, usando a metáfora de uma balança, o binômio atenção/controle, pendeu ora para a atenção (ao pedir opinião de Brenda sobre a roupa que queria colocar; ao incentivar a brincadeira “pelada”; ao consolar Thaís; ao pentear Esther) valorizando-se cada criança; ora para o controle (ao pedir para não correrem na sala; ao separar cada roupa de criança para não misturar; ao não deixar Thaís mexer na maria-chiquinha de Esther), ensinando às crianças que “as coisas têm dono” e que há limites para as brincadeiras quando estas acontecem dentro da sala, revelando um embate entre o permitido e o proibido pelo adulto (Prado, 1998), uma vez que:

O educador adulto, abundantemente através da palavra, civiliza o corpo infantil.
(Siebert, 1998, p.84)

As brincadeiras das crianças muitas vezes desafiavam os adultos:

O adulto pode viver os movimentos da criança de duas maneiras completamente diferentes: como constante ameaça do território, como intrusão nos seus espaços, como agressividade ou, então, como convite ao brinquedo, à reestruturação do espaço, à cooperação.
(Siebert, 1998, p.83)

Adultos e crianças produzem a cultura diferentemente, por isso há uma tensão constante nesta relação entre o que é permitido pelos adultos e o que é transgredido pelas crianças, entre o que o adulto espera da criança e aquilo que ela realiza. (Prado, 1998)

Neste episódio, talvez a professora tivesse por objetivo principal a preparação das crianças para o banho, pelo conjunto de ações de (arrumação) que estava tendo. E mesmo tendo sido planejado e pensado como deveria ocorrer, a professora Solange ainda se perguntava “A gente fica

pensando, o que eu faço agora? Vai tomar banho ou não vai?” O cuidado e a educação exigem grande atenção dos adultos e muita disposição para observar todos os movimentos das crianças, organizando o ambiente para favorecer que elas se (re) conheçam e para que sejam conhecidas pelos adultos.

Assim, a professora aprendeu a acompanhar a brincadeira livre das meninas sem dirigir tais ações. Neste contexto, ela também teve confrontos e observou atentamente o que ocorria em relação a elas e às outras crianças.

(...)As crianças crescem juntas, inventam e descobrem novas estratégias de relação, novas soluções de problemas, novos pontos de vista negociados e divididos entre os pares (se forem) respeitadas pelos grandes.
(Fortunati, 1998) (Grifos meus).

Mesmo tendo ocorrido este embate entre o permitido e o proibido, percebi que houve um respeito da professora em relação às crianças no “direito a períodos longos para as brincadeiras livres”(MEC, 1995a), o que me permitiu observar neste episódio novamente as crianças como protagonistas (Fortunati, 1998) na sua centralidade no interior da atividade e a professora como observadora dessas relações, como uma profissional que estava descobrindo o que fazer com as crianças dessa idade.

Aprender a observar as brincadeiras infantis e aprender a brincar com as crianças é uma grande descoberta para quem está com as crianças pequenininhas para que situações como estas não passem despercebidas e possam ser vividas por adultos e crianças.

Dentre as inúmeras brincadeiras das crianças “peladas” (na sala), observei uma brincadeira de roda entre aquelas que já tinham tomado banho e algumas que aguardavam a vez: Carlos, Gabriele, Andressa, Alessandra e Anderi.

Tudo começou com Carlos que chamou Gabriele, um segurou na mão do outro e começaram a dançar: “palma, pé, pé, pé, pé, roda”, soltaram as mãos e caíram no chão (um de cada lado). Andressa viu os dois caídos no chão e foi com seus braços abertos para convidá-los para repetirem a brincadeira. Gabriele e Carlos levantaram-se, seguraram-se nas mãos junto com Andressa. Cantaram: “pé, pé, pé” e caíram no chão. Já em pé, Alessandra pegou na mão de Andressa; Anderi chegou e abriu um espaço na roda para ele, colocando-se entre as meninas (sorriu para ser aceito, pois Alessandra não o queria, mas finalmente foi aceito). Gabriele levantou-se da última queda para participar da próxima brincadeira. Estava com os braços estendidos para Carlos; enquanto isso, as demais crianças o chamavam: Carlos! Deram-se as mãos e cantaram: “pé, pé, pé” e caíram no chão, festejando a brincadeira. Carlos não tinha

caído no chão e foi mexer com Anderi (que estava no chão), dando palmadinhas nele. Anderi não aceitou a brincadeira e deu um tapa nas costas de Carlos, que olhou para ele sem entender por que aquilo tinha acontecido. (Filmagem, 16/10/2000).

Nesta brincadeira, pude perceber que, conforme o grupo foi aumentando menor foi sendo o tempo de duração da música que cantavam e da atividade de roda; nem bem começaram a cantar já se jogavam no chão para atingir o ponto máximo da brincadeira; assim, tiveram pressa em atingir o clímax da diversão: o fim que não tinha fim e a brincadeira acabava sendo repetida mais vezes, a cada hora de um jeito diferente e com mais crianças participando!

Nesta situação pude perceber que os códigos estavam continuamente sendo produzidos e modificados, por isso, quando Carlos foi brincar com Anderi (querendo continuar a brincadeira) não obteve reciprocidade porque aquela brincadeira já tinha acabado para seu colega:

É através do jogo que as crianças aprendem gradativa e desordenadamente as regras do grupo, os métodos de sobrevivência, os padrões sociais e, principalmente constróem a sua visão de mundo. (Lima,1994, p.9)

Assim, nas brincadeiras, as crianças continuamente negociam entre si significados e regras, o que lhes dá a medida da participação no contexto social, sempre aberto nas suas possibilidades, mas regulado pelas trocas entre pares, pela conciliação e conflito de expectativas e vontades.

Assim, como é a brincadeira na creche? Uma diversão só para as crianças? E qual o lugar do divertimento, do enriquecimento do adulto através do contato com a criança?” (Siebert,1998, p.85).

No episódio a seguir, trago a atividade do banho no registro fotográfico.

8.1.2. Episódio 8: Click: O “Banho sem chuva”, com chuveirinho.

No banheiro, estavam a monitora Mariana e a professora Angélica. A professora Solange continuou na sala para ir trocando as crianças. Mariana estava ajudando Esther e Angélica estava ajudando Thaís.

Durante a realização do banho, o chuveirinho estava ligado. Esther estava sentada e Thaís em pé. A professora pediu a Thaís para que se sentasse e disse-lhe: “Pode lavar a cabeça, não tem importância. De quem é este xampu? De quem é este sabonete cheiroso?” Esther estava passando sabonete numa bucha e ia esfregando-a nas pernas e pés.

A monitora continuou: “Lava a outra perna! Isso!” (Esther começou a ensaboar a perna

direita) “Lava a sua barriguinha, a perereca!” (Esther olhou para Mariana e deu uma risadinha).

Mariana perguntou: “É Dove este sabonete?” Angélica respondeu-lhe: “Não, é Pom-pom.” Mariana disse: “Dove é mais melado.”

A monitora falou para Esther: “As suas costas eu vou ajudar lavar, tá?”

A professora Angélica estava jogando água no corpo de Thaís, molhando-lhe os cabelos e perguntando-lhe o que iria passar no cabelo para ficar cheiroso.

Mariana recomendou a Esther para que continuasse sentada. Foi lavando os cabelos, as costas. A professora comentou que o cabelo de Thaís estava cheio de creme. A monitora respondeu-lhe que era por causa do pente-fino ²⁰⁷ e que a mãe passava o creme para facilitar, porque o cabelo da menina era muito grosso.

Mariana continuou conversando com Esther: “Lava o bracinho (a menina foi esfregando a bucha), o outro braço, isso... Lava o pezinho, você consegue? Isso aí!” Mariana falou: “Eu trouxe roupa para me trocar porque eu sei que vão me inundar.”

A professora Angélica estava ensaboando os cabelos de Thaís e, enquanto isso, a menina, que segurava o chuveirinho, virou-o em sua direção, molhando-a; ela assustou-se e riu do que tinha acontecido.

“Agora eu vou lavar sua cabeça com xampu, nesse cabelóide” – disse Mariana à Esther. Dayele chegou devagar e ficou olhando. Mariana disse-lhe: “Você já veio?”

A monitora foi passando xampu nos cabelos de Esther e a professora foi ensaboando os cabelos de Thaís, dizendo-lhe: “Esfrega o cabelo”

Esther disse alguma coisa para Thaís. (Não consegui identificar o que disse). Foram as primeiras palavras trocadas entre as meninas. Nesse momento, o contato das meninas entre si, foi apenas o de se olharem.

Mariana disse: “É, está bom aí? E você vai acabar com o sabonete, é?”

A professora tirou uma foto de Thaís, e a monitora riu. A professora se posicionou para tirar uma foto de Esther. (Mariana saiu de lado temendo atrapalhar a foto) A professora disse-lhe: Não, pode ficar!” E fez um “flash” da cena.

Angélica e Mariana continuaram orientando as ações das crianças. Mariana foi falando a Thaís: “Tira todo o sabonete, lava a perna, a perna...”

Esther falou para Thaís: “Chega Thaís!”, porque ela queria o chuveirinho de volta.

²⁰⁷ O ritual do “pente-fino” para retirar piolhos, acontecia toda segunda-feira no CEMEI, no momento da entrada das crianças e antes

Mariana e Angélica foram ajudando Esther a terminar o banho, perguntando-lhe: “Onde está seu bumbum?”. A menina ficou apenas olhando sem responder. Foi enxaguando-a, enxaguando-a, enrolou-a numa toalha e levou-a até a sala do M1.

(Episódio 8: Click: “O Banho sem chuva”, com chuveirinho - 10/10/2000 - 13 crianças)

Ao trazer esta cena, quis dar continuidade ao percurso de observação das atividades do dia, entre as várias crianças, e mais especificamente, Esther, Dayele, Thaís, em relação às profissionais (professoras e monitoras) que pensaram e executaram esta atividade do banho.

Inicialmente, Esther esteve na sala brincando (“de pelada”) com suas colegas (Brenda, Dayele e Thaís), depois, esteve no banheiro juntamente com esta última, sendo acompanhada por Angélica e Mariana enquanto tomavam o banho.

Conforme já disse, nesta situação “do banho”, a professora Solange não esteve presente por estar com as demais crianças na sala. Essa divisão de responsabilidades que fez com que a outra professora, Angélica (da turma multi-etária), desse o banho, junto com a monitora Mariana, o que revelou que foram capazes de solidarizar-se numa atividade cujo objetivo era comum, no entanto a separação: atividades na sala e atividades no banheiro continuaram existindo, e, com essa separação, as tarefas estavam bem definidas: na sala, professora, no banheiro, professora e monitora.

Assim, pareceu-me que a atividade principal e o objetivo eram o banho, mas como mostrei no episódio anterior, apesar dessa segmentação, as crianças imprimiram sua marca, apropriando-se do espaço da sala (cantando, correndo, chocando-se, dançando) por estarem diferentes do habitual (semi-nuas).

Cada espaço organizado desta ou daquela maneira incita a atuação das crianças para esta ou aquela direção, por isso o espaço deve ser aproveitável, acolhedor, belo, acessível e legível, indicando sobre o que se deve fazer ali, nas reais condições oferecidas às crianças.(Galardini, 1998)

Como aconteceu isso no banheiro? Como as crianças agiram uma em relação à outra? Como a professora Angélica agiu em relação à monitora Mariana e vice-versa? Como ambas agiram em relação às crianças?

Nesta situação, verifiquei que o itinerário de atividades das crianças estava condicionado ao tempo que cada uma poderia ficar no “banho”, já que na sala havia outras crianças aguardando por esse momento. Assim, o tempo do banho, estava ligado também à presença das profissionais

da chegada da professora. Eram as monitoras que se incumbiam dessa tarefa.

que também controlaram o tempo de permanência das crianças nesta brincadeira.

Se o fato de haver duas pessoas pôde representar maior cuidado para que as crianças fossem melhor acompanhadas (para que não escorregassem no azulejo do banheiro,²⁰⁸ por exemplo), esta relação acabou por ser muito individualizada, diretiva e dirigida e assim cada criança acabou ficando limitada para tomar seu banho sem estabelecer muitos contatos com a outra criança que também realizava a mesma atividade. Isso ficou evidente nas atitudes das meninas que apenas entreolharam-se em alguns momentos, e quando Esther pediu à Thaís o chuveirinho novamente para si: “Chega Thaís!”

A professora e a monitora não banharam as crianças tomando a iniciativa nas ações, mas iam indicando o que deveria ser realizado: “As suas costas eu vou ajudar lavar tá?”; “Lava o bracinho (...) o outro braço, isso... Lava o pezinho, você consegue? Isso aí!” “Agora eu vou lavar sua cabeça com xampu, nesse cabelóide”; “Esfrega o cabelo” “É, está bom aí? E você vai acabar com o sabonete, é?” “Tira todo o sabonete, lava a perna, a perna...” Lava a outra perna! Isso! Lava a sua barriguinha, a perereca!” ...

Esse conjunto de indicações dos adultos demonstrou interesse pela ação das crianças, numa relação íntima, de amizade, o que indicou que o banho estava sendo considerado uma atividade educativa, especialmente quando a monitora e a professora reforçavam as atitudes das crianças sobre as coisas que elas iam realizando sozinhas.

Mas tal acompanhamento parece ter limitado a exploração corporal entre elas, o que também poderia ter sido explorado como um objetivo educativo, mas não foi. A relação criança-criança é central na Pedagogia da Educação Infantil, pois toda proposta parte das crianças e a elas se voltam.

Os americanos Edwards, Gandini e Forman (1999) levaram para os EUA seus conhecimentos construídos a partir de observações sobre a Pedagogia Italiana em Reggio-Emilia, o que está registrado no livro “As cem linguagens” (1999) e possibilitaram alavancar novas experiências sobre a educação dos pequeninhos.

Leekeenan e Nimmo (1999, p. 260) relataram três experiências desses projetos, um deles foi definido no projeto “Olhando uns aos outros”, que se desenvolveu *a partir do crescente interesse das crianças pelas relações com companheiros.*” Esse foi um projeto realizado com a turma de crianças de 2 e 3 anos em uma Escola de Aplicação da Universidade de Massachusetts, em Amherst, na primavera de 1990.

O relato desses pesquisadores descreveu o objetivo de integrar elementos do currículo

²⁰⁸ Embora houvesse um tapete plástico para não escorregarem.

contra preconceitos, similaridades e diferenças dentro do grupo (Derman-Sparks e A.B.C. Task Force, 1989 apud Leekeenan e Nimmo, 1999). Segundo esse projeto, as crianças tiveram seus rostos fotografados em cores e foram confeccionadas máscaras laminadas, as quais puderam ser usadas em muitas brincadeiras: puderam trocá-las, desenhar nelas, utilizá-las nos jogos dramáticos. Depois, muitas outras experiências ainda foram feitas:

As fotografias laminadas das crianças foram, em diferentes ocasiões, escondidas na mesa de areia e no meio da massa de modelar, congeladas em cubos de gelo, fixadas com adesivos embaixo de flocos, fixadas com adesivo embaixo de blocos, fixada com adesivo na cabeça de bonecas, e assim por diante. Usamos fotografias para fazer livros uns sobre os outros. Foram feitas fotocópias das fotos das crianças dadas para que usassem em diferentes atividades de colorir e colar durante várias semanas.
(Leekeenan e Nimmo, 1999, p.261)

Assim esse itinerário formativo que descrevi sobre a inspiração que os americanos tiveram sobre a pedagogia italiana pode também nos servir para ampliar nosso olhar sobre a realidade brasileira (campineira) que observei.

A meu ver, parece-me que na cena que descrevi houve pouco tempo/espço para que as crianças pudessem se explorar e se comunicar entre elas: valorizando-se a relação criança-criança, a relação menina-menina durante o banho.

Também os “produtos”, sabonetes, xampus, esponjas que haviam sido trazidos de casa para a brincadeira, poderiam ter sido compartilhados, pois, assim, teriam maior gama de elementos para cheirar, sentir a cor, a consistência, a utilidade, a reação dos produtos com a água (a esponja fica mais pesada, o xampu líquido vira espuma, o sabonete diminui, etc.) já que a creche é o espaço da convivência coletiva por excelência: é o lugar para aprender a dividir, solidarizar-se, compreender as pessoas, observar as relações existentes na natureza entre todos os seres vivos; e também para aprender a observar, interagir e integrar-se ao meio ambiente, com o mundo das coisas em suas propriedades físicas.

Quando digo que não houve tempo/espço, estou chamando a atenção para o fato que foi uma atividade corrida, espremida entre os horários do café da manhã e o horário do almoço; pois estava previsto que todas as crianças do M1 tomassem banho naquela manhã.

Um projeto pode durar dias ou meses e pode ou não envolver todas as crianças (Leekeenan e Nimmo, 1999). Assim, um planejamento com melhor distribuição do tempo poderia ter sido mais aproveitado para as crianças que tinham já manifestado tanto interesse nessas inter-relações, como foi o caso observado entre Dayele, Esther, Brenda e Thaís que, no episódio anterior, tinham estabelecido muitas ações interativas.

Quando Dayele chegou, enquanto Esther e Thaís ainda tomavam banho, a monitora disse-lhe: “Você já veio?” Por que todas as meninas que brincaram de “peladas” juntas na sala, não brincaram no banho?

Uma outra experiência nos EUA, nessa mesma Universidade, também descrita por Leekeenan e Nimmo (1999), realizada na primavera de 1989, aconteceu a partir de um interesse das crianças de saírem à rua, pois a estação do ano favorecia o brincar com água:

A água é um elemento básico na vida diária das crianças: banham-se nela, lavam-se bebem-na brincam com ela, vêem-na em todos os lugares à sua volta, tanto em casa quanto na natureza. (p.258)

Dessa curiosidade primeira das crianças, outras ações foram sendo desencadeadas:

Percebemos que o foco das questões e comentários das crianças poderiam ser nossas únicas diretrizes para o projeto. Por exemplo, quando uma das crianças interessou-se em saber como o jornal absorvia a água e comentou que este tornava-se mais pesado, conseguimos trabalhar usando esta observação, introduzindo esponjas em outras atividades com água. Em outra ocasião, o comentário de uma criança de que a “água derrete a areia” foi um ponto de partida para que os professores oferecessem experiências acerca de como a água alterava outros materiais, tais como a gelatina e a farinha. Colocamos ênfase sobre a descoberta e obtenção de questões e pensamentos das crianças, em vez de nos limitarmos às expectativas e idéias estereotipadas dos adultos.(Idem, p.258)

Seguindo as observações desses pesquisadores americanos, eles foram relatando as inúmeras ocasiões ao longo de três meses que foram oferecidas para que as crianças entrassem em contato com a água de múltiplas formas:

Por exemplo, a observação das muitas funções da água levou a atividades como lavar bonecas, animais e pratos; pintar com água sobre papel, quadro-negro e calçadas e, finalmente, cozinhar com água, fazer limonada e sopa. Uma outra idéia pela qual as crianças interessaram-se dizia respeito à temperatura da água. Experiências com água quente, água fria e gelo levaram uma criança a comentar enquanto olhava um cubo de gelo desmanchando-se em um copo de papel: “A água vem de dentro do gelo”(…) O interesse acerca de como a água evapora levou a atividades tais como a colocação de um ventilador na frente do quadro-negro molhado para secá-lo, lavar e pendurar roupas em um varal para secá-las. O interesse pelo reflexo do sol no teto acima da mesa de água (uma criança tornou-se muito excitada com o reflexo do sol no teto acima da mesa de água. Ele saltava para cima e para baixo apontando para o ponto dançante de luz no teto. A folha de alumínio permitiu-lhe experienciar um senso de controle sobre os reflexos da água. A atividade culminante foi o Dia da Água, ao ar livre no qual a água estava envolvida em cada atividade de escolha, indo desde lavar o triciclo até transportar água pelo escorregador. (p.259)

Segundo os estudos de Búfalo (op.cit.,p.67), no episódio “O banho”, há uma:

“(...) dificuldade de se organizar um espaço público para as crianças pequenas. Há vários aspectos negativos como: o banho é realizado como numa “linha de montagem” em que o adulto tem medo de perder o controle sobre as crianças e deve ser um momento rápido para não se perder tempo.”

Nesta realidade que observei, o banho não aconteceu como numa “linha de montagem” em que o trabalho tivesse sido parcelado, houve uma divisão de responsabilidades a partir do planejamento que tinham elaborado. As profissionais estavam dando atenção às crianças (e estas estavam se divertindo), estavam conversando com elas sobre as partes do corpo, sobre o que estavam utilizando enquanto tomavam o banho; mas a “pressa” não foi totalmente descartada na situação.

Assim, adultos e crianças ficaram “espremidos” no tempo institucionalmente regrado. Estavam apressadas, mesmo estando todas (profissionais e crianças) gostando do que estavam fazendo. Como disse, nesta cena, também as profissionais estavam controlando as crianças e indicando quando a brincadeira estava acabando, tendo por objetivo possibilitar que outras crianças também fossem “brincar de tomar banho”.

Este episódio apresenta similaridades e diferenças em relação aos episódios que analisei anteriormente, os quais se realizaram no banheiro e tinham por pano de fundo a discussão do trabalho da professora em relação ao trabalho da monitora.

Nos episódios anteriores, ficou evidente que quando as crianças se sujavam, o banho era entendido como um trabalho para as monitoras. Aqui ele foi realizado diferentemente, com um planejamento para que pudesse ocorrer (mobilizando-se as famílias para que trouxessem os apetrechos necessários ao banho).

Neste episódio, as luvas costumeiramente usadas nos episódios anteriores ficaram esquecidas num suporte do canto da banheira, talvez pela intenção de transformar o banho em atividade, em brincadeira, em um momento diferente.

No entanto, a análise de Búfalo (op.cit.,p.67) é perfeita nesta situação que observei:

Este episódio revela que este momento do banho é uma situação bastante complexa e pouco trabalhada, é nele que mais se revela a ambigüidade presente entre a fronteira do público e do privado. Então, para o banho chegar a ser um “laboratório de água” como os italianos trabalham em suas creches, há um longo caminho a ser percorrido, pois existe uma limitação de conhecimento do adulto e, além disso, a planta é muito rígida, o banheiro não está ligado à sala, assim tem uma hora de ir ao banheiro e uma hora de ficar na sala.

Embora esta proposta do “Banho sem chuva” tenha inovado por ter sido planejada a partir

de um objetivo pedagógico e por não ter sido um ritual de limpeza, pareceu-me que quase virou aula de tomar banho. A maior evidência disso foi o pouco tempo previsto para que as crianças pudessem usufruir dessa brincadeira, havia uma preocupação dos adultos de dar o banho em todas as crianças no mesmo dia.

Será que o momento em que as crianças tomavam o banho não teria sido um momento propício para se ouvir a história do “Banho sem Chuva”?

Na pesquisa de Prado (1998), ela também observou a relação das crianças entre elas motivadas pela brincadeira com a água. Ela analisou uma cena na qual três meninos, Gustavo, Felipe e Mateus, divertiram-se a valer enchendo a boca de água e cuspidando nas paredes do lavatório que ficava instalado num galpão e cuspidando depois entre eles numa brincadeira entre Mateus e Gustavo. O chão ficou molhado e eles sapateavam, riam, gritavam, com esta nova sensação trazida pela água, livrando-se do controle dos adultos para brincarem à vontade, assim, *brincavam para nada*. (p.81).

Os episódios inspirados no livro da Literatura Infantil “Banho sem Chuva” revelaram como foi possível pensar e realizar propostas interessantes às crianças a partir da coordenação das profissionais em torno de atividades cujo objetivo era comum, num projeto de cuidado e educação, superando-se as atividades fragmentadas, costuradas umas às outras por meio de historinhas ou datas comemorativas.

A atividade do banho (M1) e a atividade do “desenho molhado” (M2) recorriam ao recurso da água, mas aconteceram diferentemente. O desenho, apareceu como uma atividade dirigida, controlada pelo adulto e proposta pela professora sozinha, ao passo que o banho congregou várias iniciativas, conhecimentos e promoveu um intercâmbio de ações coletivas que favoreceu o encontro entre as crianças e entre os adultos.

As fotos tiradas pela professora Angélica souberam valorizar a ocasião do encontro entre as práticas das profissionais e foram recuperadas como material de registro. Assim, tanto a foto de Mariana, acompanhando o banho das crianças (Esther e Thaís), quanto a foto de Solange na sala, após ter trocado a roupa de Esther, compunham a exposição num registro sobre o desenrolar do projeto, que ganhou a forma de um “livrão” de papelão.

Essas fotos e outras lembranças da história foram muito importantes para as crianças que rememoraram juntas o que haviam feito em dias anteriores.

8.1.3. Episódio 9: O livrão do “Banho sem chuva”

As crianças estavam esperando seus familiares para retornarem à casa; eram 16:52. Havia um fluxo intenso de parentes das crianças que estavam dentro do CEMEI para buscá-las após a jornada diária. Algumas mães já tinham ido até a sala para buscarem seus filhos.²⁰⁹

A mãe de Mara do B2 (Elizabeth) estava olhando a exposição de fotos e dos trabalhos das crianças e estava com sua filha no colo.

Três crianças do Maternal 2, Guilherme, Mikaella, Dayane, estavam ali rodeando o livrão, curiosas com a novidade. A primeira criança que se aproximou foi Dayane que mostrava para outra menina um cartaz que fora elaborado pelas crianças do Maternal 3 que se intitulava: “Os amigos do Macaco Maneco”. A professora do Maternal 3, que havia ajudado a organizar a exposição, estava por ali e falava-lhes: “Estes são os animais que moravam com o Mico Maneco na floresta”.²¹⁰ Além de ter dito isso às crianças, pedia para que não mexessem na exposição. Outras crianças apareceram: Paloma e Gabriel. Mikaella continuava por ali ao lado de sua irmã que era de outra turma de crianças, elas abaixaram-se e começaram a olhar este mesmo cartaz.

Mikaella foi dando a volta pelo livro e apontou para o cenário de um teatro de varas, que fora utilizado pela professora Angélica para contar a história nas turmas de crianças.

Mikaella chamou a irmã: “O seu está aqui!” A menina respondeu-lhe: “Este não é da minha turma.” Mikaella apontou para a figura de um sol e fez o mesmo em relação à figura de um peixinho que estavam no cenário do teatro de varas.

Mikaella e Guilherme sentaram-se no chão (num lugar escondido) e ficaram olhando e comentando sobre o que viam, apontando para os animais que estavam reconhecendo no cartaz. Guilherme falava e apontava: a tartaruga, a joaninha, o cachorro, (...) o gato. Mikaella o seguia fazendo o mesmo: apontando e falando os nomes. Quando a mãe de Mikaella chegou, ela se levantou e foi embora. Guilherme também levantou-se do chão, ficou sozinho dando mais uma olhada na exposição, dando uma volta para ver as fotos do banho das meninas Esther e Thaís. Na foto em que Mariana estava com Esther, havia uma faixa indicando: “Monitora Mariana”. Na foto em que Solange a havia trocado estava escrito: “Professora Solange”.

Guilherme olhou na minha direção e fez: “Bah” para brincar ou para assustar-me e ficou falando sozinho bem baixinho. Depois foi e voltou, olhou novamente partes da exposição que já havia visto com Mikaella. Olhou de novo o teatro de varas, deu uma volta por trás do livro e foi

²⁰⁹ Havia alguns poucos homens (avôs e pais) que também buscavam as crianças naquele momento.

²¹⁰ Esse cartaz mostrava a figura de um índio e várias figuras de animais. Surpreendeu-me que os animais estivessem no mesmo

saindo devagarinho...

(Episódio 9: O Livrão do “Banho sem Chuva”- 26/10/2000 - 5 crianças do Maternal 2)

O “livrão” eram vários painéis de papelão unidos na posição vertical que contavam o desenrolar do projeto “Banho sem chuva” no CEMEI e reuniu algumas produções das crianças (do Maternal 3, Infantil e Pré) e das profissionais da turma do Maternal 1 e da turma do Maternal 2. A exposição se intitulava: União dos Projetos Biblioteca e Saúde do Escolar.

Essa mostra foi montada pela professora Angélica, pela professora Silvana e pela orientadora pedagógica e representou um início de registro e documentação das atividades realizadas naquele período de um mês.

Esse registro ultrapassou a freqüente característica de guardar as produções infantis nos saquinhos plásticos, expondo-as nos varais das salas, criando-se um movimento diferente das pessoas de dentro e de fora do CEMEI em torno do “livrão”.

O caráter coletivo dessa mostra trouxe as diferentes experiências nas diferentes turmas, a partir do trabalho que a história propiciou. Um ponto que pôde ser levantado foi a dificuldade de realizar atividades interessantes com os bebês, integrando-os coletivamente com outras turmas do CEMEI. Assim, a participação destas turmas do B1 e do B2 ficou restrita em apenas ouvir a história contada pela professora Angélica.

A apresentação dos fatos vividos pelas crianças, profissionais e pais aparecia no conteúdo das fotos que tinham um título:

Professora Angélica contando história com diferentes fantoches: setores B2, M2, M3.
Professora Tânia contando história aos pais.
Reunião de Pais: pais assistindo ao filme “Tá limpo!”

Em cada parte da exposição, cada cartaz tinha um título sobre a situação apresentada na foto, turma de crianças, nome da(s) professora(s) e/ou monitora(s) envolvidas na atividade.

Embora todas essas referências estivessem presentes nos cartazes, em cada material desses não havia o registro da percepção dessas profissionais envolvidas. Assim, as professoras Tânia e Solange e as monitoras Helenice e Mariana (M1) e também Luciana e Elis (M2) figuraram nas fotos mas não foram narradoras (Giovannini, 1998) do processo educativo juntamente com as demais profissionais que se incumbiram de montar a exposição. Todo o projeto foi pensado junto, mas a exposição não seguiu o mesmo ritmo, sendo elaboração das professoras Angélica (Multi-

cartaz que a figura do índio.

etária) e Silvana (Maternal 3).

No próprio projeto que já citei, “Olhando uns aos outros”, Leekeenan e Nimmo (op. cit.) ressaltaram a importância da documentação:

(...) Ela reforça a memória e ajuda a guiar o pensamento das crianças (...) (p.261)

Neste sentido, ao serem feitas essas conexões ao longo do tempo, cria-se uma história da turma: com recortes, fotografias, desenhos e comentários sobre eventos presentes ou passados e isso permite às crianças construir seu pertencimento: quem foram, quem são, em quem estão se tornando (Leekeenan e Nimmo, op.cit., p. 264).

Esse aspecto também veio reforçado em Edwards (1999) a partir da metáfora de Loris Malaguzzi (1999) de “pegar a bola da criança e lançá-la de volta”. Isto salientou a importância dos adultos observarem e ouvirem as crianças em seus diálogos, *para captar uma idéia e lançá-la de volta.*(p.161)

Segundo Giovannini (1998), os serviços para as crianças pequenininhas ainda transmitem pouco o saber e o conhecimento que se constrói dentro de suas paredes, sobre os acontecimentos pequenos e grandes que se expandem dessa comunidade de crianças, portanto, afirmou que cabe aos adultos: *Ter “olhos que olham ” o fazer infantil com interesse e curiosidade.* (Giovannini, op.cit., p.135).

Por que e para quem se documenta?

O título deste artigo de Giovannini (op.cit), “a escola se faz transparente”, é indicativo da documentação para promover uma imagem do processo educativo. Segundo Gallardini (1998), as paredes da creche enviam fortes mensagens, por isso é importante que a creche crie uma estrutura orientada para transmitir para fora a vida que ali se realiza, desde sua estrutura e organização até sobre as várias fases do desenrolar de um projeto, para tornar visíveis as produções infantis.

Essas produções não se resumem a trabalhos em papel, mas são marcas, traços, idéias, desejos, ícones e símbolos que testemunham a presença da criança em suas múltiplas formas de manifestações, produções, expressões. A responsabilidade das professoras está em recolher esse material e organizá-lo, dando-lhe um sentido, construindo uma documentação *para si própria*, enquanto professora que dá transparência a seu próprio agir; *para o outro*, para construir junto com as crianças, registros da experiência vivida; *para as crianças*, para que possam predispor e reunir prazerosamente suas experiências na memória, sendo ativas no que querem que seja exposto.(Balsamo, op.cit.)

Essa não é uma tarefa fácil, exige sensibilidade e pré-disposição para revelar seu agir.

Conforme Bálamo (op.cit.), desenvolver a escrita exige preparo, coordenação do pensamento, atenção, evocação das informações e das idéias. Para Giovannini (op.cit.) para se elaborar esta forma de registro, ela deve estar prevista na jornada e ser realizada em um espaço físico específico na creche.

Segundo Wolf (1992 apud Giovannini, 1998, p.135):

Se sabe como é a memória das crianças que consideram dignos de serem conservados somente os acontecimentos ruidosos, coloridos, e aqueles que causam espanto, mas não a repetição cotidiana que é a vida .

Neste episódio, pude observar o envolvimento e o interesse das crianças pela exposição. Guilherme, Mikaella (sua irmã) e Dayane foram atores e protagonistas, revelaram que reconheceram a exposição como algo delas, sobre elas e para elas através de várias atitudes: ficavam perto umas das outras, chamando-as para prestarem atenção aos detalhes, para procurarem o trabalho, as fotos de “sua turma”, comentarem aquilo que viam e que lhes chamava a atenção, esconderem-se em dupla para ter privacidade e também ficarem sozinhas para ter liberdade de rever e relembrar, sem serem controladas ou vigiadas por algum adulto de plantão.

No entanto, acompanhar as crianças em suas produções, possibilita às professoras escrever sobre aquilo que elas dizem, e depois ler seus comentários, buscando “insights” para novos projetos motivados pelas perguntas delas. Por isso, os comentários das crianças, Guilherme, Mikaella e Dayane, sobre o “Livro” poderiam ser considerados objetivos na continuidade do projeto e na construção da memória:

Durante todo projeto, os professores agem como a “memória” do grupo e discutem com as crianças o resultado da documentação, permitindo que elas revisitem sistematicamente seus próprios sentimentos e os sentimentos de outros, suas percepções e observações, suas reflexões, e então os reconstruam e reinterpretem de formas mais profundas.
(Edwards, 1999, p.164)

De outro lado, pude observar a atitude das mães no CEMEI que paravam para olhar e procurar seus filhos nas fotos coladas nas cartelas do “livro”:

É na predisposição a falar de si, a contar o próprio fazer em vários e diversos níveis que se pode construir com a família uma comunicação mais eficaz, feita não só de palavras.
(Giovannini, 1998, p.135)

A relação de confiança que deve existir entre ambas (família e creche) passa pelo reconhecimento dessa complementaridade, na qual a documentação, aliada a outras estratégias, foi capaz de fornecer segurança e entrelaçar as imagens construídas sobre as crianças.

Desta forma as famílias refletem sobre a imagem que têm de seus filhos e passam a compreender a infância de modo rico e complexo. (Edwards, 1999)

As crianças, estes seres brincantes (Prado, op.cit.) encontram em materiais produzidos pelos adultos através da reprodução de diálogos, gravações em vídeo, fotografias diversas, também em slides, produtos, construções (Edwards, 1999; Giovannini 1998) instrumentos poderosos para captar o dinamismo do corpo e do jogo infantil. (Balsamo, 1998).

Entretanto, as fotos da mostra “Banho sem chuva” do CEMEI funcionaram mais como uma ilustração sobre a realidade que poderia revelar mais, como por exemplo, as seqüências de ações de adultos e crianças antes, durante e depois da atividade do banho.²¹¹

As professoras Tânia e Solange realizaram o registro na Caderneta Escolar, elencando as atividades realizadas vinculadas ao livro: Banho Sem Chuva.

No registro da Professora Solange (por exemplo), estava escrito:

De 03 a 09/10:

- Simulação do Banho
- Areia
- Confecção do elefante (pais para os filhos na reunião de pais)
- Estória: Banho sem Chuva
- Parque

De 09 a 11/10:

- Confecção cx. palhaço
- Tromba do elefante
- Jogos de montar
- Balão pula- pula músicas
- Hora do Banho (Projeto Biblioteca - Livro Banho sem Chuva)
- Recorte: Higiene Pessoal

De 16 a 20/10:

- Músicas
- Areia; recorte higiene (individual)
- Vídeo - Castelo Ra - Tim- Bum (lava-lava)

De 23 à 27/10:

- Casinha (área externa)
- Estória: Chuva
- Músicas
- Vídeo: João e Maria - “Conversa o que mais gostou no filme?”

²¹¹ Às vezes, uma única foto de uma situação registrada pela professora não foi suficiente para revelar a dinâmica do processo. As fotos que mostraram o banho de Thaís e Esther poderiam ter algum texto da situação observada pela professora e monitora; também a foto sobre a troca de roupas de Esther na sala com a professora Solange poderia trazer mais informações sobre a “brincadeira pelada” que já havia sido objeto de sua observação anteriormente.

Dias 30 e 31/10:
- Músicas
- Colar no sabonete crepon
(CE, 03/10/00 a 31/10/00, p.09)

Como se pode observar, a Caderneta Escolar foi a principal forma de registro da professora da turma do Maternal 1 durante a realização do projeto “Banho sem Chuva” e a nova forma de registro através do “Livrão” não foi experimentada por ela, ficando a cargo das outras professoras.

Este processo indica que se reconhecer como autoras de uma proposta pedagógica junto às crianças, ainda era um processo incipiente para professoras e monitoras; no entanto, foi muito positivo acompanhar a troca de informações que tiveram entre si para construírem um trabalho que dependia de vários planejamentos encadeados, onde cada uma pôde participar com suas sugestões e intervenções com as crianças.

Ao observar que as professoras ainda não estão muito habituadas a registrarem suas práticas educativas, pensei na função que ocupam as propostas pedagógicas do RCNEI e o “Currículo em Construção”, já que tais documentos devem ter uma dimensão reflexológica e praxiológica (Rocha, 1999). Assim, no capítulo seguinte “O rei está (ainda) está nu ou as novas roupas do rei”, trago o debate sobre a formação e a profissionalização e o papel dessas propostas pedagógicas.

9. “O rei (ainda) está nu?” ou As novas roupas do rei ²¹²

Devemos ser atores protagonistas que promovam a cultura do nosso povo e o compromisso com a formação permanente.

(Carta de Havana, IV Encontro Internacional de Educação Inicial e Pré-Escolar).²¹³

O debate sobre a formação e a profissionalização na Educação Infantil não é recente (Campos, Grosbaum, Pahim, Rosenberg, 1984) e a elaboração/execução de propostas pedagógicas está associada a este processo.

Em que medida as propostas pedagógicas (nacional e municipal) têm sido indicativas da ação educativa proposta pelas profissionais? Tais propostas têm contribuído para a formação delas?

Como as professoras e monitoras vêem as propostas pedagógicas “Currículo em Construção” da PMC/SME/CEDI; o RCNEI; e os “Caderninhos” do MEC ?

Trago, a seguir, uma breve discussão do processo no debate brasileiro quanto à formação das profissionais e o impacto dessas duas propostas pedagógicas no cotidiano da creche.

9.1. O debate sobre a formação e a profissionalização

Como disse à pouco, as primeiras investidas no tema da Formação e da Profissionalização ocorreram em 1984, com os estudos de Campos, Grosbaum, Pahim Rosenberg, constituindo-se em um marco histórico em defesa das trabalhadoras, profissionais da educação infantil:

Em primeiro lugar a profissionalização do pessoal que lida com a criança teria de ser entendida enquanto um processo gradual, que acompanha a experiência concreta de trabalho de cada um e parte da realidade que lhes é familiar. Essa formação deveria garantir a consciência da própria identidade ligada a este tipo de trabalho, procurando superar a visão de que o emprego, na creche, constitui um tipo de favor ou pagamento pelos serviços eventualmente prestados ao bairro anteriormente. (p.65).

²¹² Este título foi inspirado no texto de Abramovay e Kramer (1991), no qual as autoras criticavam a função da pré-escola com um “fim em si mesma”. Mostraram o engodo presente nesta abordagem que pretendia superar problemas de caráter econômico e social das crianças das classes populares, com um discurso da educação compensatória. Em face desse discurso, Abramovay e Kramer perguntavam: *até que ponto a pré-escola com “objetivos em si mesma” não serve para se isentar de estabelecer critérios mínimos de qualidade (...)? É por entendermos que esses critérios não estão definidos na proposta, nem são exigidos na expansão da educação pré-escolar que dizemos que “o rei está nu”.* (p.28-29).

²¹³ Esta “Carta de Havana” foi escrita e lida no encerramento do IV Encontro Internacional de Educação Inicial e Pré-Escolar realizado em Havana entre 09/07/2001 a 13/07/2001. Cf. Anexo 8.

Anos depois, Kishimoto (1992, p.75) ao discutir um modelo para formação das educadoras de creche da cidade de São Paulo definiu o profissionalismo como:

*Reconhecimento público de uma demanda por um serviço especializado que só pode ser feito por pessoal qualificado, munido de habilidades que envolvem conhecimentos especializados que requer metas para a busca de resultados e níveis de “performance” a serem atingidos.*²¹⁴

Já em 1993, no documento Política de Educação Infantil no tocante às diretrizes para uma política de recursos humanos, o MEC/SEF/DPE/COEDI previu :

*A concepção de educação infantil que integra as funções de cuidar e educar em instituições educativas complementares à família, exige que o adulto que atua na área seja reconhecido como um **profissional** (Grifo meu). Isto implica que lhe sejam asseguradas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com seu papel profissional. Implica ainda, a necessidade de que o profissional tenha idade igual ou superior a 18 anos. (p.19).*

Em seguida, no ano seguinte, Barreto (1994a) afirmou:

A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. (p.11).

Rosemberg (1996, p. 96) também sintetizou sua preocupação com a formação e com a qualificação da trabalhadora que lida diretamente com a criança:

*O caminho que nos parece mais adequado neste momento para superar este intrincado jogo de subordinações de classe, raça, gênero e idade que vem prejudicando as crianças através da educação infantil seria o da formação e qualificação da trabalhadora que lida com a criança. **Educação formal com qualificação profissional em nível de 1º, 2º, 3º graus poderia angariar maior dignidade a esta função desempenhada por mulheres de cuidar e educar crianças pequenas.** (Grifos meus).*

Retomando essa idéia, Saporolli (op.cit.) trouxe uma reflexão apoiada em (Katz, 1988; Spodek e Saracho; 1988) e afirma que os baixos níveis de escolaridade, a inexistência de uma formação prévia, a ausência de cursos continuados e sistematizados, a ausência de um corpo de conhecimentos e habilidades e a ausência de um código de ética são problemas que desembocam na forma de atuação de educadores infantis e, por isso, eles (elas) seriam apenas semi-

²¹⁴ Esta citação é integrante do documento de 1992: Formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares, cujas organizadoras foram Rosemberg, Campos e Viana. Trata-se de uma coletânea de artigos que socializa diversas propostas para a implementação de um programa de formação para as profissionais da Prefeitura do Município de São Paulo na Secretaria Municipal de Bem-Estar Social. Esse documento possui um valor histórico, pois foi um dos primeiros materiais elaborados, pensando na necessidade de formar quadros profissionais para atuação em creches.

profissionais.

Mas há uma construção de conhecimentos científicos que aponta para o surgimento de uma Pedagogia da Educação Infantil nos anos 90 (Rocha, 1999), e este é o ponto de partida para que se processe a formação, a profissionalização e a construção dessa nova profissão.

O documento do MEC de 1994, intitulado “Por uma Política Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil”, retomou as bases contidas do documento anterior de 1993, “Política de Educação Infantil”, e explicitou a vinculação entre formação e profissionalização:

A formação dos profissionais passa a ser entendida como um direito.
(MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994c, p.73).

Dáí conclui-se que existe uma associação entre :

- 1- a concretização do **direito das crianças** a uma educação infantil de qualidade.
- 2- a concretização do **direito dos profissionais** da educação infantil a processos de formação que lhes assegure os conhecimentos teóricos-práticos para essa ação de qualidade nas creches e pré-escolas, **e que redundem em avanço na escolaridade e em seu progresso na carreira.**²¹⁵ (Grifos da autora). (Kramer, 1994c, p.81).

Neste documento fica fechada a formação e a profissionalização, como direitos dos adultos, para se obter melhoria da qualidade de vida e educação para as crianças.

Para Rosemberg (1994), há intensa associação entre formação educacional e qualidade da educação oferecida à criança pequena. Afirma ainda que a experiência profissional e o tempo de serviço junto às crianças não correspondem a padrões de qualidade nos serviços de atenção às crianças, como se acreditava na década de 80. Traz o dado dos investimentos realizados nos EUA e na Europa, para que a formação seja o carro-chefe na obtenção de qualidade na educação da infância. Essa reflexão traz uma conclusão importante:

*(...) é alta a associação entre o nível de escolaridade do educador e a qualidade de sua relação com a criança pequena, **principalmente com os bebês.***
(Whitebook et. al.1989 apud Rosemberg, 1994, p.53). (Grifo meu).

É necessário pensar nos direitos à formação e à profissionalização para que os adultos possam ter instrumentos teóricos e metodológicos para refletir sobre seu próprio agir individual e coletivamente junto às crianças e demais profissionais, junto às famílias das crianças e à

²¹⁵ Segundo Kramer (1994, p.23) há necessidade de uma diretriz política que tenha seu eixo na formação permanente para os profissionais que já estão em serviço, aliada a uma política que articule a médio prazo a formação com a carreira, organizadas num projeto amplo de qualificação com avanço na escolaridade para aqueles que necessitarem.

comunidade na qual se inserem.

As profissionais, tendo seus direitos garantidos através de uma política voltada para a formação, estarão viabilizando outros direitos, como salários compatíveis com o grau de instrução e formação, avanço na escolaridade e progressão na carreira, jornada compatível com a condições exigidas pelo desempenho profissional, tendo sido sugerida a jornada de seis horas como a mais adequada para o trabalho diário com crianças (MEC, 1994c).

Para Barreto (1994a) este é um canal que contribui para que se rompa com o círculo vicioso *baixa qualificação-baixa remuneração* (p.13) e também com o baixo custo dos investimentos atuais na Educação Infantil.

Nesta retrospectiva, tive a intenção de trazer uma discussão sobre o resultado de se assumir o “Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil” e o “Referencial para a Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais” como instrumentos formativos.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e o Referencial para a Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais estancaram o processo que vinha acontecendo desde 1993 com os documentos Política de Educação Infantil - Proposta (1993) e Educação Infantil no Brasil - Situação Atual (1994) e com todos os demais documentos subsequentes até 1996.

No entender das pesquisadoras Palhares e Martinez (1999), Cerisara (1999c) e Kuhlmann Jr. (1999), o RCNEI está privilegiando uma leitura escolar da Educação Infantil e do perfil de seus profissionais, com reflexos e consequências para a prática educativa.

Já na apresentação do Referencial para a Formação de Professores, há incompatibilidades com a concepção anteriormente defendida através das publicações do MEC/SEF/DPE/COEDI no início dos anos 90:

*A leitura deste texto exige considerar os significados atribuídos aos termos. Apesar de uma certa “estranheza”, chamaremos de **escola** também a creche, de **aluno** também o bebê, de **conteúdo escolar** a brincadeira infantil. (p.8) .*

Certamente, o referido documento não está falando da Pedagogia da Educação Infantil para a qual:

*(...) Enquanto a escola tem como por sujeito o **aluno**, e como o objeto fundamental o **ensino** nas diversas áreas através da **aula**; a creche e a pré-escola têm como objeto **as relações educativas** travadas num **espaço de convívio coletivo** que tem como sujeito **a criança** de 0 a 6 anos de idade ou até o momento em que entra na escola. (Rocha, op. cit., 61-62).*

O Referencial para Formação de professores e o RCNEI vêm acompanhando as investidas do atual governo federal e esta situação fez-me recordar o título do texto de Kramer e de Abramovay (1991) “O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola”.

Esses documentos lançados pelo MEC em 1997 e 1998 contrariam os encaminhamentos anteriores do início da década de 90 que unia a pesquisa científica à construção de propostas pedagógicas nas Secretarias de Educação em vários municípios brasileiros.

Ao se incluírem as profissionais da educação infantil num documento mais geral como é o Referencial de Formação de Professores, estariam sendo asseguradas a formalização desta nova profissão e a inclusão de todas as profissionais da educação infantil (monitoras, recreacionistas, ADIs, etc.) que trabalham com as crianças de 0 a 3 anos na mesma carreira do magistério, inserindo-as na discussão política dos direitos/deveres dos demais professores? Esta é uma discussão muito polêmica.

Ainda é desconhecido o alcance dessas propostas e as condições financeiras para implementá-las. Essa situação criada corresponderia a uma situação em que “o rei (ainda) estaria nu?”

Nascimento (1999a) debruçou-se sobre o financiamento da Educação Infantil e alertou para o problema explícito criado com a destinação de verbas para o Ensino Fundamental através do FUNDEF - Fundo Nacional de Desenvolvimento e Valorização do Magistério e do Ensino Fundamental. Em sua reflexão, afirma que a Emenda 14 obriga os municípios a responsabilizarem-se pela educação nas creches, no entanto, qual a porcentagem destinada à Educação Infantil, dentro do montante de 25% ainda é um ponto obscuro e problemático.²¹⁶

É necessário garantir às profissionais (professoras ou monitoras) o acesso à carreira do magistério e aos conhecimentos constitutivos dessa forma de atuação profissional, para que adultos e crianças sejam beneficiados.

9.2. Costurando uma nova roupa para o rei.

Uma das perguntas desta pesquisa era saber junto às professoras sobre o conhecimento e o impacto das propostas curriculares para a formação e as indicações para suas práticas pedagógicas.

²¹⁶ Esta pesquisadora lembra que o funcionamento das creches (equipamentos caros) exige uma inter-relação entre Secretarias: de Saúde, Cultura, Promoção Social, e Conselhos: Tutelar; Municipal da Criança e do Adolescente e Nacional da Assistência Social. Portanto, há a necessidade de exigir para além da vontade política, um “fôlego” da Administração Municipal para lançar-se na empreitada de incluir as creches na Secretaria de Educação. (Nascimento, 1994).

A criação de propostas pedagógicas para a Educação Infantil também é considerada oportunidade de formação para as profissionais, aliada a outras estratégias formativas (MEC, 1994; MEC, 1996).

Quando perguntei à algumas informantes desta pesquisa se conheciam as Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil (no Brasil e na cidade de Campinas), duas professoras e uma monitora lembraram-se de citar o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), mas a repercussão desse documento na organização do trabalho cotidiano não parecia significativa.

Rita (M1) disse-me:

“Tem aqueles dois livros²¹⁷ que estavam na sala, o Referencial²¹⁸. Eu busco muitas coisas lá, têm uma leitura fácil, agradável, que você lê assim... E lá, têm umas sugestões de atividades, umas coisas interessantes, sem contar que quem lê do início ao fim tem uma boa noção do que está acontecendo na rede, apesar de não ser uma coisa da prefeitura em relação à Educação Infantil.”
(Entrevista, 11/07/00).

Ela viu relação entre o conteúdo do RCNEI e a realidade da Rede Municipal de Campinas em relação à Educação Infantil, no entanto, essa aproximação é delicada. O “Currículo em Construção” (1998) parte de indicações diferentes das que foram elaboradas (na mesma época) pelo RCNEI.

O “Currículo em Construção” não sugere objetivos, conteúdos e orientações gerais, segmentando a educação das crianças de 0-3 anos e 4-6 anos (a proposta é para as crianças de 0 a 6 anos) e não apresenta uma concepção escolar para a Educação Infantil, porque os temas que foram incluídos em seu texto partiram de sugestões levantadas pela própria rede municipal, a partir de questionários respondidos por todas as profissionais desde 1993, que estavam atuando em EMEIs e CEMEIs. Seu objetivo é ser instrumento de reflexão para as profissionais e não um manual.

Em Campinas, a proposta do “Currículo em Construção” poderia ter sido mais debatida nas unidades educativas, com maior participação das profissionais, maior alcance através de debates, grupos de formação, grupos de acompanhamento para sua implementação, criando-se uma rede de comunicação na efetivação de seus objetivos.

Neste CEMEI pesquisado, esse material serviu como instrumento de estudos para as profissionais em algumas reuniões, indicações para o planejamento das professoras e durante a

²¹⁷ Na verdade, são três cadernos: Introdução, Formação Social e Pessoal e Conhecimento de Mundo.

²¹⁸ Vi estes livros com Mikaella que estava sentada no chão vendo as fotos do material e mostrando para outras crianças.

execução do projeto “Banho sem Chuva”, o que mostrou que a proposta despertou o interesse e foi utilizada como inspiradora de um projeto.

Segundo Barreto (1995), a COEDI (Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC), em 1994, estava finalizando um estudo de 45 propostas pedagógicas em implementação²¹⁹ que foram incluídas no documento: *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil* (1996). No diagnóstico efetuado pela equipe do MEC, verificou-se, através de visitas a cinco unidades da federação (que enviaram sua proposta), um distanciamento entre a elaboração da proposta e sua real efetivação, expressa na dificuldade de viabilizar uma maior participação daqueles que irão implementá-la e deficiente formação do corpo docente para transformar tais propostas em ação. (Barreto, 1995).

Esta dificuldade apontada pelo MEC de transformar uma proposta em ação também aconteceu em Campinas. Além disso, a construção de uma proposta pedagógica é processo rico para quem dele participa, diferentemente de quem apenas recebe o “documento pronto”, sem ter questionado, proposto e escrito.

As professoras Solange e Rita afirmaram que se valeram do “Currículo em Construção” para fazerem seus planejamentos anuais seguindo as orientações da orientadora pedagógica, mas afirmaram não terem lido a proposta pedagógica campineira na sua íntegra. Esse é um problema, pois ambas ficaram à mercê de informações sobre esse processo de construção e de suas bases educativas e acabaram tendo conhecimentos parciais sobre o mesmo.

Essa visão parcial foi um aspecto evidenciado na compreensão e tratamento dado aos âmbitos: “Descobrimo o Eu, o Outro e o Meio Social; Descobrimo o Meio Físico e o Conhecimento Lógico; Descobrimo o Corpo e o Movimento; Descobrimo as Diferentes Linguagens”. As datas comemorativas e as atividades foram encaixadas em “conteúdos” nestes âmbitos. Ainda não há uma compreensão sobre o significado dos âmbitos na Proposta Pedagógica “Currículo em Construção”. Em alguns âmbitos, recorreram às disciplinas curriculares para explicitar as “Atividades” que seriam desenvolvidas. Por exemplo, no planejamento das turmas do M1 e M2 no âmbito “Descobrimo o meio físico e o conhecimento lógico” citaram a Matemática e Ciências, listando atividades a serem desenvolvidas. Isso mostra que há uma visão escolar do ensino fundamental e uma desinformação quanto a se trabalhar com âmbitos e não com disciplinas na Educação Infantil. Isso demonstrou que não houve diretrizes por parte da Secretaria de Educação para alavancar as discussões sobre a proposta pedagógica nos CEMEIs, nem tampouco

²¹⁹ Eram 25 estaduais, 20 municipais (capitais): 39 de pré- escola, 5 de creches e 1 voltada para a educação de 0 a 6 anos.

um estudo que confrontasse o RCNEI e o “Currículo em Construção”.

A orientadora pedagógica comentou que algumas EMEIs, CEMEIs/CIMEIs tiveram um trabalho mais sistematizado para estudos pontuais sobre o “Currículo” a partir do trabalho de Coordenadoras Pedagógicas, mas muitas unidades ficaram de fora. Mesmo tendo sido enviado um exemplar desse material para cada creche e escola, o acesso à leitura pelas profissionais ainda ficou restrito.

A participação na construção da propostas pedagógicas é um meio de formação profissional e, neste CEMEI investigado, este processo estava apenas se iniciando.

A professora Solange também afirmou ter conhecimento do RCNEI, embora não o tivesse lido, e a monitora Astride disse-me que tentou lê-lo, mas não conseguiu pela dificuldade da linguagem e por ser extenso:

“Para mim material assim não adianta muita coisa, não é uma leitura agradável, que toca a gente assim, que fala para a gente. Pode ser muito bom, mas eu mesma não consegui terminar de ler. Na minha opinião uma coisa escrita para nós precisa ser diferente disso. Para começar eu queria saber por que são três cadernos e não um? (...) Outra coisa que eu fico pensando, é na questão da idade. A maior parte das monitoras que estão hoje não são novas, é gente que entrou na rede faz tempo, é gente que trabalha pesado. A gente fica 8 horas por dia, o ideal seria 6 horas para a gente poder fazer um trabalho melhor com as crianças.”
(DC, 11/12/00)

Em relação ao RCNEI, Cerisara (1999c) elaborou um artigo intitulado: “A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (primeiras aproximações)”. Partiu da análise de 26 pareceres sobre a versão preliminar do documento e sobre sua versão final e apontou para ausência de tempo hábil para organizar debates coletivos nas universidades e nos grupos de discussão sobre as políticas públicas, o que gerou um processo atrapalhado e apressado. Quanto ao aspecto formal do documento, analisou que a maioria dos pareceres considerou sua estrutura complexa, com excesso de detalhamentos, omissões e linguagem complicada, sugerindo-se que fossem recuperadas as indicações das publicações do MEC/SEF/DPE/COEDI dos últimos cinco anos, com linguagem clara, objetiva, direta, voltadas para as professoras que atuam com crianças e contemplando a comunidade científica que também se valia dessas publicações como instrumento de pesquisa e trabalhos docentes.

Fazendo uma grande síntese dos pareceres enviados, Cerisara (1999c) mostrou nesse artigo que os pontos mais criticados foram a imagem difusa, abstrata e fragmentada da criança. Essa observação se soma à de Faria (1999b) que apontou que tal visão não mostra concretamente quem

é esta criança brasileira: pobre, rica, portadora de necessidades especiais, branca, negra, indígena, menino, menina, migrante, estrangeira, rural, urbana, litorânea. Para Kuhlmann Junior (1999), o Referencial tem base exclusiva na psicologia (uma indicação piagetiana de cunho cognitivista) que negligencia a contribuição de outras áreas do conhecimento e trouxe a instrumentalização dos cadernos, que pode ser entendida como segmentação das crianças de 0 a 3 anos (no âmbito Desenvolvimento Pessoal e Social) e crianças de 4 a 6 anos (no âmbito Ampliação do Universo Cultural).

Segundo Cerisara (1999c), o Parecer 15 (p.38) critica a tônica da escolarização que se faz presente na forma e no conteúdo e as incoerências que acabam por confundir o leitor: a educação infantil é escolar, ou não é ? Além disso, a área da educação de crianças de 0 a 3 anos aparece subordinada ao que está sendo proposto para as maiorezinhas de 4 a 6 anos, e de outro lado (contraditoriamente), ainda não existe uma posição fechada quanto ao caráter etário: se deve ou não existir e como deve ser organizado.

Segundo a mesma pesquisadora, o Referencial trata a Educação Infantil como ensino, o que traz para a área um retrocesso que transforma a criança em “sujeito escolar” e não em “sujeito criança”:

Conhecer, crescer, viver, transforma-se num processo frio e burocrático controlado pelo adulto sem espaço para o prazer e o livre fazer da criança. (Parecer no.9) (p.29)

Cerisara (1999c) finaliza afirmando que a elaboração desse Referencial foi prematura, descontinua das propostas do MEC/SEF/COEDI e, por isso, exige maior empenho da comunidade científica para aprofundar os estudos, as críticas e tentar redimensionar o que já existe para que as crianças e as profissionais que atuam com crianças não sejam mais prejudicadas.

Observei os reflexos dessa descontinuidade na elaboração do RCNEI na percepção das profissionais do CEMEI onde pesquisei, que ora o consideraram fácil (professora Rita), ora o consideraram difícil (professora Solange e monitora Astride). Assim, não se sabe ao certo a quem ele se destina, e mesmo tendo sido entregue um para cada profissional, isto não parecia motivar a leitura.

A repercussão do RCNEI na prática educativa das profissionais do CEMEI não aconteceu, pois também nas reuniões de TD, e mesmo em outras reuniões de integração este material sequer foi lembrado.

Já o “Currículo em Construção” representa a tentativa de construção de um novo olhar para a Educação Infantil no município de Campinas, pode-se dizer que se começou a “costurar uma

nova roupa para o rei”, num processo transparente, apenas está faltando fôlego para levar a proposta adiante.

Hoje, qual é a questão pedagógica na creche?

Para Nascimento (1999b) é a concretização de modelos pedagógicos adequados, a adequação da estrutura física, um aparato pedagógico com recursos variados e também o incentivo à formação.

Nas minhas considerações finais desta dissertação, trago o caminho da construção profissional sintetizado na Carta de Havana: a professora é uma promotora da cultura do povo e uma observadora da cultura infantil, e as crianças são portadoras de história e de conhecimentos (Havana, 2001).



Jogos Tradicionais, Pieter Bruegel, 118 x 161 cm, Kunsthistorisches Museum, Viena. (1560)

10. Considerações finais

*Esperança, paciência,
Lealdade, lemosia
e mais dia, menos dia,
a lei da selva vai mudar(...)
(Os Tallimbancos)²²⁰*

10.1. Episódio 10: Todas juntas

As crianças estavam na sala, aguardando a professora que foi buscar uma fita de música para um ensaio de festa junina. Quando ela chegou, colocou a fita no gravador para começarem a ensaiar a música “A resposta da Mariquinha”²²¹. Várias crianças estavam perto do gravador: Mikaella, Uriel, Vitória, Hugo e também a monitora Luciana.

A professora organizava as crianças: “Pessoal vamos fazer uma roda pra gente dançar?”. Correu em direção à porta e pegou um pano que Fabrício jogava para o alto e também pegou na mão do menino. Perto deles, várias crianças estavam acompanhando essa movimentação: Vitória, Uriel, Mikaella, Dayane, Marcelo, Paloma. Silmara e Natália começaram a se abraçar para dançar e Mikaella foi para perto delas.

A professora propôs: “A roda! Quem vai querer?”. Quando disse isso, as crianças correram pra perto dela e começaram a dar as mãos. Mikaella quis pegar nas mãos de Vitória, mas a menina não quis; Mikaella convidava as outras crianças dizendo: “A roda! A roda! A roda!”. Mateus sorria satisfeito perto de Mikaella e queria pegar nas mãos de Marcelo, para isso, foi segurando firme no braço do menino, até fazê-lo perceber o que queria (quase apertando-o).

A roda foi sendo formada aos poucos, inicialmente com “rodinhas” de crianças. Mikaella quis pegar na mão de Vitória, mas ela não queria participar.

A professora dava as mãos para Natália, que dava suas mãos para Silmara e ia ampliando a roda com Marcelo, Mateus e Mikaella. A professora disse: “Abre a roda para fazer grandona, para caber todo mundo”.

Gabriela e Dayane estavam dançando sem música, soltaram as mãos para participarem da roda depois. Dayane esticou a mão para Silmara. Paloma e Ana Paula também foram se

²²⁰ Texto original de Sérgio Bardotti, música de Luiz Enriquez, tradução e adaptação de Chico Buarque. Fábula musical inspirada no conto dos Irmãos Grimm “Os músicos de Bremen”.

²²¹ Cantada por Sandy e Junior, CD Sábado À Noite (1992).

aproximando. Paloma fez um gesto para pegar nas mãos de Ana Paula que não quis aproximação. Paloma irritou-se dando um gritinho e ficando estática. Gabriela entrou no meio de ambas e esticou seus braços para formar a roda.

A monitora estava com Uéricles no colo e na sua outra mão seguravam Gabriela e Hugo. A monitora ia orientando as crianças para que formassem uma roda. Uriel e Leonardo estavam chorando.

Quando a roda se formou, a professora disse: “Um, dois, e já”! A música foi ligada, e cada criança procurou um par (a seu lado) para dançar. Natália e Silmara já saíram dançando. Mateus e Guilherme ficaram pulando no meio da roda. Dayane foi pegar na mão de Ana Paula, mas ela se esquivou.

Mikaella, Gabriela, Andiará foram correndo para cima da professora que estava agachada no chão para dançar e ela se espantou.

Leonardo estava choramingando e foi para perto de Dayane. Dayane abriu sua boca para mostrar-lhe que mascava um chiclete. Ele fez um gesto com as mãos de esticar um chiclete. Ela lhe deu um pedaço e resolveram dançar.

A monitora ajoelhou-se no chão e, perto dela, estavam várias crianças: Ana Paula, Hugo, Marcelo, Paloma. Inicialmente, a monitora abraçou Uéricles formando um parzinho e dizendo-lhe: “Mas aqui também vai ter diferente!”, depois pegou na mão de Ana Paula e também de Hugo para dançarem todos juntos.

A monitora falou para Paloma: “Dança com ela” (com Ana Paula). Paloma não quis. Ela continuou: “Então dança com o Hugo. Vem cá, Marcelo, dança com a Paulinha”.

De repente, Fabrício foi dançar com Marcelo.

Enquanto isso, Dayane (que dançava com Leonardo) disse para as meninas Silmara e Natália: “Ó o namorado!” (referindo-se ao menino)

Silmara olhou-me e falou-me: “Eh, Maria José!”

Neste instante, Mikaella já dançava com Gabriela e inventavam vários passos de dança. A professora, ajoelhada no chão, dançava com Andiará. Uriel estava sentado no chão e Guilherme andava entre seus colegas que cantavam e dançavam. Dayane e Leonardo faziam coreografias: soltavam as mãos e também faziam novos “passos”. Dayane girou seu corpo em torno de si mesma e passou por baixo dos braços dele, para novamente se abraçarem, dançarem, cantarem.

Em determinado momento da música, a professora ficou em pé e fez um gesto que foi imitado pelas crianças. Ela cantava e dizia:

“Eh, Mariquinha, eu já estou ficando nervoso, quando eu fico nervoso meia dúzia é seis, hein?”

A música continuava e as crianças entoavam em alta voz:

“Abra a porta, Mariquinha! Eu não abro, não! Você vem da pagodeira, vai curar sua canseira bem longe do meu colchão.”

A professora levantou-se e continuou dançando com Andiará. Depois tentou promover um encontro desta menina com Vitória, mas ela recusou.

A professora abaixou-se para dançar com Marcelo, mas ele quis dançar com Mateus. Ela lhe perguntou: “Você quer dançar com ele?”.

A monitora estava falando: “Olha o Leonardo e a Dayane que bonito! Vai Guilherme, dança com a Mikaella, com a Gabriela. Vem aqui Vitória, ó o Fabrício, vem dançar com ele.” Mas Vitória recusou os convites.

Marcelo dançara primeiro com Fabrício, depois foi dançar com Mateus até o final da música.

Enquanto a música tocava, a professora circulava entre as crianças para formar pares na dança; tentou reunir Vitória e Paloma, mas elas não quiseram, assim dançou um pouco com cada uma delas.

As crianças também conversavam entre elas, enquanto Mikaella dançava animadamente com Gabriela; Leonardo disse à Guilherme (que estava sem par): “Ô Guilherme, a Mikaella está dançando com a namorada.” Guilherme foi para perto das meninas e fez um barulho: “Nhão!”. Atrás deles dançavam juntos outros meninos: Mateus e Marcelo.

A professora e a monitora continuaram dançando com as crianças, e todas no refrão falavam:

“Eh, Mariquinha, eu já tô ficando azedo, e quando eu fico azedo nem saco de açúcar me adoça, hein?”

Por fim, a professora foi dançar com Andiará, e quando a música terminou, ouviu-se um sonoro “Ehhh!” das crianças e um convite da professora: “Vamos dançar de novo?”.

(Episódio 10: Todas juntas - 04/07/2000; 18 crianças)

A construção desse episódio revelou-me uma realidade contraditória, mas também múltipla, em transição, cheia de possibilidades e rupturas no trabalho da professora e da monitora com as crianças.

Chamei a realidade observada de contraditória, porque esse episódio revelou um conteúdo diferente dos anteriormente abordados. Neste contexto a atividade da professora não aconteceu paralelamente à atividade da monitora, ambas tinham em comum o objetivo de ensaiarem uma música para a tradicional festa junina:

Nossas crianças de todas as idades, participam de comemorações e festas tradicionais da cultura brasileira: carnaval, festas juninas, natal, datas especiais de nossa história.
(MEC, 1995a, p.25)

Neste ensaio, vários aspectos podem ser analisados no conjunto das ações das profissionais e das crianças que atuaram juntas. A professora propôs uma atividade que foi bem aceita pelas crianças e mobilizou conjuntamente a ação da monitora.

Quando a professora anunciou que iriam iniciar um ensaio, as crianças correram, buscaram seus pares e saíram dançando, agitando-se com a proposta. Um aspecto interessante é que não houve por parte da professora nem por parte da monitora uma pré-determinação nas duplas entre as crianças, assim estas ficaram livres para escolherem com quem queriam dançar.

Essa observação indica que aquele não era um ensaio feito apenas para mostrar uma dança pré-pronta para as famílias, na qual tudo já estava determinado, cabendo às crianças, apenas repetirem os mesmos gestos e “passos” no dia da festa junina. Ao contrário, o elemento surpresa sempre fez parte dos ensaios, a cada ensaio os pares foram refeitos, segundo a vontade das crianças em suas escolhas e empatias: *Silmara e Natália começaram a se abraçar para dançar e Mikaella foi para perto delas. Mikaella convidava outras crianças dizendo: “A roda! A roda! A roda!”.* Mateus sorria satisfeito perto de Mikaella e queria pegar nas mãos de Marcelo, para isso, *foi segurando firme no braço do menino (quase apertando-o) até fazê-lo perceber o que queria. Natália e Silmara já saíram dançando. (...) Mikaella já dançava com Gabriela e inventavam vários passos de dança.*

As crianças sentem prazer em cantar e dançar, por isso há um direito que expressa “*Nossas crianças tem direito de cantar e dançar*” MEC (1995a, p.18). Enquanto cantam e dançam, as crianças podem exercitar seus autênticos gestos infantis numa encenação que é a síntese desses gestos. (Benjamin, 1984).

A encenação, o canto e a música no ensaio foram marcados pelo signo da provisoriedade dos gestos infantis.

Para Benjamin (op. cit.):

Todo desempenho infantil orienta-se não pela “eternidade” dos produtos mas sim pelo “instante” do gesto. (p.87)

Esta situação de ensaio propiciou às crianças diversão, movimentação, mobilidade nas escolhas entre elas para dançar e também propiciou “negociação” para conquistarem o par durante a dança: *Leonardo estava choramingando e foi para perto de Dayane. Dayane abriu sua boca para mostrar-lhe que mascava um chiclete. Leonardo fez um gesto com as mãos de esticar um chiclete. Ela lhe deu um pedaço e resolveram dançar.*

Aqui pareceu-me que houve uma “negociação” de signos e gestos entre o menino (negro) e a menina (branca): o pedaço do chiclete oferecido por ela, foi o convite para dançarem juntos.

Nessa interminável cadeia de ações entre meninos e meninas, são intercambiados os sentidos, os sentimentos, os gestos, os signos, os valores (a que estão sujeitos e os quais estão construindo).

Assim, percebi que, na dança junina entre as meninas e entre os meninos houve o movimento de escolher e de ser escolhido, de aceitar e de ser aceito e também o contrário: *Mikaella quis pegar nas mãos de Vitória, mas a menina não queria participar. Dayane foi pegar na mão de Ana Paula, mas ela se esquivou. Marcelo dançara primeiro com Fabrício, depois foi dançar com Mateus até o final da música.*

Os meninos e meninas estão muito atentos àquilo que os rodeia, por isso, estão sempre reinventando seus relacionamentos de meninas entre meninas, de meninos entre meninos e de meninas entre meninos.

As crianças se movimentam numa rede de significados que constróem o ser menino e o ser menina na creche, o ser branco e o ser negro, o ser rico e o ser pobre, o ser criança e não ser adulto.

Assim, as observações das atitudes dos colegas enquanto dançavam também não passaram despercebidas, por isso Leonardo (negro) fez o seguinte comentário com Guilherme (branco) sobre as meninas Mikaella (negra) e Gabriela (branca):

“Ô Guilherme, a Mikaella está dançando com a namorada.” *Guilherme foi para perto das meninas e fez um barulho: “Nhão!”. Mas, atrás deles também dançavam juntos outros meninos: Mateus e Marcelo.*

Por que Leonardo observou dessa forma a dança entre as meninas, chamando-as de namoradas? Por que a mesma observação não ocorreu em relação a Mateus e Marcelo, que também dançavam juntos bem atrás de Mikaella e de Gabriela?

Observei que as meninas não se importaram com esse comentário da parte de Leonardo e

Guilherme e continuaram dançando. Outra dupla de meninas, Silmara e Natália, que também dançavam juntas e acompanhavam o comentário dos meninos, não se incomodaram de estarem juntas, continuaram dançando e se divertindo.

Esta cena fez-me refletir sobre o significado do “ser menino e do ser menina” na creche, aliado às práticas educativas das profissionais que não direcionaram as escolhas dos pares pelo sexo, as crianças ficaram livres para dançar (ou não) com as outras crianças, independentemente de serem meninos ou meninas.

Em outras situações do cotidiano do CEMEI, observei que não havia filas de meninos e de meninas ou banheiros separados, nem tampouco os brinquedos eram selecionados de forma sexista pela professora ou pela monitora, no entanto, nesta situação os meninos observaram e estranharam a opção das meninas de dançarem juntas.

Esta situação recordou-me a analisada por Gobbi (1999) na qual um menino que utilizava o lápis vermelho disse: “lápis vermelho é de mulherzinha!”, no entanto ele não deixou de usar o lápis porque era vermelho, mesmo sabendo que poderia ser alvo de ridicularização. Da mesma forma, na situação em que analiso, as meninas Mikaella e Gabriela e também Silmara e Natália não deixaram de dançar após ouvirem esse comentário dos meninos.

Se de um lado, não houve uma preocupação com a exibição de uma coreografia pré-pronta, de outro lado, a música que foi escolhida não tinha qualquer relação com a tradição da festa junina, era apenas mais uma música do circuito comercial que transformava as crianças em consumidoras da cultura do adulto feita para a criança (Prado, op.cit.). E assim, esta acabou por ficar “colonizada, massificada, a partir de certas matrizes poderosas de imagens, opiniões e estereótipos” (Bosi, 1992 apud Araújo, 1996, p.90) Por isso, a música tinha um conteúdo sexista subliminar: *“Abra a porta, Mariquinha! Eu não abro, não! Você vem da pagodeira, vai curar sua canseira bem longe do meu colchão”*. *“Eh, Mariquinha, eu já estou ficando nervoso, quando eu fico nervoso meia dúzia é seis, hein?”* *“Eh, Mariquinha, eu já tô ficando azedo, e quando eu fico azedo nem um saco de açúcar me adoça, hein?”*

Esse simples enredo da música também possui caráter ideológico e discriminador em relação às meninas, as “Mariquinhas”, desta forma:

Os valores inerentes à cultura infantil são burlados em função de uma cultura coisificada e destinada a um público categoricamente inscrito no sistema regulador de alegrias, prazeres e descobertas.
(Araújo, op.cit, p.88)

Verifiquei que houve, por parte das profissionais, uma intenção de promoverem novos

pares entre as crianças que estavam sem par no decorrer da música. *A monitora falou para Paloma: “Dança com ela” (com Ana Paula), Paloma não quis. Ela continuou: “Então dança com o Hugo. Vem cá, Marcelo, dança com a Paulinha”(…). A professora levantou-se e continuou dançando com Andiará. Depois, tentou promover um encontro desta menina com Vitória, mas esta recusou-se.(…) A professora abaixou-se para dançar com Marcelo, mas ele quis dançar com Mateus. Ela lhe perguntou: “Você quer dançar com ele?”(…) A monitora estava falando: “Olha o Leonardo e a Dayane que bonito! Vai Guilherme, dança com a Mikaella, com a Gabriela.” Vem aqui Vitória, ó o Fabrício, vem dançar com ele.” Mas Vitória recusou os convites.(…) Enquanto a música tocava a professora circulava entre as crianças para formar pares na dança; tentou reunir Vitória e Paloma, mas elas não quiseram, assim dançou um pouco com cada uma delas.*

Assim, ficou evidenciado que a preocupação da professora e da monitora não obedecia a divisões sexistas, o objetivo era incluir as crianças na dança e não obrigá-las a dançar, exigindo-se “performances” para a futura apresentação na festa junina.

Mas a realidade é também contraditória, múltipla e diversa, assim adultos e crianças divertiram-se, dançando mesmo com uma “música comercial”, isso revela que se outras possibilidades e conhecimentos não lhes forem fornecidos na formação profissional, podem recorrer ao que está à mão, nas prateleiras do supermercado ou ao que está “na moda”.

No processo de formação para o trabalho com a educação dos pequenos, a pesquisa da cultura brasileira ainda está sendo descoberta como constitutiva da prática docente. Os conhecimentos sobre o folclore nacional ainda se restringem ao mês de agosto, época em que sempre se comemora o folclore, como algo pitoresco e não como manifestação da cultura popular. O folclore nacional é a raiz da nossa brasilidade à moda macunaímica da mistura das três raças: do branco, do negro e do índio (Faria, 1993). Por exemplo, as crianças, nos Parques Infantis de Mário Andrade (1935-1938), dentre as atividades programadas pelas professoras dramatizavam a “Marujada” e as “Lendas Amazônicas”, e outras, através de uma pesquisa delas mesmas.

Seja como for, neste episódio, a música, em sua linguagem sonora, desencadeou uma brincadeira na relação entre adultos e crianças, e a professora e a monitora abaixaram-se e ficaram ajoelhadas para dançar com as crianças, o que demonstrou respeito à brincadeira e à especificidade infantil e um encontro entre as profissionais com suas “dimensões brincalhonas” como diria Ghedini (1994).

À música, correspondem canais abertos para inúmeras formas de comunicação com a realidade e formas de representação desta mesma realidade, são instrumentos que os adultos

muitas vezes não estão habituados a entender na sua dimensão educativa e, por isso mesmo, devem ser conhecidos, analisados, investigados (Mammarella e Mazzoli, 1980).

Da mesma forma que a música se faz pelas relações entre os sons (Howard, 1994) e não pelo som isoladamente, as brincadeiras na creche também se davam nas relações (e através delas) das crianças entre elas, delas com os adultos (e entre eles) e entre a própria música, num pano de fundo que misturava tons, ritmos, movimentos, expressões, emoções e sentimentos que animavam e davam vida às formas de estabelecimento destas relações, como se a música também acentuasse os aspectos expressivos das linguagens do corpo, assim como as linguagens do corpo acentuam as relações entre os sons.
(Prado, 1998, p.114)

Assim, a professora e a monitora, juntas, participaram de uma atividade comum, cujo objetivo foi promover o encontro de meninas e meninos, revelando o “diagoguê” que é uma expressão grega, para designar o “à toa pelo à toa” (Huizinga apud Faria, 1993).

Ficando na mesma altura que as crianças e também na mesma altura entre eles (adultas), a hierarquia existente entre a professora e a monitora, metaforicamente, pareceu ter sido dissipada, assim como a hierarquia existente entre adultos e crianças.

Esta horizontalidade que favorece o convívio prazeroso das diferenças, sabemos o quanto é difícil de ser encontrado na sociedade da competição.

A observação pelas profissionais das ações dos meninos e meninas entre elas é outro aspecto relevante, pois enquanto observavam e atuavam junto às crianças, iam aprendendo a conhecê-las, assim estava sendo garantido que as crianças atuassem sem uma interferência direta do adulto.

Brincadeiras, corpos e música se fundiram neste episódio e todas juntas, as crianças e mulheres, puderam ser inteiras:

Se as crianças devem transformar-se em homens completos, então não podemos esconder delas nada que seja humano.
(Benjamin, 1984, p.65)

Mammarella e Mazzoli (op.cit.) ensinam que a experiência com a música é um laboratório de sons e sensações que se realiza conjuntamente entre adultos e crianças sem que tais experiências se sobreponham.

Neste sentido, quando adultos e crianças agem juntos, cria-se, de acordo com Benjamin (op.cit.), um teatro proletário, a arte efêmera e infantil na qual:

As crianças sobem ao palco e ensinam e educam os atentos educadores. (p.88)

Mas isso só é possível quando:

(...) Há um “veículo” afetivo estável, ou seja, quando as pessoas com quem a criança se sente emocionalmente próxima não tenham atitudes conflitantes nem de competição entre si, quando seus papéis e funções estejam solidamente determinados e sejam reconhecidos e reconhecíveis pelas próprias crianças. Ghedini (1994, p.199)

Para educar a criança inteira, o adulto precisa ser inteiro, exatamente como aconteceu neste episódio e como descreveu Simonetta, uma professora italiana, entrevistada por Bove (2000):

A criança pequena requer tudo: mente, cabeça e corpo (...) nosso papel é íntimo, físico. (p.132)

Quando perguntei à professora Rita como se via nessa profissão, disse-me:

“Ser professora de criança pequeninha. Você precisa ter uma mobilidade muito grande para conseguir, em determinados momentos chegar no nível daquela criança, conseguir entrar nas brincadeiras. Mas não como aquela chata... Toda professora faz isso: “Ah! que cor que é? Que tamanho que é? Com quantos você ficou agora? Ah! e agora o que ela vai fazer?” Mas além disso é o entrar na brincadeira também, né? **As crianças precisam sentir o adulto que está ali junto, próximo.** Tirar o sapato, pisar na areia junto, fazer bolo de areia junto, sentar na gangorra junto, desde que não vá quebrar as coisas da escola. Conseguir se desligar dos problemas que você tem no dia-a-dia e chegar na sala de aula e pensar: “Bom, agora eu estou com as crianças e eu vou ter um alto astral de criança, se desligar dos problemas e conseguir entrar no jogo das crianças, no dia-a-dia das crianças e isso é muito gratificante. Eu acho que são coisas que me fazem muito bem.(...)” (Entrevista, 11/07/00) (Grifos meus).

Esse depoimento revelou que a professora tem consciência da necessidade de ser diferente. A professora reconhece que necessita ter uma mobilidade muito grande para conseguir, em determinados momentos, chegar no nível daquela criança, conseguir entrar nas brincadeiras. No entanto, não se trata de “chegar no nível daquela criança” como se ela fosse menos ou mais importante que o adulto ou que estivesse em vantagem ou desvantagem, mas ter “mobilidade” significa compreender que há muitas diferenças entre adultos e crianças e o reconhecimento dessa diferença e da alteridade é o primeiro passo para que o adulto aprenda com as crianças enquanto brinca com elas: *Brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo (...)* (Drummond).

A professora Rita recordou que aprendeu no curso do Magistério a ensinar coisas às crianças: cores, tamanhos, quantidades... os conteúdos das “didáticas” adaptados à Educação Infantil. No entanto, ao querer ensinar enquanto as crianças brincam, ela mesma percebeu que pode transformar-se naquela “chata” que entra nas brincadeiras para perguntar... “Ah! que cor que é? Que tamanho que é? Com quantos você ficou agora? Ah! e agora o que ela vai fazer?”

Ela reconheceu que também encontra dificuldades no trabalho, especialmente em relação às crianças que não querem dormir e que não tem outra opção a não ser aguardarem o momento do

repouso terminar. Isso revela que sono e pedagogia são uma novidade na prática educativa das professoras:

“É claro que têm problemas, tem dia que eu saio daqui exausta, as crianças que não dormem estão dando trabalho, ou umas querem dormir e outras estão pulando por cima; mas é uma coisa que me renova a cada dia. Eu acho muito gostoso, é muito melhor do que trabalhar com qualquer outra faixa etária.”
(Entrevista, 11/07/00).

O cansaço ao qual se refere é um aspecto que merece ser considerado. Segundo Bove (op.cit.) dar-se inteira na relação com crianças é uma tarefa difícil e delicada, que requer conhecimentos refinados, construídos e ajustados no ritmo do tempo necessário ao conhecer e ao sentir:

Na complexidade de cada contexto educativo, os alfabetos do conhecer e do sentir se entrelaçam completamente.
(Bove, op.cit, p.135)

Conhecer uma criança pequena requer disponibilidade, capacidade de observar e trocar afetos (com ela e com sua família). Isso acontece através dos jogos, da fala, da escuta, da aproximação e do contato físico.(Bove, op.cit.)

Esse aspecto é muito importante para que haja consciência da alteridade da parte dos adultos para com as crianças em seus sentimentos e conhecimentos.

Na visão da professora, ser diferente significa ter um alto astral de criança, ser capaz de entregar-se às brincadeiras tirando os sapatos, fazendo bolos de areia, brincando na gangorra, desligando-se dos problemas e conseguindo entrar no jogo e no dia-a-dia das crianças:

Para entrar no jogo, na medida da criança, o adulto é obrigado a abandonar o papel de adulto que ‘brinca com a criança’ e fazer de conta que é uma criança da mesma idade daquela com quem está brincando.
(Ponzo 1983, apud Bondioli, 1998, p.226)

Segundo a professora italiana Simonetta (apud Bove, op.cit, p.133):

*Entro no jogo completamente (...).
Chego ao final do dia e digo a mim mesma: “dei tudo”.*

Os seres humanos “aprendem a brincar” e é na dimensão profissional que se aprende a brincar e inventa-se esta nova profissão que:

(...) requer do adulto-educador conhecimento teórico sobre o brinquedo e o brincar, e muita paciência para observar, sem interferir em determinadas atividades infantis, além da disponibilidade para (re) aprender a brincar, recuperando e construindo sua dimensão brincalhona. (Faria, 1993, p.150)

Ademais, quando a professora afirma que esse é um trabalho que a renova a cada dia, reafirmou o dito por Ghedini (1994):

Temos de deixar que as crianças nos envolvam, temos que lhes dar espaço para que expressem sua criatividade, enquanto aprendemos, através delas, a não sufocar a nossa, ou ao menos a reencontrar o que dela sobrou. (...) (p.208)

Para a pedagogia italiana (Cocever, 1992 e Ghedini, 1992), os cuidados e a educação destinados às crianças trazem em si uma marca do trabalho feminino e refletem o aprendizado do ser mulher na sociedade.

Nestes últimos vinte anos, no Brasil, essas mulheres ganharam visibilidade através do seu papel profissional e isso tem mostrado o valor das crianças e o seu próprio valor na arte de educar em creches.

10.2. Saltimbancos como somos nós!

Essa dissertação de mestrado se encerrou com um episódio que mostra a viabilidade e a necessidade das práticas educativas das professoras e monitoras serem explicitadas, confrontadas e pesquisadas, para que se constituam em subsídios para novas propostas de formação. Conhecer o que já é feito e o que é proposto às crianças é o primeiro passo para que se proponham novos conhecimentos e experiências.

Cada uma das profissionais que pesquisei revelou, através de suas posturas, saberes, conhecimentos, ensaios, descobertas, as concepções que têm sobre a educação, sobre suas parceiras de trabalho e sobre as crianças. Assim, pude perceber que convivem dentro do CEMEI várias imagens das crianças: “a criança carente”, “a criança brincante”, “a criança desafio”, “a criança diferente” e as “crianças” presentes nas profissionais que revelaram que também queriam e sabiam brincar com as crianças.

O CEMEI foi uma grande vitrine na qual uma parte dessas relações se mostraram e, através dos fragmentos e da totalidade do cotidiano vivido pelas profissionais, crianças e famílias, construiu outros saberes da Pedagogia da Educação Infantil.

Os primeiros episódios que analisei revelaram relações hierárquicas entre professoras e monitoras, mas não relações de mando e submissão e isso não pode ser atribuído a uma exclusiva

responsabilidade das professoras em si, elas agem dentro de uma estrutura de trabalho que condiciona e cria relações humanas que reproduzem o modelo da sociedade capitalista, na qual o trabalhador é impedido de planejar suas ações e é expropriado do resultado delas, assim a segmentação entre as atividades/horários/profissionais pode até parecer natural, inquestionável, aceitável, mas não é. As professoras, por sua vez, também estão submetidas a uma estrutura na qual obedecem instâncias superiores; e mesmo quando a diretora, a orientadora pedagógica e a administradora da creche são capazes de acolher as iniciativas das profissionais, em paralelo, ocorre, por vezes, uma visão burocratizada do trabalho pedagógico, reflexo dessa estrutura hierarquizada e com poucos recursos.

Aceitar o real sem questioná-lo, implica em uma conformação ideológica a um modelo pré-existente, onde se espera uma clara delimitação nas funções de cuidar e educar entre as profissionais, na qual cada sujeito se ajusta como numa engrenagem que ainda não foi quebrada.

O modelo do trabalho educativo desta creche apareceu muitas vezes como um reflexo da pré-escola: atividades curtinhas, centradas no adulto, na maioria das vezes sem um projeto explicitado, aconteciam de formas isoladas, mas com indícios que havia uma intencionalidade educativa, talvez (sem muita consciência) copiando a pré-escola e antecipando-a, já que este era o único modelo disponível. Isto não quer dizer que as crianças tenham ficado horas sentadas em cadeirinhas para desenhar, pintar, recortar; ao contrário, brincavam bastante entre elas, mas este era um modelo valorizado pelas profissionais para revelar que as crianças pequenininhas eram capazes de fazerem coisas.

De outro lado, o trabalho das professoras ainda parecia ser este: propor atividades para desenvolver conteúdos através das ditas “atividades pedagógicas”. Os registros das professoras na caderneta vieram confirmar essa importação do modelo escolar, pois, ao ler os registros, todas as propostas realizadas pelas professoras com as crianças apresentaram-se fragmentadas: ora traziam uma informação sobre o aspecto do desenvolvimento sócio-afetivo-perceptivo-motor que a professora desejava “desenvolver” nas crianças, ora trazia informação sobre a atividade ministrada, ora fazia referência aos brinquedos utilizados para essas finalidades. Salvou o registro da monitora Mariana que anotava as especificidades das crianças.

À medida em que fui ampliando a análise, outros componentes da prática educativa foram se revelando: especialmente o aprendizado a partir das observações das práticas entre professoras e monitoras, essas, algumas vezes, inspirando-se no modelo do trabalho escolar das professoras e, aquelas, realizando as atividades recorrentes da vida cotidiana, assim percebi a “presença na

ausência” e uma contaminação das práticas educativas que mostraram a impossibilidade de separar cuidado e educação, a cabeça do corpo, a razão da emoção, o cognitivo e o afetivo...

As diferenças nas concepções educativas das professoras e monitoras também foi outro aspecto que observei, e percebi que quando as diferenças são explicitadas, exercita-se a pedagogia do confronto: encontros e conflitos.

As monitoras e professoras reconheciam a necessidade de compartilharem suas ações para educarem as crianças, de falarem uma “mesma língua” como disse a professora Tânia e de “ter os mesmos objetivos”, como disse a monitora Astride. Os passos na tentativa de integração destas práticas educativas revelou-se como um processo ainda incipiente, pois, segundo informaram-me e pude observar, o planejamento e o registro ainda aconteciam separadamente, mas o momento da avaliação era conjunto.

Esse processo de integração das práticas educativas entre as profissionais já tinha sido iniciado e nesta pesquisa ele culminou nas análises dos episódios do Projeto: “Banho sem chuva” mostrando como pôde ser pensado um trabalho que considerou o desejo de brincadeira das crianças e como as profissionais avançaram no planejamento e no registro através do “Livrão”. Aí, consegui ver que apesar de tudo, de alguma forma, as profissionais pesquisadas procuravam planejar, executar, avaliar e registrar suas práticas educativas integrando-as numa pedagogia.

De outro lado, na maioria dos episódios, procurei revelar as crianças: meninas e os meninos em suas intenções, ações, falas, choro, carinhos, resistências, fugas, em suas infinitas formas de expressão como crianças que convivem com outras crianças e que, no CEMEI, têm um universo de aproximações, recusas, experimentações, trocas simbólicas, afetivas, sociais, culturais.

Questionar a formação atual que as professoras recebem para esse trabalho na Educação Infantil não é tarefa fácil. Outro grande desafio está na construção de propostas pedagógicas e curriculares, que espelhe as conquistas e saberes já existentes nestas práticas, mas que também seja capaz de vislumbrar encaminhamentos futuros. O RCNEI apareceu como um material ambíguo: ora fácil, ora difícil, lido parcialmente e individualmente; o “Currículo em Construção” foi um balizador para o planejamento anual, uma motivação e inspiração do projeto “Banho sem chuva”, o que mostra que em alguma medida, ele repercutiu na prática das profissionais, embora tenha faltado formação continuada para socializá-lo, confrontá-lo ao RCNEI, vendo-o como material para o estudo.

Estou convencida que o caminho para a construção de propostas pedagógicas e curriculares

está no acompanhamento das formas de registro das profissionais, e isto aprendi com a pedagogia italiana: a importância das formas diversificadas de documentação, como memória e história que pode ser revisada, explicitando o pensar, o fazer e o avaliar-se enquanto faz. Outro tema que aprendi, refere-se à descentralidade da relação adulto-criança, na Educação Infantil, aliada à percepção do espaço físico como um terceiro educador. Reconhecer que o espaço explicita a pedagogia, possibilitou vislumbrar relações mais autônomas ou menos autônomas tanto para as crianças, quanto para os adultos.

Reconhecer a área da educação das crianças de 0 a 3 anos como legítimo campo de atuação e pesquisa, implica em reconhecer que as crianças pequenininhas são uma novidade e um desafio constante para os adultos. À medida que novos conhecimentos são criados sobre elas, novos conhecimentos sobre a forma de atuação profissional devem acompanhar dialeticamente esse movimento e esta não é apenas questão técnica ou “didática”.

Toda pesquisa impõe alguns limites, neste caso quero ressaltar que outras facetas da profissão docente estão por serem estudadas, como por exemplo: as professoras que atuam nas creches e pré-escolas frequentaram estas instituições quando eram crianças? As professoras escolhem esta profissão por ser de “meio-período”? Se a jornada fosse maior, as professoras aceitariam trabalhar mais horas por dia com crianças e em outras atividades de planejamento, reuniões setorializadas, reuniões com as famílias? Quando uma professora é mãe ou não, quais as diferenças existentes na forma de educar as crianças? Como acontecem as relações das professoras com as famílias das crianças? As professoras recuperam suas brincadeiras da infância com as crianças?

O episódio “Todas juntas” inspirado na música dos Saltimbancos recuperou “os pontos fortes”: esperteza, paciência, lealdade, teimosia, (e outros), que podem existir na relação entre as mulheres, e destas em relação às crianças, não de uma forma essencialista como quem vê essas características como naturalmente femininas, mas como jeitos de ser forjados na convivência coletiva e que podem compor a prática educativa no confronto positivo de construção dessa profissão.

Recupero a alegoria do teatro de rua Saltimbancos que já acontecia desde a Idade Média, com todo o vigor e transgressão que ele contém, para que um novo teatro seja inventado na atualidade com novos atores-protagonistas-saltimbancos: as crianças, as professoras e monitoras, que juntas redescobrem a brincadeira, a diversão e o prazer:

Se já o ator profissional considera freqüentemente a estréia como uma ocasião para testar as mais felizes variações no papel estudado, na criança então, ela leva o gênio da variação à plenos poderes.
(Benjamin, op.cit, p.87)

*Todos juntos somos fortes
Somos flecha e somos arco
Todos nós no mesmo barco
Não há nada a temer
Ao meu lado há um amigo
que é preciso proteger
Todos juntos somos fortes
Não há nada a temer
(...)E no mundo dizem que são tantos
Saltimbancos como somos nós!
(Os Saltimbancos)*

11. Bibliografia

- ABRAMOVAY, Miriam e KRAMER, Sonia. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. IN: **Educação ou tutela ? A criança de 0 a 6 anos**. 2ª Edição, São Paulo, Loyola, 1991, p.21-33, 1991.
- AGUIAR, Carmem. **Educação, cultura e criança**. Campinas, Papirus, 1994.
- ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na Escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.96, p.71-78, fev.1996.
- ALVES, Alda J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.77, p.53-61, mai. 1991.
- APPLE, Michael. Relações de classe e gênero e modificações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.60, p.03-14, fev.1987.
- APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.64, p.14-23, fev. 1988.
- ARAÚJO, Vânia Carvalho de. Ser ou não ser criança; eis a questão? IN: **Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade**. Vitória, EDUFES, 1996.
- ARRIGONI, Maria Pia. Ruolo e funzione dell’educatrice. Un lavoro privilegiato. IN: TERZI, Nice; CANTARELLI, Luisa.; BERZIGA, Giulia.; BATTAGLIOLI, Benedetta. **Il nido compie 20 anni**. Parma, Edizione Junior, 1997, p.37-47.
- ARROYO, Miguel. O significado da infância. **Anais do Seminário Nacional de Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF/COEDI, p. 88-92, 1994.
- AUCKETT, Amelia. Il massagio, nutrimento del campo energetico. IN: **Massaggio per i vostri bambini**. Como, Red Edizione, 1991, p.09-10.
- AURÉLIO, Buarque de Holanda F. **Novo Dicionário de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1996.
- ÁVILA, Maria José F. **Infância e relações interpessoais na creche**. Campinas, Relatório de Iniciação Científica, FE- UNICAMP, 1995.
- BALSAMO, Carmem. L’adulto e il bambino nel linguaggi del documentare. IN: **Riflessioni a più voci sulla documentazione educativa - dai fatti alle parole**. Bolonha, Edizioni Junior, 1998, p.139-144.
- BARBOSA, Maria Carmem S. Fragmentos sobre a rotinização na infância. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.25, n.1, p.93-113, jan/jul. 2000.
- BARRETO, Ângela. Por quê e para quê uma política de formação do profissional de Educação Infantil? IN: MEC/ SEF/ DPE/COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994a, p. 11-15.

- _____. A Formação do Profissional de Educação Infantil IN: MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília, 1994b, p.124-128 .
- _____. Educação Infantil no Brasil: desafios colocados. **Cadernos CEDES**. Campinas, n.37, p.7-22, 1995.
- BARTH, Marcella. e MARKUS, Ursula. Coccole, coccoline – Carezze in musica. IN: **Il libro delle coccole**. Il linguaggio delle carezze, degli abbracci, dei giochi corporei tra grandi e bambini. Como, Red Edizione, 1991, p. 39-66.
- BATISTA, Rosa. **A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.
- _____. **O uso do vídeo na pesquisa em Educação Infantil - questões para debate**. p.01-06, 1996. Mimeografado.
- BECCHI, Egle. Retórica da Infância. **Perspectiva**. Florianópolis, Vozes, p.63-95, 1994.
- BENJAMIN, Walter. Visão do livro infantil. IN: **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo, Summus, 1984, p.55-60.
- _____. História Cultural do brinquedo. IN: **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo, Summus, 1984, p.67-70.
- BONDIOLI, Anna. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos e na creche. IN: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. (Orgs). **Manual de Educação Infantil de zero à três anos**. Uma abordagem reflexiva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998, p. 212-227.
- BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. Introdução. IN: **Manual de Educação Infantil de zero à três anos**. Uma abordagem reflexiva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998, p. 13-42.
- BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. IN: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. (Orgs.) **Manual de Educação Infantil de zero a três anos**. Uma abordagem reflexiva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998, p.161-172.
- BORGHI, Battista Q. Dal programma alla programmazione: Le aree di esperienza - La corporeità. L'ipotesi - programma. IN: FRABBONI, F.(Org.) **Il pianeta nido**. Per una pedagogia e un curriculo del nido. Firenze, La Nuova Itália, 1985, p. 35-60.
- BORGHI, Battista. Q. e GUERRA, Luigi. La dimensione curricolare: i contenuti. IN: **Manuale di Didática per l'asilo nido**. Roma, Editori Laterza, 1999, p. 155-196.
- BOURDIEU, Pierre. Espíritos de Estado: Gênese e estrutura do campo burocrático. O espírito de família. IN: **Razões práticas sobre a teoria da ação**. Campinas, Papyrus, 1997, p.124-136.
- BOVE, Chiara. Pensare e leggere le relazioni al nido. Il percorso di formazione e ricerca. IN: MANTOVANI, Susanna; SAITTA, Laura R.; BOVE, Chiara. (Orgs.) **Attacamento e inserimento: Stili e storie delle relazioni al nido**. Milão, Franco Angeli, 2000, p.113-162.

- BRANDÃO, Carlos R. O outro esse difícil. IN: **Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural**. São Paulo, Brasiliense, 1986, p.07-09.
- BRANDÃO, Zaia. A teoria como hipótese. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.5, p.161-169, 1992.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do**. Imprensa Oficial do Estado S.A. IMESP, 1988.
- BRASIL. MINISTÉRIO DO BEM ESTAR SOCIAL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069 de julho de 1990. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. São Paulo, janeiro de 1999.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. IN: KISHIMOTO, Tizuko M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo, Pioneira, 1998, p.19-32.
- BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. Estudos sobre Mulher e Educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.64, p. 4-13, fev. 1988.
- BRUSCHINI, Cristina. Estrutura familiar e trabalho na grande São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.72, p.35-57, fev.1990.
- BÚFALO, Joseane M. P. **Creche: lugar de criança, lugar de infância**. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação de Mestrado, FE-UNICAMP, 1997.
- CALVINO, Ítalo. Leveza. IN: **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo, Companhia das Letras, 1994, p.15-41.
- CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria de Educação Infantil. **Currículo em Construção**, 1998.
- CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Comum das Unidades Sócio-Educacionais Municipais de Educação Infantil**, 1994.
- CAMPINAS, Prefeitura Municipal de Campinas, **Plano Escolar**, 2000.
- CAMPOS, Maria M.; GROSBaum, Marta; PAHIM, Regina e ROSEMBERG, Fúlvia. Profissionais de creche. **Cadernos CEDES**. Campinas, n.9, p.39-66, 1984.
- CAMPOS, Maria M. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. IN: ROSEMBERG, Fúlvia.(Org.).**Creche**. São Paulo, Cortez, p.11-19, 1989.
- CAMPOS, Maria M. e HADDAD, Lenira. Educação Infantil: crescendo e aparecendo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.80, p.11-20, 1992.
- CAMPOS, Maria M. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. IN: MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994, p.32-42.

- CAMPOS, Maria M. e ROSEMBERG, Fúlvia. Esta creche respeita criança. IN: MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. **Crítérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995.
- CAMPOS, Maria M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.106, p.117-127, março, 1999a.
- CAMPOS, Maria M. A formação de professores para crianças de zero a dez anos: modelos em debate. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 68, p. 126-142, 1999b.
- CARVALHO, Ana Maria A. e BERALDO, Katharina E. Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.71, 55-61, nov.1989.
- CARVALHO, Marília P. de e VIANNA, Claudia P. Movimentos sociais por educação: a invisibilidade dos gêneros. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.93, p.32-39, mai.1995.
- CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. Tese de Doutorado, USP, 1996.
- _____. **Educadoras de Creche: entre o feminino e o profissional**. Trabalho apresentado na ANPED, Caxambu - MG, p.1-12, 1997. Mimeografado.
- _____. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? **Perspectiva**. Florianópolis, n.22, No. Especial, p.11-22, jul./dez.,1999a.
- _____. Dinâmicas das relações entre profissionais de Educação Infantil. **Perspectiva**. Florianópolis, n.22, No. Especial, p.109-137, jul./dez.,1999b.
- _____. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. e PALHARES, Marina S. (Orgs) **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, Editores Associados, 1999c, p. 19-50.
- CHAMBOREDON, Jean-Claude e PRÉVOT, Jean. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.59, p.32-56, nov.1996.
- CIPOLLONE, Laura. A atualização permanente nas creches. IN: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. (Orgs.) **Manual de Educação Infantil de zero a três anos**. Uma abordagem reflexiva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998, p.121-139.
- CIVILETTI, Maria Vitória P. O cuidado às crianças no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.76, p.31-40, fev.1991.
- COCEVER, Emanuela. Le donne e l’educazione: competenti in casa, fuori tutto da imparare? IN: CIPOLLONE, Laura. **Bambine e Donne in Educazione**. 2ª Edição, Milão, 1992, p.137-153.
- COMISSÃO MINISTERIAL. Orientações para uma Nova Escola da Infância. **Cadernos Cedes**. Campinas, n. 37, p.68-100, 1995.

- CORRÊA, Marisa. A revolução dos normalistas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.66, p.13-24, ago. 1988.
- COSTA, Marisa C. Lobo. Creche: solução ou problema? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.50, p. 58-60, ago.1994.
- COSTA, Marisa C. V. Pesquisa em educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.90, p. 15-20, ago. 1994.
- COSTA, Marisa C. V. **Trabalho docente e profissionalismo – uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professores e professoras de classes populares**. Porto Alegre, Sulina, 1995.
- CRUZ, Maria N. da. **Palavras e gestos no jogo interativo: um estudo dos processos de significação no cotidiano de um berçário de creche**. Dissertação de Mestrado. FE-UNICAMP, 1995.
- CRUZ, Silvia H.V. da. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.97, p.79-89, mai. 1996
- DAUSTER, Tânia. **Relativização e Educação: Usos da Antropologia na Educação**. 12^a Reunião Anual da ANPOCS. Caxambu/ MG,out.1989.Mimeografado.
- _____. Um outro olhar: Entre a antropologia e a educação. **Cadernos CEDES**. Campinas, n.43, p. 38-45, dez 1997.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. IN: Idem. (Org.).**Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 1996, p. 136-161.
- DEHEINZELIN, Monique. Esboço de uma proposta curricular para formação de educadores de creche em nível de segundo grau. IN: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M.; VIANA, Cláudia P. **A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares**. São Paulo, FCC, 1992, p.119-132
- DEMARTINI, Zeila de Brito F. e ANTUNES, Fátima F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.86, p.05-14, ago. 1993.
- DESTEFANI, Mariapia e BONILAUDI, Simona. Il sonno al nido. **Quaderni Reggiani**. Reggio Emilia, 1983.
- EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação. IN: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; George, FORMAN. (Org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999, p.159-176.
- EMILIANI, Francesca e MOLINARI, Luisa. Os comportamentos parentais em relação à criança e à instituição. IN: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. (Orgs.) **Manual de Educação Infantil de zero a três anos**. Uma abordagem reflexiva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998, p.88-96.

- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Direito à Infância: Mário de Andrade e os parques infantis para crianças de famílias operárias na cidade de São Paulo**. (1935-1938). Tese de Doutorado em Educação, FE/USP, 1993.
- _____. Impressões sobre as creches no norte da Itália: bambini si diventa. IN: ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria M. (Orgs.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. Cortez/FCC. São Paulo, 1994, 211-232.
- _____. Da Escola Materna à Escola da Infância: a pré-escola na Itália hoje. **Cadernos CEDES**. Campinas, n.37, p.63-67, 1995.
- _____. Infância, educação e classe operária. IN: **Educação Pré-Escolar e Cultura**. Campinas, Cortez/Editora da UNICAMP, 1999a, p.55-100.
- _____. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. e PALHARES, Marina S. (Orgs) **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, Editores Associados, 1999b, p. 67-97.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. e MELLO, Suely Amaral. Educação Infantil e Política no Brasil: relato de uma experiência. **Cadernos da FFC**. Marília, v.4, n.2, p.133-146, 1995.
- FERREIRA, Maria Clotilde R. O apego e as reações da criança à separação da mãe: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.48, p.03-21, fev.,1984.
- _____. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.51, p.13-32, nov. 1988.
- _____. A Oportunidades do contato entre o adulto e a criança em creches. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, n.68 (158), p.130-63, jan./abr.,1987.
- FERREIRA, Anna Angélica R. **Um breve histórico das escolas municipais de Educação Infantil e dos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Campinas**. (1940-1990). TCC, FE/UNICAMP, 1996.
- FERNANDES, Juliana de A. **Da Promoção Social à Educação: um estudo de caso sobre a trajetória do espaço físico das creches em Campinas**. TCC, FE/ UNICAMP, 2000.
- FONI, Augusta. A programação. IN: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. (Orgs.) **Manual de Educação Infantil de zero a três anos**. Uma abordagem reflexiva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998, p.140-160.
- FONSECA, Claudia. A noética do vídeo etnográfico. IN: **Horizontes Antropológicos - Antropologia Visual**. Porto Alegre/RS: PPGAS-Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, n.2, p.143-156,1995.
- FORTUNATI, Aldo. Tra curiosità, attenzioni, conflitti e cooperazione. IN: **Il mestiere dell'educare**. Bergamo, Edizione Junior, 1998, p.132.
- FORTUNATI, Aldo e TOGNETTI, Glória. **Professionalità educatore: teoria, metodi, strumenti**. Bergamo, Edizione Junior, 1998.

- FRANCO, Maria Aparecida C. Lidando pobremente com a pobreza - análise de uma tendência do atendimento a crianças “carentes” de 0 a 6 anos de idade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.51,p.13-32, 1984.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho d’água, 2000.
- FREITAS, Helena C. L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da Educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores . **Educação e Sociedade**. Campinas, n.68, p.17-44, 1999.
- GALARDINI, Annalia. **L’essere e il fare dei bambini: esperienze e prospettive dei servizi educativi prescolari in Itália**. Rio de Janeiro, OMEP, 2000.
- _____. Mini-curso. **A Pedagogia italiana para as crianças de zero à três anos**. Gravado em vídeo, nov., 1998. Campinas, FE-UNICAMP.
- GENOVESI, Giovanni. A historiografia da Educação hoje: tendências e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, n.54, p. 14-30, 1996.
- GHEDINI, Differenza sessuale e politiche per l’infanzia: l’elaborazione culturale delle donne e la necessità di un impegno per le istituzioni. IN: Cipollone, Laura (Org.). **Bambine e Donne in Educazione**. Milão, 2ª Edição, 1992, p.193-212.
- GHEDINI, Patrizia O. Entre a experiência e os novos projetos : a situação da creche na Itália. IN: ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria M. (Orgs.). **Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo, Cortez /FCC, 1994, p.189-210.
- _____. Creches entre dinâmicas político-institucionais, legislativas, sociais e culturais. IN: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. (Orgs.). **Manual de Educação Infantil de zero a três anos**. Uma abordagem reflexiva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998, p.43-57.
- GIOVANNINI, Donatella. La scuola si fa trasparente. IN: BALSAMO, Carmem. (Org.) **Riflessioni a più voci sulla documentazione educativa - dai fatti alle parole**. Bolonha, Edizioni Junior, 1998, p.135-138.
- GOBBI, Márcia. Lápis vermelho é de mulherzinha: Desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas. **Pró-posições**. Campinas, vol.10 no.1(28), p.139-156, mar.1999.
- GODÓI, Elisandra G. **Educação Infantil: Avaliação Escolar antecipada?** Dissertação de Mestrado. FE-UNICAMP, 2000.
- GOMES, Jerusa. Socialização primária: tarefa familiar? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.91, p. 7-22, 1994.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. **Professoras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional**. São Paulo, Livraria Pioneira, 1970.
- GUADAGNINI, Telma. **Um estudo sobre o perfil dos professores que atuam em equipamentos municipais de Educação Infantil**. TCC, FE-UNICAMP, 1997.

- GUATTARI, Félix. As creches e a iniciação. IN: **Revolução Molecular-pulsações políticas do desejo**. 3ª Ed., São Paulo: Brasiliense, 1987, p.50-55.
- GUNNARSSON, Lars. A política de cuidado e educação Infantil na Suécia. IN: ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria M. **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo, FCC /Cortez,1994, p. 135-178.
- GUSMÃO, Neuza Maria M. de. Antropologia e Educação: origens de um diálogo. **Cadernos CEDES**. Campinas, n.43, 08-25, dez.1997.
- _____. Palestra. **Pesquisa etnográfica**. Gravada na disciplina: Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais. FE-UNICAMP, p.1-17, 15/04/1998.
- _____. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.107, p. 01-50, jul., 1999.
- HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo, Loyola,1991.
- HAVANA. **Carta de La Habana**. IV Encontro Internacional de Educação Inicial e Pré-Escolar. Cuba, jul., 2001. Mimeografado.
- HELLER, Agnes. A estrutura da vida cotidiana. IN: **O cotidiano e a história**. 4ª Edição, Paz e Terra, 1992, p.17-41.
- HIPÓLITO, Álvaro L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, Papirus, 1997.
- HVASTJA-STEFANI, Loredana. L'interazione sociale tra bambini coetanei da 8 a 14 mesi: un' analisi qualitativa. IN: MUSATTI, T. e MANTOVANI, S. (Orgs.). **Bambini al nido: gioco, comunicazione e rapporti affettivi**. Bergamo, Juvenilia, 1987, p.41-47.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane. Ciências da Educação: um plural importante quando se trata de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.5, p.170-173,1992.
- JOBIM E SOUZA, Solange. A Pré-escola em busca de suas funções. IN: JOBIM E SOUZA, Solange e KRAMER, Sônia.(Orgs.). **Educação ou Tutela?** A criança de zero a seis anos. São Paulo, fev. 1991, p.13-19.
- _____. Re-significando a Psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. IN: KRAMER, Sônia e LEITE, Isabel (Orgs.). **Infância: fios desafios da pesquisa**. Campinas, Papirus, 1996, p.39-55.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. IN: JOVCHELOVITCH, Sandra e GUARESCHI, Pedrinho.(Orgs). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.63-85.
- KRAMER, Sônia. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. IN: MEC/SEF/DPE/COEDI. **Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil**. Brasília, 1994, p.16-31.

KISHIMOTO, Tizuko M. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.64, p.57-60, 1988.

_____. Projeto de profissionalização de auxiliares de desenvolvimento infantil para creches do município de São Paulo, em nível de Segundo Grau. IN: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M.; VIANA, Claudia P. **A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares**. São Paulo, FCC, 1992, p. 69-109.

_____. O jogo e a Educação Infantil. **Perspectiva**. Florianópolis, n.22, p.105-128, 1994.

_____. **Formação de Profissionais de Educação Infantil: prática reflexiva e perfil profissional**. 1999a. Mimeografado.

_____. Política de formação profissional para Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**. Campinas, n.68, p.61-79, 1999b.

_____. (Org.) **Formação dos profissionais de creche no Estado de São Paulo :1997-1998**. São Paulo, Fundação Orsa, 2000a.

_____. **Salas de aula nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos**. 2000b. Mimeografado.

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

_____. Introdução IN: **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre, Mediação, 1998, p.5-42.

_____. Educação Infantil e Currículo. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. e PALHARES, Marina S. (Orgs) **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, Editores Associados, 1999, p. 51-65.

LAGROU, Maria. Mesa redonda. A sedução do objeto. IN: SILVA, Vagner G. da. REIS, Letícia V. de S. e SILVA, João C. da. (org.). **Antropologia e seus espelhos - a etnografia vista pelos observados**. São Paulo, Seminário temático Antropologia e seus espelhos, FFLCH-USP, p. 89-134, mai.1994.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. IN: LARROSA, Jorge e LARA, Núria P. de. (Orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis, Vozes, 1998, p.67-86.

LEEKEENAN, Debbie e NIMMO, John. Conexões – Uso da Abordagem de Projeto com crianças de 2 a 3 anos em uma Escola-Laboratório Universitária. IN: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; George, FORMAN. (Org.) **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999, p.253-268.

LIMA, Elvira S; ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M.; PINTO, Regina P. Trabalhando com pajens. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.49, p.71-86, 1984.

LIMA, Mayumi W. de S. A criança e a percepção do espaço. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.31, p.73-80,dez.1979.

- _____. A importância da qualidade do espaço na educação das crianças. **Criança**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, n.27, p. 9-12, 1994.
- LLUCH, Xavier. Interculturalismo. Uma leitura crítica da Interculturalidade. **Pátio Revista Pedagógica**. Ano 2, n.6, ago./out., 1998.
- LOURO, Guacira. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Editora Vozes, 1997a.
- _____. Mulheres na sala de aula. IN: DEL PRIORI, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo, Editora UNESP & Editora Contexto, 1997b, p.443-481.
- _____. Gênero e magistério: identidade, história, representação. IN: CATANI, Denice. B; BUENO Belmira. O; SOUSA, Cynthia. e SOUZA, Maria Cecília C.C. **Docência, memória e gênero-Estudos sobre formação**. São Paulo, Escrituras Editora, 1997c., p.75-84.
- LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo, Busca Vida, 1987.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1996.
- LUSSAC, Myriam de S.(trad.). **Alice no país das maravilhas**. Coleção Heidi. Rio de Janeiro, Editorial Bruguera Ltda, 1967.
- MACHADO, Ana Maria. **Banho sem Chuva**. Coleção Mico Maneco, São Paulo, Melhoramentos, 1988.
- MAISTRO, Maria A. Relações creche e famílias a quantas andam? **Perspectiva**. Florianópolis, n.22, No. Especial, p.49-60, jul./dez.1999.
- MALAGUZZI, Loris e TROMELLINI, Pina. L'oggetto transizionale in famiglia e al nido. **Quaderni Reggiani**. Reggio Emilia, 1982.
- MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens. Bambini, Milão, ano X, n.2, fev.1994. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. e PALHARES, Marina S. (Orgs.) **Educação Infantil Pós-LDB Rumos e Desafios**. Campinas, Autores Associados, 1999, p.73.
- MALLARDI, Anna. Rapporti tra coetanei nei primi mesi di vita. IN: MUSATTI, Tullia. e MANTOVANI, Susanna. (Orgs.). **Bambini al nido: gioco, comunicazione e rapporti affettivi**. Bergamo, Juvenilia, 1987, p.14-26.
- MAMMARELLA, Ermanno e MAZZOLI, Franca. Concetti per una riflessione pedagogica. IN: **Per una Pedagogia del linguaggio sonoro**. Firenze, La Nuova Italia, 1980, p.29-39.
- MANTOVANI, Susanna. Ruolo e funzione dell'educatrice. Una Pedagogia del benessere. IN: **Il nido compie 20 anni**. Parma, Edizione Junior, 1997, p.49-54.
- MANTOVANI, Susanna e PERANI, Rita M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-posições**. Campinas, vol. 10, n.1 (28) p.75-98, mar. 1999.

- MARCELLINO, Nelson C. O lazer e o uso do tempo na infância. **Comunicart**. Campinas, IAC, ano 4, n.7, p.89-97, 1986.
- MEC/SEF/DPE/COEDI. **Política de Educação Infantil-Proposta**. Brasília, 1993.
- MEC/SEF/DPE/COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, 1994a.
- MEC/SEF/DPE/COEDI. **Educação Infantil no Brasil: Situação Atual**. Brasília, 1994b.
- MEC/SEF/DPE/COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994c.
- MEC/SEF/DPE/COEDI. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995a.
- MEC/SEF/DPE/COEDI. **Educação Infantil: Bibliografia Anotada**. Brasília, 1995b.
- MEC/SEF/DPE/COEDI. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil**. Brasília, 1996.
- MEC/SEF/DPE. **Referencial para Formação de Professores**. Brasília, 1997.
- MEC/SEF/DPE. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**. Volumes I,II, III, 1998.
- MOTT, Maria Lúcia de B. A criança escrava na literatura de viagens. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.31, p.57-68, dez.1979.
- MUSATTI, Tullia. Gioco, comunicazione e rapporti affettivi: tra bambini in asilo nido. IN: MUSATTI, T. e MANTOVANI, S. (Orgs.). **Bambini al nido: gioco, comunicazione e rapporti affettivi**. Bergamo, Juvenilia, 1987, p.3-11.
- MUSATTI, Tullia. Modalidades e problemas do processo de socialização entre crianças na creche. IN: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. (Orgs.) **Manual de Educação Infantil de zero a três anos**. Uma abordagem reflexiva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998, p.189-201.
- NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do. Campinas e a Educação Infantil. IN: MEC/SEF/ DPE/ COEDI. **Anais do I Simpósio de Educação Infantil**. Brasília, 1994, p.101-109.
- _____. Os profissionais da Educação Infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. IN: Faria e Palhares (Org.). **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e desafios**. Campinas, Autores Associados, 1999a, p. 99-112 .
- _____. Educação Infantil: a construção de um novo nível de ensino. Situação da Educação Básica no Brasil. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. INEP/ MEC, 1999b, p. 45-53.
- NOGUEIRA, Denise. **A criança pequena produz cultura?** Um estudo introdutório sobre o convívio das diferenças entre crianças pré-escolares. Campinas, Trabalho apresentado para a conclusão do curso de Pedagogia, FE-UNICAMP, 1997.

- OLIVEIRA, Maria Nadjá Leite de. Creche: uma escola antecipada. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, n. 10, p.251-254, 1985.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes. R. de. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, n.14, p.43-52, jan-jun, 1988.
- _____. **Jogos de papéis: uma perspectiva para a análise do desenvolvimento humano**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, USP, 1989.
- _____. A Construção do currículo pelo professor da pré-escola: Estratégias para Programas de Formação Continuada. IN :MEC/SEF/DPE/COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994, p.64-68.
- ONGARI, Bárbara e MOLINA, Paola. **Il mestiere di educatrice**. Un'indagine sulla professionalità degli operatori del nido vista dall'interno. Bergamo, Edizione Junior, 1992.
- PAIS, José Machado. Paradigmas sociológicos na análise da vida quotidiana. IN: **Análise social**. vol. XXII (90), p. 07-57, 1986.
- PALHARES, Marina S. e MARTINEZ, Cláudia M. S. A educação infantil: uma questão para o debate. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. e PALHARES, Marina S. (Orgs) **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, Editores Associados, 1999, p.05-18.
- PANCERA, Carlo. Semânticas de infância. **Perspectiva**. Florianópolis, n.22, p.97-104,1994.
- PAULA, Ercília M. T. de. **“Comida, diversão e arte?” O coletivo infantil em situação de alimentação na creche**. Dissertação de mestrado. USP-SP,1994.
- PAULA, Ercília M.T. de. & OLIVEIRA, Zilma R. de. “Comida, diversão e arte”: o coletivo infantil no almoço na creche. IN: OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de. (org.). **A criança e seu desenvolvimento-perspectivas para se discutir a Educação Infantil**. São Paulo, Cortez, 1995, p.85-104.
- PEREIRA, Luiz. **O magistério primário numa sociedade de classes**. São Paulo, Livraria Pioneira, 1969.
- PEIXOTO, Clarice. O jogo dos espelhos e das identidades: as observações comparadas e compartilhadas. IN: **Horizontes Antropológicos-Antropologia Visual**. Porto Alegre /RS, PPGAS (Programa da Pós-Graduação em Antropologia Social), n.2, p.69-84, 1995.
- PIMENTA, Selma G. Aspectos Gerais da Formação de Professores para Educação Infantil nos programas de Magistério - Segundo Grau. IN: MEC/SEF/DPE/COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994, p.43-50.
- PINHEIRO, Francislei. **Profissão ou vocação**. Campinas, TCC, FE/ Unicamp, 1997.
- PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. IN: Idem. (Orgs.) **As crianças-contextos e identidades**. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, Portugal, dez.1997, p.07-30.

- PLACER, F. Gonzáles. Identidade, diferença e indeferência: o si mesmo como obstáculo. IN: LARROSA, Jorge e LARA, Núria Perez de. (Orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis, Vozes, 1998, p.135-151.
- PRADO, Patrícia D. **Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP**. Dissertação de Mestrado, FE-UNICAMP, 1998.
- _____. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pró-posições**. Campinas, vol. 10, n.1, (28), p.110-118, mar. 1999.
- RAYNA, Sylvia; GOMA, Eulalia; WHITAKER-FERREIRA, Stella; La tenacia dei bambini piccoli. IN: MUSATTI, Tullia. e MANTOVANI, Susanna. (Orgs.). **Bambini al nido: gioco, comunicazione e rapporti affettivi**. Bergamo, Juvenilia, 1987, p.27-37.
- REGIONE TOSCANA. Lo spazio come riferimento, stimolo e risorsa. IN: **Gli Indicatori di Qualità per l'Asilo Nido**. Istituto degli Innocenti, Toscana, 1993, p.06-09.
- _____. La valutazione e la documentazione. IN: **Gli Indicatori di Qualità per l'Asilo Nido**. Istituto degli Innocenti, Toscana, 1993, p.19-20.
- RINALDI, Carla, CAMPANI, Giuliana, FORNACIARI, Ivetta, FORGHIERI, Eluccia. Il diario al nido. Per fermare la storia dei bambini. Storia di Laura. **Quaderni Reggiani**. Reggio Emilia, 1983.
- ROCHA, Eloisa A. C. **Análise do documento preliminar: Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. MEC/SEF/DPE/COGEP.Dez.1997
- _____. **A pesquisa em educação infantil no Brasil - trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil**. UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, Florianópolis, 1999.
- ROCHA, Maria Silvia P. de M. L. da. **A construção social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico**. Dissertação de Mestrado. FE-UNICAMP, 1994.
- RODOLPHO, Adriane; ECKERT, Cornelia; GODOLPHIM, Nuno; ROSA, Rogério. A experiência do Núcleo de Antropologia Visual-UFRGS. IN: **Horizontes Antropológicos-Antropologia Visual**. Porto Alegre, PPGAS (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Visual), n.2, p.167-173, 1995.
- RODRIGUES, José C. A infância e o poder. IN: **Ensaio em Antropologia do poder**. Rio de Janeiro, Terra Nova, p.119-138, 1992.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem? **Ciência e Cultura**, n.12, p.1466-71, 1976.
- _____. **A educação da mulher no Brasil**. São Paulo, Editora Global, 1982.

- _____. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.51, p.91-103, 1984.
- ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith P. MONTENEGRO, Thereza. **Mulher e Educação Formal no Brasil: estado da arte e bibliografia**. Brasília: INEP, REDUC, 1990.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e Educação inicial. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.77, p.25-34, 1991.
- _____. Formação do Profissional de Educação Infantil através de Cursos Supletivos. IN: MEC/SEF/DPE/COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994.
- _____. A criação dos filhos pequenos: tendências e ambigüidades contemporâneas. IN: RIBEIRO, Ivete e RIBEIRO, Ana Clara T. (Orgs.) **Famílias em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro, Loyola, 1995, p.167-190.
- _____. Educação Infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.96, p.58-65, 1996.
- _____. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. **Pró-posições**. Campinas, vol. 7, n.3, (21), p.17-23, nov. 1996.
- _____. **Educação, gênero e raça**. Trabalho apresentado no Encontro da Latin American Studies Association de 1997. Guadalajara, abr. 1997. Mimeografado.
- _____. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. n.107, p.07-40, 1999.
- ROSEMBERG, Fúlvia e AMADO, Tina. Mulheres na escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.80, p.72-84, 1992.
- ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M.; VIANA, Claudia P. **A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares**. São Paulo, FCC, 1992.
- ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria M. (Orgs). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo, Editora Cortez e FCC, 1994.
- ROSENFELD, Jean Marc. Filmar uma reconversão do olhar. IN: FRANCE, Claudine de. (Org.). **Do filme etnográfico à antropologia fílmica**. Campinas, Editora da UNICAMP, 2000, p.43-51.
- ROUSSELLE, Aline. O corpo oprimido: a criança. IN: **Sexualidade e amor no mundo antigo**. Brasiliense, São Paulo, 1984, p.61-77.
- SAPAROLLI, Eliana C. L. **Educador Infantil: uma ocupação de gênero feminino**. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1997.
- SARTI, Cyntia. Feminismo no Brasil: uma trajetória particular. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.64, p.38-47, 1988.

- SCOTT, Joan. Gênero uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.16 n.2, jul/dez.1990
- SILVA, Anamaria S. da. Educação e assistência: dois direitos de uma mesma criança. **Pró-posições**. Campinas, vol. 10, n.1, (28), p.40-53, mar.1999.
- SIEBERT, Renate. O adulto frente à criança ao mesmo tempo igual e diferente. IN: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. (Orgs.) **Manual de Educação Infantil de zero a três anos**. Uma abordagem reflexiva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998, p.77-87.
- SILVEIRA, Regina E. S.; PICOLO, Terezinha F. ; DELPHINO, Vera Regina P.; FARIA, Leonor M. ; FERREIRA, Maria Clotilde R. S. Oportunidades de contato entre o adulto e a criança em creches. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, n.68, p.130-163, 1987.
- SIROTA, Régine. Emergência de uma nova sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.112, p.7-31, mar.2001.
- SOARES, Érika. **Criança : sujeito de direitos e objeto de pesquisa**. Campinas, Relatório de Iniciação Científica. UNICAMP, 2000
- SOUZA, Aparecida Neri. **Sou professor, sim senhor!** Campinas, Papirus, 1996.
- STRENZEL, Giandréia R. e SILVA FILHO, João J. da. Exame da produção teórica na área da Educação Infantil entre 1983 e 1993. **Perspectiva**. Florianópolis, v.15, n.28, p.79-104, jul/dez, 1997.
- STRENZEL, Giandréia R. **A Educação Infantil na produção dos programas de pós – graduação em educação no Brasil**.-Indicações pedagógicas das pesquisas para a educação da criança de 0 a 3 anos. Dissertação de Mestrado em Educação, UFSC, 2000.
- TEDRUS, Dora M. de A. S. **A relação adulto–criança, um estudo antropológico em creches e em escolinhas de Campinas**. Campinas, Centro de Memória UNICAMP/ CMU, Campiana, 1998.
- TERZI, Nice. Formazione, organizzazione del lavoro e professionalità. IN: **Il nido compie 20 anni**. Parma, Edizione Junior, 1997, p.97-103.
- TONOLLI, Maria F. S. **As origens da educação pré-escolar pública municipal em Campinas: O Parque Infantil da Vila Industrial**. TCC, FE/UNICAMP, 1996.
- TRAGTENBERG, Mauricio. A escola como organização complexa. IN: Garcia, Walter. (Org.). **Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento**. Mc. Graw-Hill, 1976, p.15-30.
- TRIGO, Maria Helena B.& BRIOSCHI, Lucila Reis. Interação e comunicação no processo de pesquisa. IN: LANG, Alice. B.S.G. (Orgs.). Reflexões sobre pesquisa sociológica. **Textos CERU**, n.3, São Paulo, p.30-41, 1992.
- VALENTE, Ana Lúcia L.E.F. Usos e abusos da Antropologia na pesquisa educacional. **Pró-posições**. Campinas, FE-UNICAMP, v.7, n.2 (20), p. 54-64, jul.,1996.

VALENTE, Ivan. **A nova LDB em questão**. Brasília, jun.,1997.

VIEIRA, Livia M. F. A formação profissional da Educação Infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pró-posições**. vol.10 n.1 (28), p.28-39, mar., 1999.

VIEIRA, Ricardo. Da infância à adultez: o reconhecimento da diversidade e da aprendizagem da interculturalidade. IN: ITURRA, Raúl. O saber das crianças. **Cadernos ICE 3** - Instituto das Comunidades Educativas, Setúbal, p. 129-155, 1996.

VITÓRIA, Telma. As relações creches e famílias. **Perspectiva**. Florianópolis, n.22, No. Especial, p.23-48, julh./dez.1999.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo, Cortez, 1995a.

_____. Resenha: Les maternités Professionnelles. L'accompagnement éducatil des jeunes enfants: motivations, soucis d'identité, modalités de formations. Toulouse (rance): Travail Social D' Aujourd' Hui - Editions Ères,1989. **Pró-posições**. FE-UNICAMP, v.6 n.2 (17), p. 92-93, Jul/1995b.

12. Anexos

Anexo 1

Roteiro para Estudo do Tema

*** Situar a profissão:**

- Breve histórico
Dependendo do momento histórico, vislumbra-se um “tipo de profissional” para educar as crianças, como isto aconteceu no caso da creche, quem foram e quem são estas mulheres? Mulheres na sala de aula, mulheres e a educação formal, opção ou vocação pelo magistério?

*** Função docente, função materna ou outra função ?**

As questões femininas e sua vinculação com a “docência”. Cerisara (1996) discute duas esferas de atuação da professora que se entrecruzam: casa e a escola, esferas pública e privada (e não doméstica).

*** Panorama geral e político da profissão hoje**

- Professoras de crianças pequenas no contexto social, histórico e político da legislação oficial.
- Discussões políticas em torno do magistério: política nacional de formação; ANFOP,
- Normal superior vs. Pedagogia/ Modelos em debate na Educação Infantil para a formação profissional
- Referencial para a formação de professores; LDB- 9394/96
- Repercussão dos documentos oficiais na prática das professoras:
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/Currículo em Construção/Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (MEC, 1995).

*** Processos de formação pelos quais está passando esta nova profissão e o surgimento da Pedagogia da Educação Infantil.**

- O papel profissional que emerge das práticas educativas (nova profissional, nova profissão)
- Em qual modelo esta pedagogia está se inspirando:
- Casa, hospital, escola? Qual modelo de casa? Qual modelo de escola? Qual modelo de hospital?
- RCNEI, Currículo em Construção e Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. (MEC,1995) Estes documentos são incorporados à prática profissional e às reflexões das professoras?

*** Pesquisa junto à Coordenadoria de Educação Infantil-CEDI da Prefeitura Municipal de Campinas.**

- História em Campinas da passagem da Secretaria de Promoção Social, coincide com a entrada das professoras nas creches.
- Levantamento da portaria do Diário Oficial que prevê a entrada de professoras na creche.
- Pesquisa de dados quantitativos:
Atualmente: n.o de professoras na Ed. Infantil (substitutas e efetivas)
- No. de professoras efetivas e substitutas que atuam junto às crianças de 0 a 3 anos/Tempo de atuação destas profissionais.
- No. de monitoras de Educação Infantil que atuam junto às crianças de 0 a 3 anos/Tempo de atuação destas profissionais.
- Formação continuada: cursos que existem para atender a demanda por estudos específicos para a educação das crianças de 0 a 3.

Objetivos da pesquisa

- **Observar, registrar e discutir a prática docente do cuidado e da educação para as crianças pequenininhas no contexto da Pedagogia das Relações**

A- O cuidado e a educação dos meninos e meninas

O significado do educar e cuidar uma criança: um menino, uma menina no contexto coletivo da creche.

Observar as crianças é um indicativo para se observar também as professoras.

“O outro como um outro e como um si mesmo” Larrosa (1998) e Placer (1998)

O que as crianças estão fazendo, como reagem ao proposto, e que elementos introduzem às atividades (imprevisto) As crianças são consideradas no planejamento (espaço/tempo/atividades)?

B- Relações estabelecidas com as monitoras de Educação Infantil

Relações existentes entre as professoras e as monitoras que atuam junto à crianças no tocante aos papéis profissionais e hierarquia no cotidiano.

O lugar do Planejamento, do registro e da avaliação²²² na prática das professoras.

como são estes momentos, solitários ou coletivos? As monitoras participam destes momentos?

C- O espaço físico: como indicador da pedagogia das relações.

Viabiliza ou não estas relações entre adultos e crianças.

Análise da planta baixa.

D- Relações estabelecidas com as famílias das crianças

Em quais momentos as professoras interagem com as famílias das crianças: acolhida e recebimento das crianças, momentos de saída das crianças da creche, reuniões de pais, entrevistas individuais, festas, outros eventos.²²³

²²² A avaliação vai se referir à prática das profissionais e a uma avaliação que foi feita das crianças no final do ano.

²²³ Este objetivo não foi abordado, devido a necessidade de restringir o campo de análise, tendo em vista a duração da pesquisa.

Roteiro de Observações e Filmagens

- Como a professora organiza e realiza as atividades cotidianas de cuidado e educação.
- A professora observa as brincadeiras das crianças?
- As crianças brincam quando estão com as professoras? (brincadeiras permitidas, brincadeiras proibidas, espaços (físico) para as brincadeiras, há momentos específicos para o brincar?)
- A professora brinca com as crianças?
- Que observações a respeito das crianças a prof.a faz? Ela comenta com alguém o que observa?
- Como a prof.a se relaciona com os meninos e com as meninas?
- Como a prof.a se relaciona com as monitoras?
- Como as crianças agem nos diferentes espaços?
- Como a prof.a age nos diferentes espaços?
- Como as crianças se relacionam entre elas?
 - menino- menina
 - menina- menina
 - menino- menino
- Há diferenças de atitudes em relação às monitoras e em relação às professoras?
- É possível identificar observações que as crianças fazem em relação aos adultos?
(prof.a- monitora)
- As crianças falam alguma coisa sobre a prof.a e a monitora?
- Que linguagens se estabelecem entre os adultos e as crianças, entre as crianças, entre elas e os adultos?
- Do que as crianças brincam ?
- Com quem?
- Com quê? (há brinquedos disponíveis em diferentes momentos?)
- Há um controle do adulto quanto ao horário, ao tipo de brinquedo, ao espaço...
- Que brincadeiras as crianças inventam com os brinquedos que estão disponíveis?
- A prof.a troca informações com a monitora sobre as crianças? Quando?
- O planejamento, o registro e a avaliação como partes integrantes da profissão acontecem de que forma? Sozinha, coletivamente, em quais momentos?
- Em quais momentos as professoras interagem com as famílias das crianças?

Roteiro para entrevista com professora

Nome e idade:

1. Gostaria que v. falasse sobre sua formação profissional onde e quando aconteceu
Ensino fundamental, médio, superior, pós- graduação...
2. Em que medida estes cursos influenciaram a sua atuação profissional?
V. considera que eles tenham tido alguma importância e que influenciaram sua forma de atuar junto às crianças? V. considera que algum deles foi mais importante que outro?
3. Há quanto tempo v. atua no magistério? Já trabalhou com criança grande? Há quanto tempo trabalha com crianças pequenas?
4. Há quanto tempo v. está na rede? Com quais turmas já trabalhou? Quais crianças que estavam com v. ano passado e que continuaram neste ano?
5. Em quais conhecimentos v. se apoia para realizar este trabalho? Como e com quem v. aprendeu esta profissão?
6. V. considera este trabalho uma função docente, uma função materna, outra função ou vê ambigüidades nestas funções?
7. Como v. se vê nesta profissão? Como v. se sente professora de criança pequeninha?
8. Para v. quem é a criança que vêm para este CEMEI? Como v. a enxerga?
9. Estava previsto que v. atuasse junto às turmas do B1 e M2. foi possível conciliar o trabalho nestas duas turmas?
10. Com relação ao planejamento: v. teve acesso ao planejamento da professora anterior? houve algum encontro entre vocês?
E neste semestre como ele foi feito? Houve algum momento para se reunir com as monitoras e/ ou outra professora?
11. Como v. registra e avalia seu trabalho? (Sozinha, conjuntamente com as monitoras e com a outra professora...?)
12. Existem documentos relacionados à Educação Infantil: MEC, Prefeitura, ou outro que v. conheça? Qual / Quais? Como v. os utiliza e qual a importância deles para seu trabalho?
13. Sobre a formação continuada: Ela está ocorrendo? Existe algum curso que v. esteja fazendo no momento na prefeitura ou fora?
14. Na sua concepção o TD é importante? Por quê?
15. V. considera que exista uma relação entre sua infância e o trabalho que v. desenvolve hoje?
16. Quando v. acaricia as crianças no repouso, v. está utilizando o “Toque da Borboleta?”
17. Como v. considera que deva ser a relação da professora com as monitoras? Como v. avalia esse relacionamento?
18. Como v. considera que deva ser a relação da professora com a família das crianças?
Ela deve acontecer? Como? V. pôde conhecer as famílias das crianças com as quais v. trabalhou?
19. Quais dificuldades v. encontra como professora de crianças pequeninhas?
20. Como v. vê a atuação do sindicato público municipal junto às questões da Educação?
Na última greve como foi sua participação?

Anexo 2

Planejamentos Anuais das Turmas do Berçário 1, Berçário 2, Maternal 1 e Maternal 2

Objetivo Geral:

Criar condições para o desenvolvimento integral da criança, através de um ambiente de acolhimento, que proporcione segurança e confiança, garantindo também a satisfação de suas necessidades básicas de alimentação, higiene e afetivas.

1.2. Objetivos Específicos:

- Estimular os bebês constantemente nas diversas áreas de desenvolvimento, para que progressivamente eles superem as etapas esperadas harmônica e globalmente;
- Detectar possíveis atrasos no desenvolvimento, o mais rápido possível e junto a família buscar o acompanhamento necessário;
- Utilizar todos os recursos disponíveis para a estimulação sensorial e motora: brinquedos, embalagens, objetos de diferentes formas, cores, tamanho e texturas, revistas, livros, músicas, espelho, tapetes de descobertas, água, areia, voz do adulto e da criança, etc;
- Criar condições de estimulação adequada para que a criança possa interagir com objetos a fim de conhecê-los através da ação.

1.3. Conteúdos a serem trabalhados:

1.3.1. DESCOBRINDO O MEIO FÍSICO E O CONHECIMENTO LÓGICO

Aspecto Físico:

- relação com o meio ambiente a partir da exploração, observação e manipulação com o emprego de todos os sentidos;
- construção de relações à partir das características dos objetos: cor, luminosidade, formas, texturas, consistências, temperaturas, peso, som, odor e sabor.

Atividades a serem desenvolvidas:

- Manipular objetos com semelhanças e diferenças quanto a cor, formas, texturas, consistências, etc., nomeando-os, dizendo o que é, para que serve e quais as suas características;
- Abrir e fechar os olhos, cobrir o rosto dizendo escuro e claro;
- Perceber através do tato formas iguais e diferentes, usar os nomes corretamente e as nomenclaturas igual e diferente;
- Deitar ou sentar sobre superfícies flexíveis e duras (grandes bolas de plástico);
- Tomar contato com diferentes temperaturas, sabores e odores durante as atividades de rotina: banho, alimentação, etc.;

VIII- PLANO DE ENSINO

1. BERÇÁRIO I

Distinguimos 4 períodos de desenvolvimento, cujas idades cronológicas são apenas indicações aproximadas. A cada tipo de criança corresponde um perfil de evolução:

Primeira fase - 0 a 3 meses: Período em que a educação motora será essencialmente baseada na descontração.

Segunda fase - 3 a 6 meses: Período de preparação para a posição sentada.

Terceira fase - 6 a 9 meses: Período de movimento global; de aquisição da posição sentada, de preparação à posição de pé.

Quarta fase - 9 a 15 meses: Período de jogos, de aquisição da posição de pé; de preparação à independência.

A cada uma das fases corresponde uma grande variedade de movimentos, os quais serão convenientes à cada criança. O trabalho será desenvolvido num ambiente estimulador de palavras, cantos, ritmos, músicas. A criança reagirá muito em breve aos estímulos verbais, incitamentos, à mínima entonação e mímicas ... Ela vai aguardar, vai antecipar suas reações e sorrisos... Ela vai retribuir. Estímulos corretos, nos momentos certos, contribuirão para o pleno desenvolvimento físico, afetivo e intelectual da criança.

- Trabalho com tapetes de descobertas, passar as mãos em diferentes texturas de tecidos e objetos;
- Olhar e movimentar-se em direção ao som, ouvir músicas, bater palmas, reconhecer a voz das pessoas que as cercam, estimular a memória auditiva com repetição de palavras e músicas, imitar sons vocais conhecidos, imitando os adultos e as outras crianças;
- Empurrar e puxar objetos pesados e leves.

Desenvolvimento Espacial

- Adquirir a capacidade de situar-se em relação ao tempo e ao espaço;
- Exercitar-se num espaço vazio e por entre objetos;
- Compreender as posições básicas do corpo e atender as ordens;
- Percorrer os espaços com e sem obstáculos de diversas maneiras;
- Observar as direções para as quais se movimentam pessoas e coisas.

1.3.2. DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO VERBAL E GESTUAL

- Ampliar gradativamente sua capacidade de representar, imitar para e com as crianças, objetos, instrumentos e animais;
- Conversar de maneira clara e pausada para que a criança inicie a compreensão do que lhe é dito;
- Procurar compreender o que a criança fala;
- Repetir sons, palavras e frases curtas, faladas e cantadas;
- Executar gestos e compreendê-los;
- Dançar, bater palma, etc.;
- Oferecer revistas, figuras grandes e livros diversos, apontando para as figuras e nomeando-as para as crianças.

1.3.3. DESENVOLVIMENTO SÓCIO-AFETIVO

- Criar um clima afetivo onde a criança se sinta segura para se interagir com outras crianças e adultos a sua volta;
- Estimular a curiosidade, a observação, a participação, a experimentação e a brincadeira;
- Falar sempre durante as trocas de fraldas e banho, de forma que a criança interaja nestes momentos e não fique em posição de total passividade;
- Conversar, cantar e dançar, levando-a a descobrir-se num meio alegre e sociável.

1.3.4. DESCOBRINDO O CORPO E O MOVIMENTO

Desenvolvimento Perceptivo-Motor:

- Criar condições adequadas para o desenvolvimento de seu corpo e reconhecer-se como unidade no espaço físico;

- Desenvolver atividades de estimulação, levando a criança a descobrir o equilíbrio e o uso adequado dos pontos de apoio (mãos, pés), sentir as diferentes posições, e enfim, perceber as reações do seu próprio corpo e como unidade no espaço físico;

Coordenação Voluntária Dos Grandes Músculos:

- Descontração global: movimentos de relaxamento do corpo;
- Movimentos dorsais: reforçar os movimentos da nuca, costas, nádegas e abdominais;
- Preparar para as posições sentada e de pé;
- Deitar de bruço sobre o tapete, almofada; olhar-se no espelho; procurar objetos coloridos e sonoros; erguer a cabeça a procura do som da voz do adulto ou de outra criança; ficar em posição inclinada quando segurada pelo abdômen ou quando sustentada com as mãos no peito e joelhos, apoiar-se com os braços, rolar sobre o rolo; virar e revirar-se; sentar, equilibrar-se; rolar bolas grandes e pequenas; carregar pequenos objetos; apoiar-se (em móveis, arcos e brinquedos); empurrar.

Coordenação Dos Pequenos Músculos:

- Movimentar as mãos, abrindo-as e fechando-as;
- Pegar pequenos objetos;
- Manipular arcos, bolas e brinquedos;
- Tirar e colocar chupeta;
- Apertar massas de diferentes consistência;
- Explorar diferentes texturas;
- Tampar e destampar.

Treino Dos Músculos Faciais:

- Imitar riso, choro, mandar beijos, etc.

Treino Motor Dos Olhos:

- Abrir e fechar os olhos;
- Olhar e seguir objetos, figuras, pessoas, luz, etc.

Treino Das Atividades Da Vida Diária:

Desenvolver, através da rotina, bons hábitos de higiene, na saúde, na alimentação e na hora do repouso.

2. BERCÁRIO II

2.1. DESCOBRINDO AS DIFERENTES LINGUAGENS

Linguagem Oral:

- Reconhecer e falar o seu nome, os nomes das tias e dos amigos;
- Repetir e expressar palavras e frases;
- Expressar o que deseja;
- Identificar, relacionando a figura à palavra;
- Cantar, participar de histórias, dramatizar histórias (com ou sem fantoches), músicas e situações do cotidiano;
- Ouvir e cantar diferentes tipos de músicas.

Linguagem Escrita e Expressão plástica:

- Contato e manuseio com giz de cera, giz de lousa, canetas grossas e tintas através de desenho em espaço grande, como: chão, lousa, papel grande, etc.;
- Pintura: livre com as mãos e os dedos, com esponja, rolo, pincel, escova de dente;
- Recorte: rasgar livremente vários tipos de papéis;
- Perfuração: na areia, na argila e no isopor com os dedos, pauzinhos e palitos;
- Dobradura: amassar e fazer bolinhas de vários tipos de papéis.

2.2. DESCOBRINDO O MEIO FÍSICO E O CONHECIMENTO LÓGICO

2.2.1. MATEMÁTICA

Classes: Usar as nomenclaturas: dentro/fora, grande/pequeno, alto/baixo, maior/menor, agora/depois, tirar/por, igual/diferente, muito/pouco em todas as situações diárias, dando-as destaque;

Cor: mostrar figuras e objetos destacando e dizendo o nome das cores;

Forma: perceber através do tato formas iguais e diferentes, usar os nomes corretamente e as nomenclaturas "igual" e "diferente".

Nóções de numerais: contar brinquedos, dedos, crianças utilizando brincadeiras, músicas e situações diárias.

2.2.2. CIÊNCIAS NATURAIS

- **Animais:** Identificar, nomear e imitar diferentes animais apresentados através de figuras e ao vivo;
- **Vegetais:** Conhecer, nomear e (as vezes) experimentar diferentes tipos de vegetais;

- **Astros:** Utilizar as nomenclaturas "dia" e "noite"; reconhecer e nomear: o sol, a lua e as estrelas;

2.3. DESCOBRINDO O CORPO E O MOVIMENTO

- Empurrar e puxar objetos pesados e leves;
- Reconhecer e nomear as partes do corpo;
- Explorar os órgãos dos sentidos:
 - ouvido - som
 - olho - luminosidade: claro/escuro
 - nariz - cheiros
 - boca - gustativo: azedo/doce/salgado
 - temperatura: quente/frio
 - tato - consistência: duro/mole
 - textura: áspero/liso
 - temperatura: quente/frio
- Alimentação: explorar a variação e a importância dos alimentos; estimular que a criança se alimente e beba água sozinha;
- Trabalhar Hábitos de Higiene:
 - banho
 - lavar as mãos antes das refeições
 - ensinar a usar penico e papel higiênico
 - escovar os dentes
 - utilizar roupas limpas e de acordo com a estação.
- Recreação - Movimento – Ação:

- **Locomoção:**
 - Andar livremente, descalço sobre diferente solo, sobre linhas e entre objetos;
 - Correr livremente e entre objetos;
 - Saltar livremente, saltitar e subir em algo;
 - Rolar, engatinhar, rastejar;
 - Subir e descer escadas;
 - Dançar livremente e sob orientação
- **Mãos:**
 - Abrir e fechar;
 - Separar, juntar e movimentar os dedos;
 - Enrolar as mãos;
 - Bater palmas;
 - Folhear revistas;
 - Quebra-cabeça (2 peças);
 - Empilhar brinquedos, rosquear, encaixar;

- Modelagem

- Fonarticulatórios:
 - Fazer caretas que expressem tristezas, alegria, braveza, susto
 - Jogar beijos
 - Fazer bochechos sem água
 - Assoprar apitos, algodão, velas, papéis, barquinho de papel em bacia com água
 - Passar a língua no céu da boca e nos lábios
 - Pronunciar sons prolongados: aaaa, eeeee, ...
 - Pronunciar sílabas e palavras
 - Reproduzir sons diversos: tosse, bocejo, espirro, animais.
- Auditivo:
 - Movimentar-se em direção ao som, a voz da pessoa
 - Ouvir músicas e cantigas em geral
 - Imitar diferentes timbres de voz: velho, criança, homem, nenê, ...
- Com materiais:
 - Arcos: livremente, entrar e sair, rolar, passar por dentro, túnel
 - Cordas: andar sobre a corda, passar por baixo, passar por cima.
 - Bolas: livremente, rodar para o outro, jogar para cima, quicar.

2.4. DESCOBRINDO O EU, O OUTRO E O MEIO SOCIAL

- Chamar os amigos e a si mesma pelo nome;
- Comemoração do aniversário na sala;
- Identificar e nomear os membros da família;
- Andar pelo Cemei nomeando os lugares (sala, parque, refeitório,...);
- Passear no bairro mostrando as coisas, pessoas, carros, animais, etc.;
- Nomear diferentes meios de transportes e de meios de comunicação;
- Participar das datas comemorativas;
- Trabalhar o aspecto afetivo: o querer, o respeito, o sentimento de posse, a disputa, as emoções, o carinho (toque), a confiança em que a cerca.

3. MATERNAL I e MATERNAL II

3.1. Objetivo Geral:

Desenvolver as diversas áreas e capacidades das crianças de forma integrada, criando um ambiente que propicie progressivamente a criticidade e a autonomia delas e que a construção do conhecimento ocorra de forma lúdica e espontânea.

3.2. Temas a serem trabalhados:

Durante o ano letivo, as atividades terão como tema as datas mais significativas de cada mês. Assim, serão desenvolvidos os seguintes temas:

- Carnaval
- Páscoa
- 500 Anos do Descobrimento do Brasil
- Mães
- Festa Junina
- Pais
- Folclore
- Primavera
- Jogos Olímpicos
- Criança
- Natal

3.3. Conteúdos a serem desenvolvidos:

3.3.1. Descobrir o Eu, o Outro e o Meio Social

Objetivos Específicos:

- Reconhecer algumas particularidades próprias das pessoas com as quais convive no seu cotidiano, sabendo identificá-las e a si próprio pelo nome e por algumas características que diferenciam cada criança;
- Discriminar algumas características que identificam relações de gênero;
- Desenvolver progressivamente o interesse e habilidades no cuidado com o próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde e higiene;
- Manifestar sensações de bem estar, desconforto ou dor, assim como seus desejos, desgostos e necessidades, de forma a ser compreendido;
- Agir de forma cada vez mais independente, executando algumas ações simples do cotidiano e requisitando ajuda quando necessário;
- Interagir com outras crianças nas situações cotidianas, manifestando interesse pelo outro (interação entre os pares);
- Proporcionar uma interação estimulante e problematizadora com o adulto;
- Identificar a si mesma como membro de sua família e do grupo mais imediato ao qual pertence;
- Controlar suas eliminações, manifestando interesse em manter-se seca;
- Incentivar as relações afetivas e emotivas;

- Enfatizar o respeito pelo outro, a segurança, auto-estima e o sentimento de pertencimento ao grupo social;
- Incentivar a curiosidade e a experimentação através da interação e da comparação com o outro;
- Desenvolver noções de regras, direitos e limites.

Atividades a serem desenvolvidas:

- Verbalizar o seu nome, o nome dos pais, irmãos e familiares mais próximos;
- Verbalizar os nomes dos colegas;
- Reconhecimento de si próprio (nome, características físicas), olhar-se no espelho, pintar o rosto e outras partes do corpo, nomeando as partes que estão sendo pintadas;
- Conhecer e nomear o próprio corpo: contornar o corpo da criança em tamanho natural e desenhar as partes conforme ela vai descrevendo a si mesma; nomear as partes do corpo através de músicas com gestos; fazer o contorno dos pés e das mãos das crianças e comparar os diferentes tamanhos; identificar e comparar suas características físicas com as das pessoas que convive na escola, destacando as diferenças de cor de pele, cabelo, estatura e peso;
- Exploração dos órgãos dos sentidos:
 - ouvidos - som (ruídos agradáveis, desagradáveis) altura do som, etc.
 - olhos - luminosidade, claro/escuro.
 - nariz - diferentes tipos de odores.
 - boca- gustativo (azedo, doce, salgado).
 - tato - consistência (duro/mole, macio/fofo), textura (áspero/liso), temperatura (quente/frio).
- Verbalizar suas emoções e preferências; falar das atividades que mais gostou e daquelas que não gostou (gostos pessoais);
- Incentivar a expressão de seus sentimentos para com o colega, demonstrando quando não gostou da atitude do amigo;
- Perceber que os tapas, mordidas, beliscões e empurrões doem no companheiro, assim como também dói nele próprio; incentivar a verbalização deste desagradado por parte do agredido;
- Comemoração do seu aniversário em sala de aula, e também mensal junto com os demais do Cemei;
- Conhecimento, através de passeio e visitas ao Cemei (setores), do funcionamento de cada setor, das pessoas que trabalham e suas funções;
- Conhecimento das regras e dos cuidados em relação ao ambiente que a cerca;
- Conhecer e existência de diferentes modelos de família, de valores e costumes (alimentação, vestimentas, formas de lazer, etc);
- Reconhecer as diferentes formas de trabalho (o que fazem nos trabalhos, que instrumentos usam) e identificar o trabalho dos pais;
- Participar das datas comemorativas.

- Identificação das especificidades da vida rural e urbana e da inter-relação entre ambas, formas de habitação, hábitos, costumes, valores, profissões, meios de transportes, comunicação.
- Conhecimento das regras de conduta para uma convivência harmoniosa e uso das "palavrinhas e ações mágicas": por favor, obrigado, com licença, abraços, beijos, desculpas;
- Equilibrar suas emoções através do carinho, da música relaxante no repouso e também através do Toque da Borboleta (esperar sua vez para receber carinho e dar carinho, saber dar quando solicitado);
- Importância e valorização da alimentação no desenvolvimento e crescimento;
- Trabalhar hábitos de higiene como: lavar as mãos antes das refeições e uso do banheiro; usar o penico, privada e o papel higiênico; banho quando necessário; escovar os dentes.
- Desenvolver a autonomia: tomar água sozinho; comer sozinho sem por as mãos na comida e sem derrubar o alimento na mesa; vestir roupas limpas e adequadas às estações; trocar-se sozinho; guardar suas roupas na mochila e pendurá-la.

3.3.2. Descobrimo o Meio Físico e o Conhecimento Lógico

Objetivos Específicos:

- Conhecer gradativamente o meio físico e social, manipulando os objetos à sua volta e transitando com crescente independência através do espaço de ação cotidiano;
- Estabelecer progressivamente relação entre suas ações e algumas consequências mais evidentes que dela derivam;
- Estimular o raciocínio lógico através da comparação de diferentes pontos de vista advindos da interação criança x criança e criança x adulto;
- Estimular a interação com o meio a partir da exploração, observação e manipulação, com o emprego de todos os sentidos da criança;
- Trabalhar as relações temporais, espaciais e lógico-matemáticas: agrupar, ordenar, medir, contar, comparar, etc.;
- Iniciar a construção de uma consciência ecológica.

Atividades a serem desenvolvidas:

MATEMÁTICA

Procurar aproveitar ou criar situações em que as crianças observem e comparem os elementos do ambiente ou objetos apresentados quanto a:

- Classes: grande/pequeno, alto/baixo, fino/grosso, maior/menor, agora/depois, igual/diferente, dentro/fora, aberto/fechado, claro/escuro, comprido/curto.

- Cor: explorar todas as cores dando destaque às cores primárias (vermelho, azul, amarelo) e em seguida as cores secundárias, fazendo experiências para conseguí-las.
- Geometria: através dos blocos lógicos apresentar as formas geométricas e procurar relacioná-las com o ambiente e com os objetos que manuseiam.
- Numeral: participar de contagens envolvendo o grupo de crianças, objetos de classe, elementos envolvidos em histórias, músicas, brincadeiras e jogos;
- Organizar materiais segundo atributos de cor e forma;
- Fazer a chamada, conferindo os amigos presentes e os ausentes;
- Arrumar os brinquedos em caixas separadas segundo suas características.

CIÊNCIAS/ECOLOGIA

- Identificar, nomear e imitar diferentes animais apresentados, através de figuras e ao vivo.
- Conhecer as características e necessidades dos animais.
- Visitar o Bosque para ver de perto os animais e plantas.
- Brincar com pequenos animais trazidos para a escola e explorar suas características;
- Conhecer os vegetais e experimentá-los (legumes, frutas, hortaliças)
- Plantio e observação da germinação de sementes (feijão, milho).
- Constatação das necessidades dos vegetais (água, terra, ar, luz).
- Identificação do dia e da noite (sol, lua), através de fotos e da observação.
- Identificação da variação climática (calor, frio)

3.3.3. Descobrindo o Corpo e o Movimento

Objetivos Específicos:

- Conhecer e identificar partes e elementos do próprio corpo;
- Identificar algumas diferenças que caracterizam os sexos masculino e feminino;
- Identificar algumas sensações corporais e seus próprios sentimentos e emoções;
- Deslocar-se com destreza gradativa no espaço, aumentando a confiança na sua própria capacidade e habilidade motora;
- Descobrir e utilizar progressivamente as próprias possibilidades motoras;
- Resgatar brinquedos e brincadeiras tradicionais e folclóricas;
- Construir hábitos de higiene, alimentação e cuidados com a saúde;
- Trabalhar a curiosidade em relação à sexualidade infantil.

Atividades a serem desenvolvidas:

- Conhecer e nomear o próprio corpo: contornar o corpo da criança em tamanho natural e desenhar as partes conforme ela vai descrevendo a si mesma; nomear as partes do

corpo através de músicas com gestos; fazer o contorno dos pés e das mãos das crianças e comparar os diferentes tamanhos; identificar e comparar suas características físicas com as das pessoas que convive na escola, destacando as diferenças de cor de pele, cabelo, estatura e peso;

- Exploração dos órgãos dos sentidos:
 - * ouvidos - som (ruídos agradáveis, desagradáveis) altura do som, etc.
 - * olhos - luminosidade, claro/escuro.
 - * nariz - diferentes tipos de odores.
 - * boca- gustativo (azedo, doce, salgado).
 - * tato - consistência (duro/mole, macio/fofo), textura (áspero/liso), temperatura (quente/frio).
- Importância e valorização da alimentação no desenvolvimento e crescimento;
- Trabalhar hábitos de higiene como: lavar as mãos antes das refeições e uso do banheiro: usar o penico, privada, o papel higiênico e a descarga; banho quando necessário; escovar os dentes.

Aspectos Perceptivo-Motor:

- Locomoção:
 - andar livremente;
 - andar descalço em diferentes solos;
 - andar sobre linhas, sem e com objetos;
 - andar entre e sobre objetos;
 - correr livremente;
 - correr entre objetos;
 - correr, parar, deitar, pular (seqüência);
 - saltar livremente e pequenas alturas;
 - subir em algo e saltar;
 - saltitar;
 - rolar, rastejar, engatinhar;
 - subir e descer escadas;
 - dançar livremente;
 - dançar sobre orientação;
 - equilibrar objetos na mão e na cabeça;
 - chutar e atrair bolas;
 - brincar livremente;
 - pisar em poças d' água e observar os rastros deixados.

- Mãos:

- abrir e fechar;
- separar e juntar os dedos;
- movimentar os dedos;
- bater palmas e dedos;
- folhear revistas;
- empilhar brinquedos;
- rosquear tampas;

- encaixar peças e manipular diferentes materiais;
- modelagem.

- Fonarticulatórios:

- Fazer caretas que expressem sentimentos: tristeza, alegria, raiva surpresa, susto, etc.;
- jogar beijos;
- fazer bochechos com e sem água;
- mostrar a língua;
- emitir diferentes sons;
- assoprar diferentes materiais: apitos, língua de sogra, algodão, barquinhos de papel e bolinhas de sabão.

3.3.4. Descobrimos as Diferentes Linguagens

Objetivos Específicos:

- Desenvolver a percepção de si próprio e do espaço que o rodeia como subsídio para o registro gráfico;
- Descobrir e ampliar o conhecimento de mundo por meio da linguagem do gesto e do movimento;
- Explorar, por meio dos sentidos, os mais diversos materiais gráficos;
- Observar e identificar imagens visuais diversas;
- Ampliar o vocabulário e as diferentes formas de expressão;
- Aprender a pronúncia correta das palavras;
- Desenvolver habilidades plásticas;
- Iniciar a linguagem gestual e incentivar a dramatização;
- Proporcionar o contato com a escrita.

Atividades a serem desenvolvidas:

Linguagem Oral

- Ampliação do vocabulário: descrição de objetos na hora da novidade, conversas informais, nas diversas brincadeiras ou em qualquer situação; descrever pessoas, cenas e situações;
- Ouvir e contar histórias;
- Ouvir e cantar músicas;
- Falar seu nome, o do colega, os das tias e de seus familiares;
- Conhecimento das várias modalidades de linguagem (histórias, músicas, brinquedos cantados, rodas, etc.);
- Exploração, reconhecimento e reprodução de sons;
- Conhecimento e reprodução de canções populares, folclóricas, relacionadas aos temas desenvolvidos ou nas datas comemorativas.

Linguagem Escrita

- Exploração livre dos diversos materiais usados na escrita (giz de lousa, giz de cera, canetas coloridas, pincel atômico) em espaços grandes como cartolina, lousa, papel manilha, etc.
- Contato com os diferentes tipos de escrita; o próprio nome; as histórias, revistas, jornais, etc.

Expressão Plástica

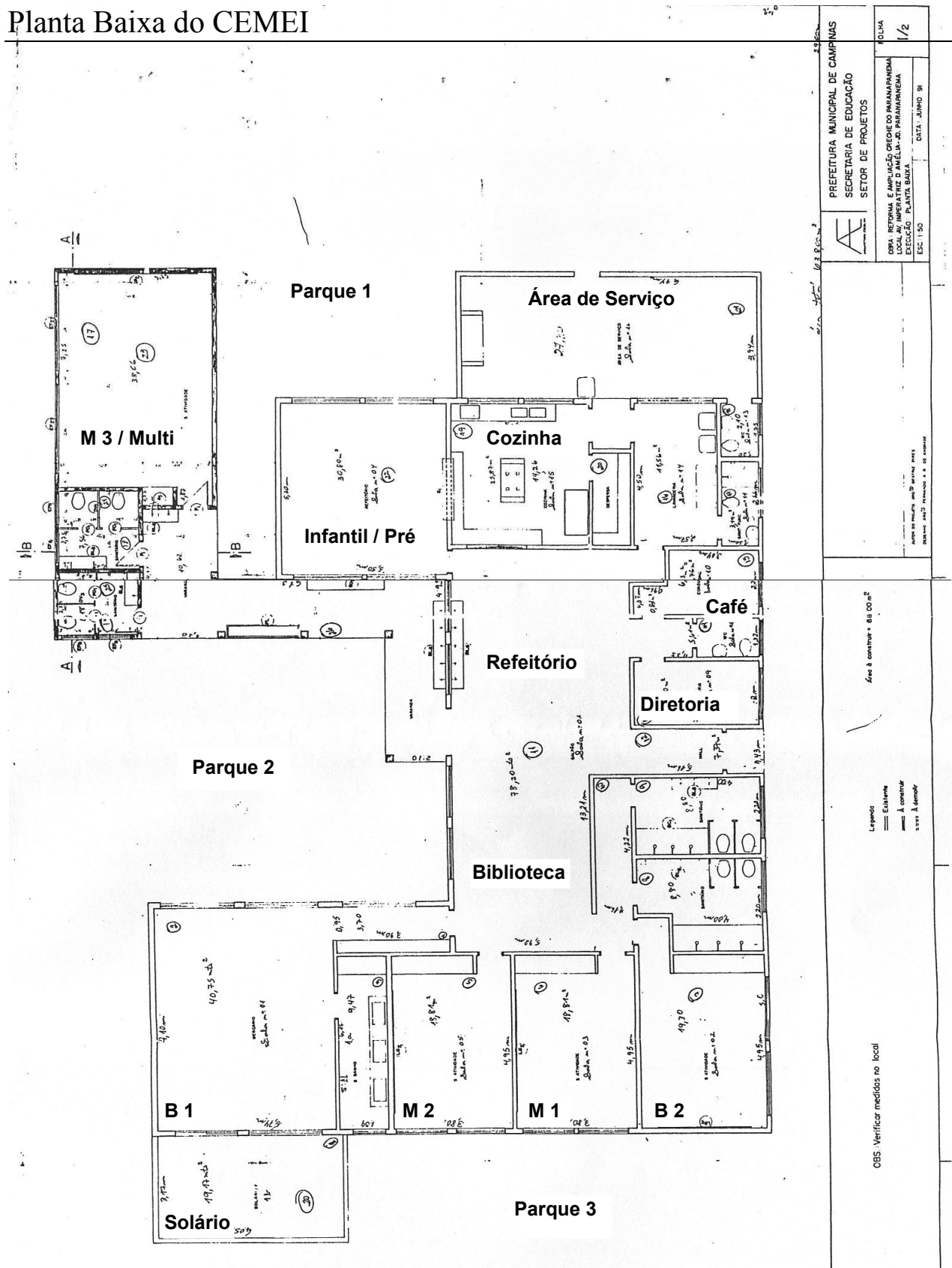
- Expressão e pintura livre com diferentes tipos de materiais (guache, massa, argila, giz, areia, isopor) usando as mãos, dedos, brochas, escovas de dente, rolinhos, legumes, cotonetes, esponjas).
- Recortar com os dedos materiais variados como: jornal, revista, isopor, papelão e diferentes tipos de papéis coloridos.
- Explorar as mais diferentes formas os papéis (amassar, picar, dobrar, assoprar, jogar para o alto, etc.).
- Perfurar com os dedos ou com palitos de churrasquinho (na areia, argila, isopor, papelão).
- Colagem dos materiais recortados, de sucatas ou refugos da natureza.
- Construção com sucatas.

Expressão Gestual/Corporal

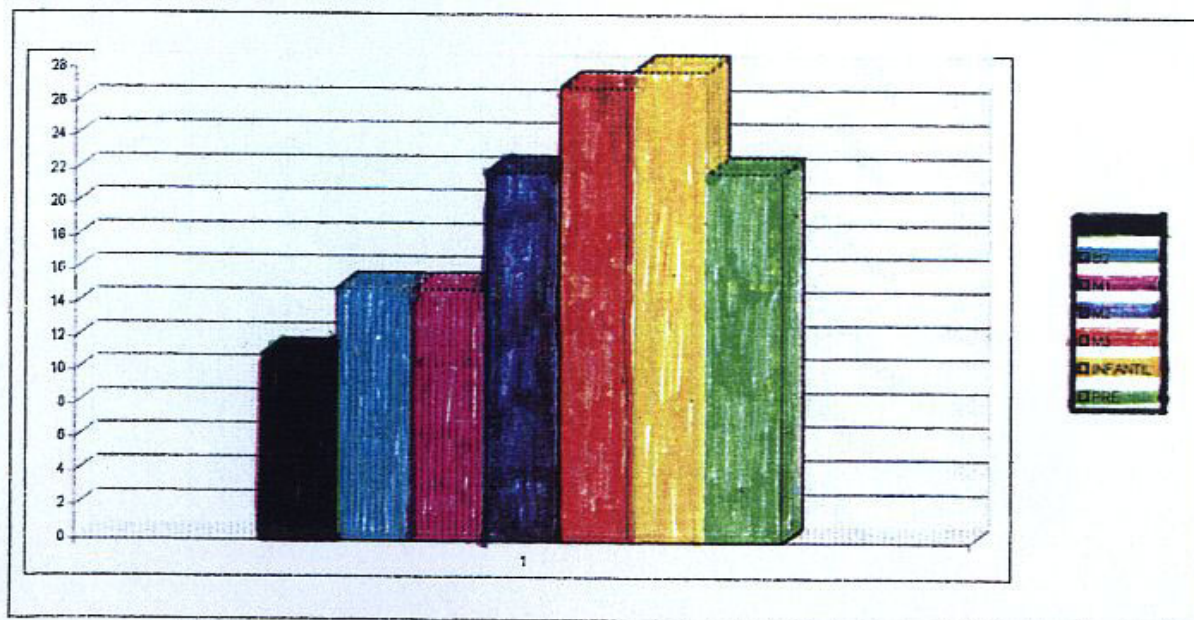
- Dançar;
- Representar (Mímicas e dramatizações);
- Criar sons a partir de objetos, instrumentos e do próprio corpo;

Anexo 3

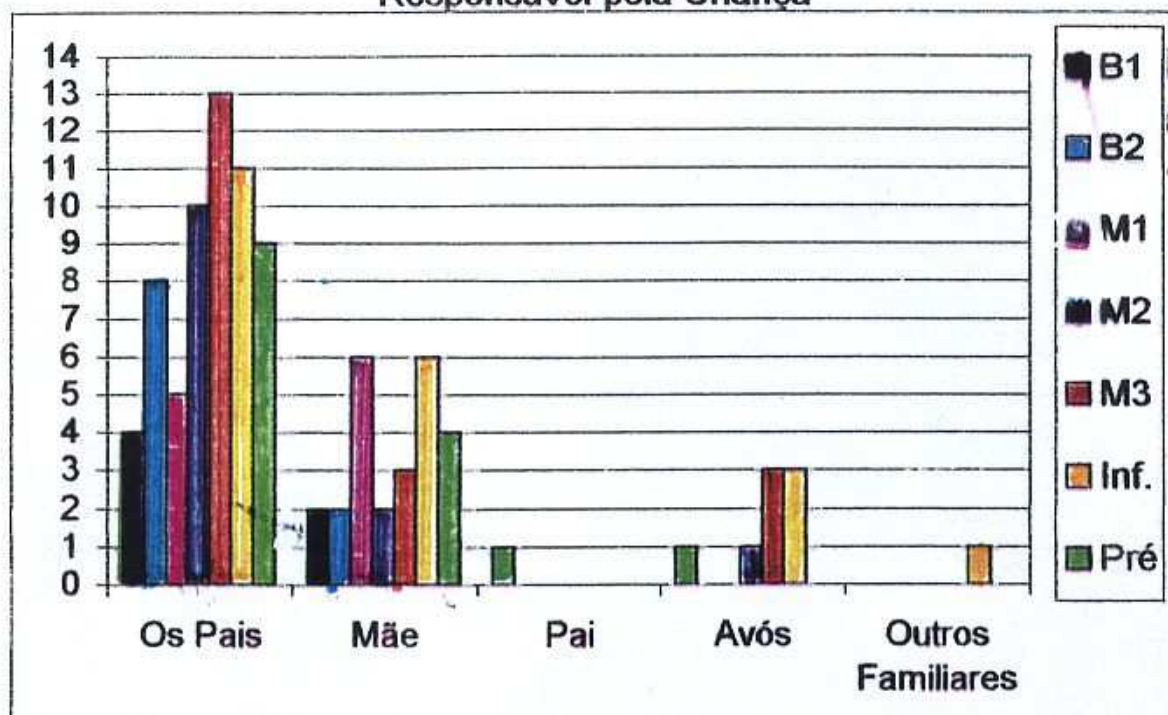
Planta Baixa do CEMEI



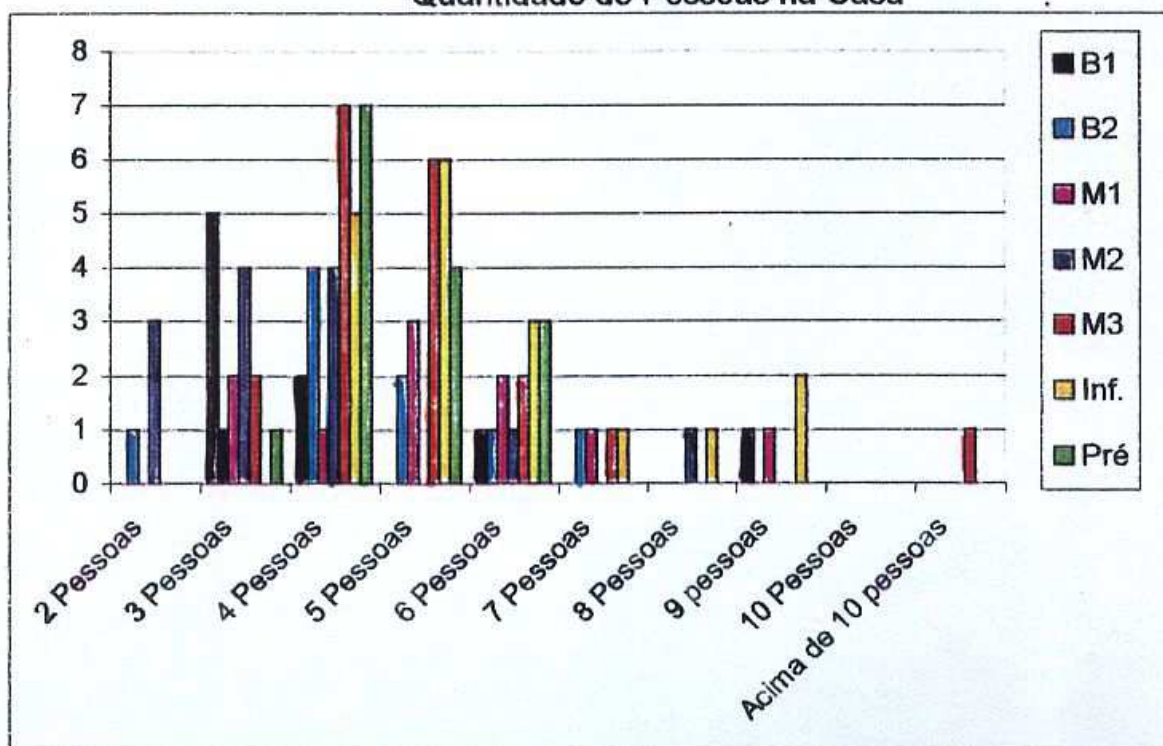
Número de crianças matriculadas por setores



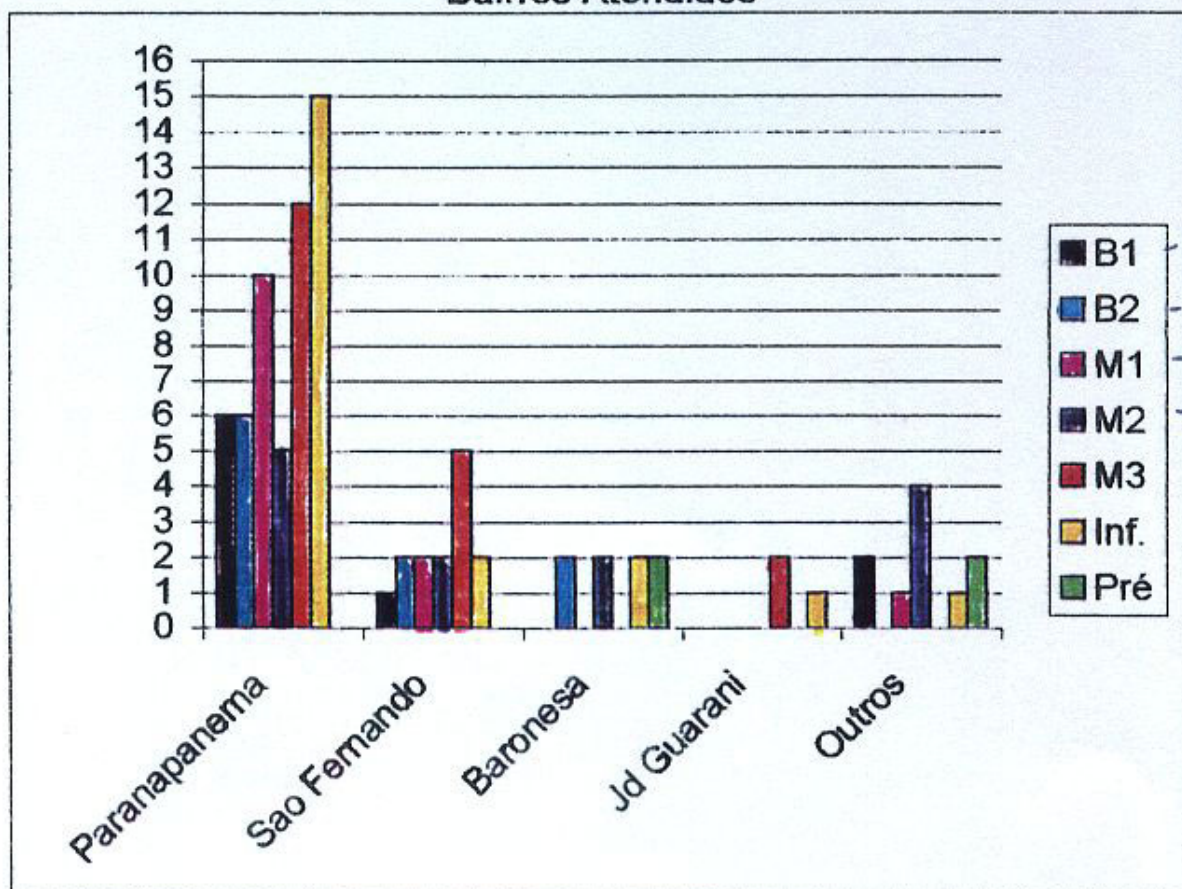
Responsável pela Criança



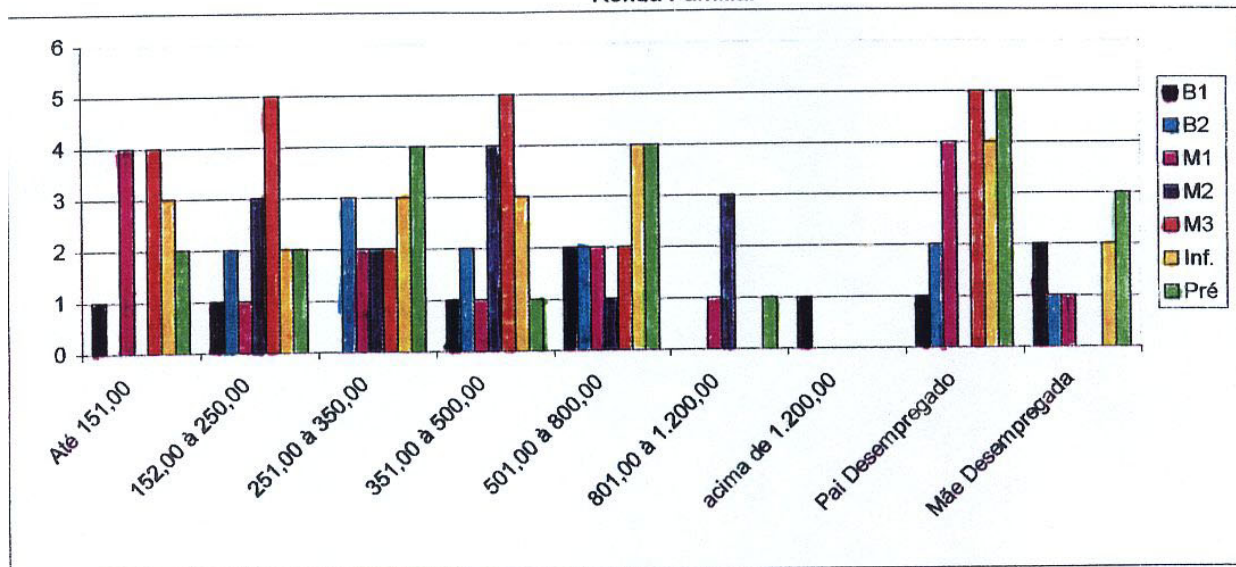
Quantidade de Pessoas na Casa



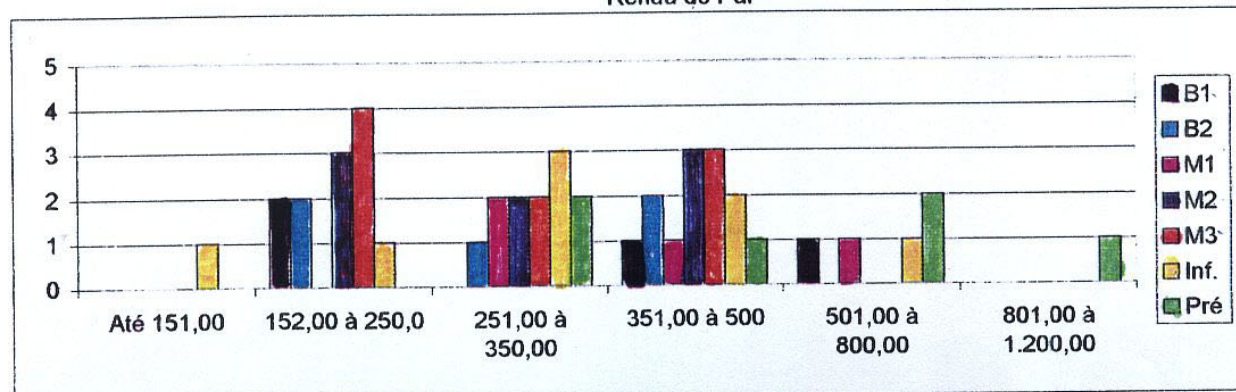
Bairros Atendidos



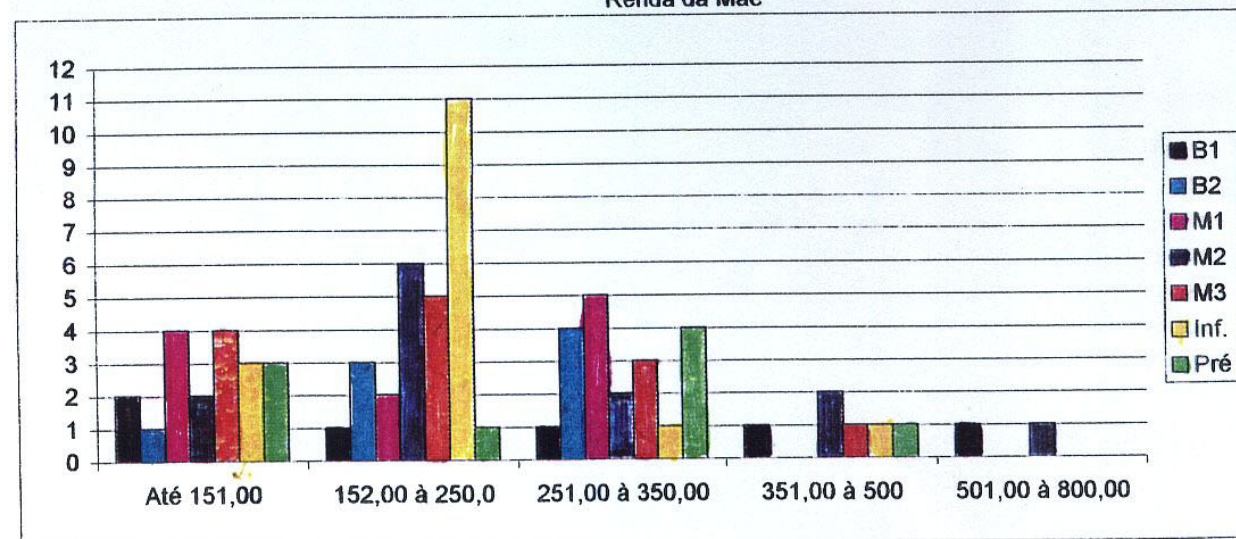
Renda Familiar



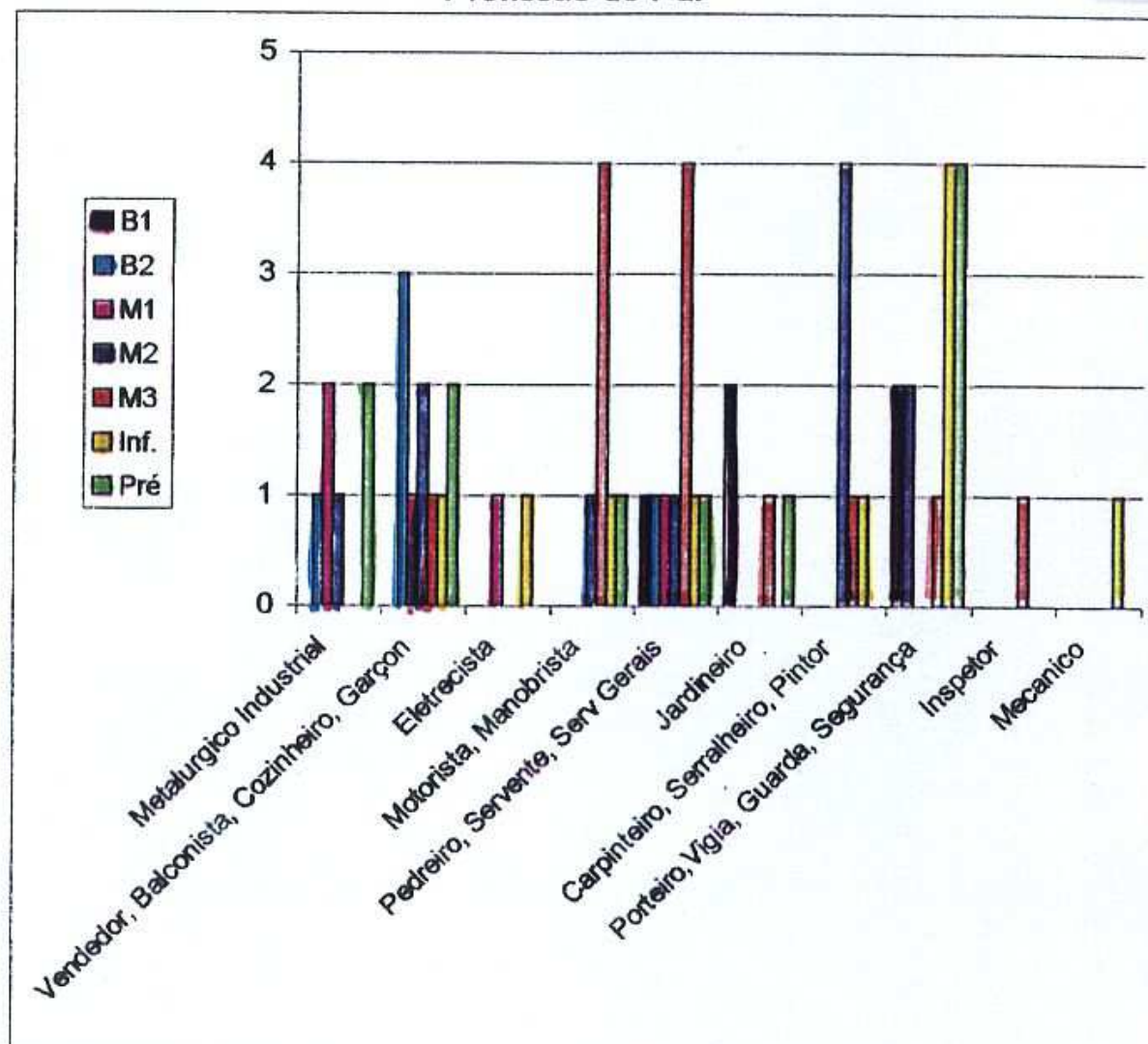
Renda do Pai



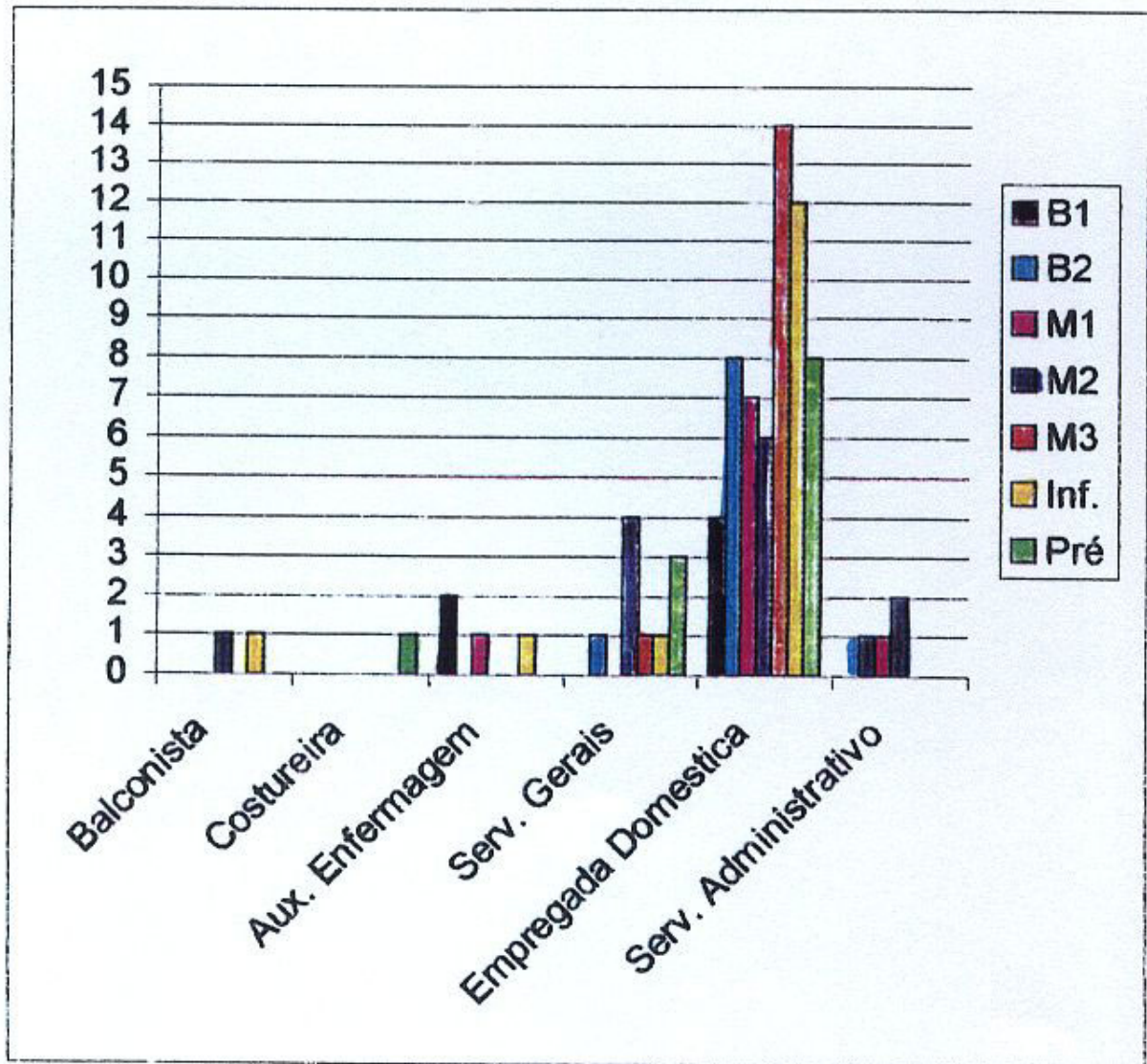
Renda da Mãe



Profissão do Pai



Profissão da Mãe



Anexo 4

Avaliação do Semestre Realizada pela Professora e pela Monitora (M1)

AValiação DO SEMESTRE - S. . . (MI) (PROFA)

- ① É A PRIMEIRA VEZ QUE TRABALHO C/ ESSA FAIXA ETÁRIA E SENDO NOVIDADE OBVIAMENTE QUE ENCONTREI DIFICULDADES NO INÍCIO, MAS BUSQUEI E ESTOU BUSCANDO AJUDA C/ AS PESSOAS QUE POSSUEM EXPERIÊNCIA POR TRABALHAREM A ANOS C/ CÇAS DESTA IDADE.
- ACHEI QUE O CONTEÚDO MAIS TRABALHADO FOI A PÁSCOA E FESTA JUNINA, O DIA DAS MÃES FOI PREJUDICADO POR CAUSA DA GREVE, NÃO PODEMOS DESENVOLVER O PROJETO MÃES. O FATO DE ESTARMOS SÓ EM DUAS NO MÊS ATRAPALHOU MUITO, POIS QUASE SEMPRE UMA DE NÓS TEM QUE FICAR SOZINHA C/ AS CÇAS PARA QUE A OUTRA POSSA CUIDAR DA HIGIENE DE UMA DELAS, SENDO QUE O TEMPO TODO ESTÁ SOLICITANDO ALGUÉM P/ IR AO BANHEIRO P/ LEVÁ-LAS E SE EU TIVER FAZENDO ALGUM TRABALHO DE COLAGEM/PINTURA, TENHO QUE INTERROMPER P/ AUXILIAR A MAMÃ, O QUE ESTÁ SENDO ESTAFANTE PARA MIM E PARA ELA QUE FICA MAIS TEMPO COM A CRIANÇAS.
- ② QTO AO DESENVOLVIMENTO GERAL PERCEBI QUE DE ACORDO C/ A FAIXA ETÁRIA AS CÇAS VÃO BEM, POIS A MAIORIA CONTROLAM OS ESFNC TER, ALGUMAS VEZES NÃO DÁ TEMPO DE CHEGAREM AO BANHEIRO E A ACABAM FAZENDO NA ROUPA, RECLAMAM QDO NECESSÁRIO, ELOGIAM OS COLEGAS E SE ELOGIAM; SABEM QDO O COLEGA ESTÁ MEXENDO NA SUA MUCILA (E FICAM BRAVUS) E CONTAM P/ NÓS; CONHECEM ALGUNS OBJETOS OU ROUPAS DOS COLEGAS.
- ③ THAÍS: FALA POUCO APESAR DE NÓS ENTENDER
RAUL/JONATAS: GERALMENTE NÃO CONSEGUEM FICAR ATENTOS AS ESTÓRIAS
- ④ SUGESTÕES DE CONTEÚDOS: PRETENDO DAR MAIS ATIVIDADES INDIVIDUAIS COMO COLAGENS, PINTURAS, RASGAR PAPEIS, MASSINHAS; ESTÓRIAS C/ LIVROS E FANTOCHES; ATIVIDADES QUE NÃO FORAM MAIS EXPLORADAS POR MIM NO 1º SEMESTRE PRINCIPALMENTE POR FALTA DE FUNÇÃO.
- PROBLEMAS P/ RESOLVER: MAIS UMA VEZ FALTA DE FUNCIONÁRIO; ESTÁ COMPLICADO FICAR NA HORA DO ALMOÇO/HIGIENE/DORMIR, SOZINHA C/ AS CÇAS É DIFÍCIL CONTROLÁ-LAS, POIS QUALQUER CRIANÇA QUE SE VÊ SEM UM ADULTO P/ CUIDAR DELA SE SENTE LIVRE PARA FAZER O QUE QUIZER E COMO NÃO TÊM NOÇÃO DO PERIGO MUITA COISA ERRA DA E PERIGOSA PODEM ACONTECER EM FRACOS DE SEGUNDOS.

① O conteúdo dado foi trabalhado dentro da faixa etária das crianças, as atividades cito algumas: (músicas, histórias, brincadeiras, cola em areia, TV) foram importantes no desenvolvimento psicomotor e cognitivo.

② No geral as crianças se desenvolveram rápido, se tornando cada dia mais independentes, a fala e o controle do esfíncter é o resultado desta independência. As brincadeiras de fantasia são muito comuns nesta faixa etária e mostra boas situações vividas nos livres e no dia a dia.

③ A Thaís tem o desenvolvimento um pouco atrasado devido as condições que vivia antes de vir para a creche (ficava só no berço {8 meses} porque a mãe trabalhava e morava no emprego) não fala muito e também falta muito e isto tem sido prejudicial a ela.

④ Conteúdo: Atividades com massa de modelar, pintura com lápis de cor, giz-de-cera, guache.

Problemas

A falta de funcionários prejudicou o andamento (planejamento) da sala, fazendo com que as crianças perdessem muitas oportunidades (espaço, parque, área do pátio) e funcionários estafados por trabalhar por mais; A creche também atrapalhou, ainda que foi por um bom motivo.

⑤ Gostaria que a O.P. mostrasse e fizesse uma proposta para o 2º semestre, pois o primeiro semestre deixou muito a desejar no que diz respeito a reuniões de setor, informações (cursos, etc), passeios.



Avaliação da Rotina e do Trabalho Diversificado

AValiação da Rotina e do Trabalho Diversificado

BI

1. REPOUSO :

O repouso neste setor é normal e tranquilo, não temos queixas a fazer.

2. REFEIÇÃO: (Cardápio/self-service)

Para este setor a alimentação está boa, porém a sobremesa poderia ser mais variada (gel).

3. Projeto Saúde do Trabalho:

Neste setor ficou um pouco a desparar apesar de ser um ótimo projeto.

4. BIBLIOTECA:

Não houve o desenvolvimento deste projeto neste setor.

5. MÚSICA: Este trabalho com a música é muito importante neste setor e foi continuamente desenvolvido, só que era necessário mais fitas e CD's que não tem a

6. SAÚDE E HIGIENE (quem sou eu?)

A todo momento nós nos preocupamos com a saúde e higiene das crianças, ali porque elas ainda não são capazes de fazer sua higiene próprias. Mesmo assim elas já estão adquirindo hábitos e hábitos de higiene.

7. LAZER (passeios, jogos, TV, teatro, recreação)

Com relação ao lazer de uma maneira geral está bom.

8. INTEGRAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA (reuniões, entrevistas, conversas diárias) Está integrada com os pais foi boa e muito proveitosa. Porém as reuniões de pais devem ser feitas cada dia um dia separadamente. BF e MT não tem nada a ver.

9. COMEMORAÇÕES (aniversários, datas comemorativas)

10. TRABALHO COM AS CRIANÇAS SOBRE AUTONOMIA, COOPERAÇÃO, AUTO-ESTIMA, CRIATIVIDADE, CRITICIDADE, RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS. Neste setor trabalhamos todos estes conceitos principalmente a autonomia, a cooperação e a resolução de problemas.

11. RECURSOS MATERIAIS: Neste setor consideramos que os recursos materiais estão bons para nós e para as crianças.

12. Avalie os conteúdos trabalhados de acordo com o Planejamento Anual e os temas contidos na Ficha de Caracterização Individual das Crianças. Os conteúdos do planejamento anual foram trabalhados, apesar da maior parte do tempo não haver presença. Quanto a ficha, ela está muito boa.

13. INTEGRAÇÃO: (da equipe educacional)

Entendemos que a equipe está bem integrada e procura desenvolver os mesmos objetivos. Problemas acontecem mas são normais.

14. Avalie o trabalho integrado da Direção, OP e Administradora. Este trabalho foi muito bom e organizado.

15. REUNIÕES DE INTEGRAÇÃO: As reuniões de integração foram muito proveitosas, pois problematizou questões éticas referentes ao trabalho pedagógico e não foram apenas teóricas.

16. REUNIÕES SETORIZADAS: As reuniões setorializadas apesar de serem extremamente importantes ficaram um pouco a desejar por falta de tempo.

17. REUNIÕES DE PAIS: Na nossa opinião as reuniões de pais tem que ser mais dinâmicas e atraentes trazendo para os pais palestras sobre assuntos que os interessam e têm relação relacionada aos filhos do que é da disciplina.

18. ALGUMA COMPLEMENTAÇÃO (dificuldades e sugestões) não

19. Professora Itinerante:

A professora itinerante fez um ótimo trabalho. Pois ela trabalhou realmente visando a criança.

1. REPOUSO :

Foi tranquilo. Sentimos dificuldades com as crianças que acordam cedo e adormecem e sono dos que querem dormir.

2. REFEIÇÃO: (Cardápio, self-service) O cardápio foi bom, faltou diversificação no almoço e no café.

3- Projeto Saúde do Escolar: Foi ótima a presença de profissionais na unidade, as informações também foram ótimas, bastante explicativas.

4. BIBLIOTECA: Não sei, não houve tempo para que o projeto fosse implantado.

5. MÚSICA: Não usamos trabalhos e tempo todo com música.

6. SAÚDE E HIGIENE (quem sou eu ?) Foi positiva o desenvolvimento das crianças em relação a saúde e higiene. Os hábitos já adquiridos permanecem com outras crianças na unidade.

7. LAZER (passeios, jogos, TV, teatro, recreação) O espaço da unidade não é apropriado para os passeios. Passeios não têm muito, mas os que tiveram eles aproveitaram muito. Festas foram ótimas.

8. INTEGRAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA (reuniões, entrevistas, conversas diárias) Ainda os requisitos necessários para o bom andamento a interação entre pais e educadores.

9. COMEMORAÇÕES (aniversários, datas comemorativas) As festas na unidade foram ótimas, mesmo sendo pequeno o tempo para a realização das mesmas, por motivo de falta de funcionários.

10. TRABALHO COM AS CRIANÇAS SOBRE AUTONOMIA, COOPERAÇÃO, AUTO-ESTIMA, CRIATIVIDADE, CRITICIDADE, RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS.

As crianças do BII evoluíram bastante com relação a estes itens, principalmente a autonomia foi bastante trabalhada.

11. RECURSOS MATERIAIS: Falta brinquedos pedagógicos apropriados para idade delas.

12. Avalie os conteúdos trabalhados de acordo com o Planejamento Anual e os tópicos contidos na ficha de Avaliação Individual das Crianças.

13. INTEGRAÇÃO : (da equipe educacional) O Professor não pode ficar muito no BII, pois sempre tinha que ficar no outro setor MI, pois se havia ela e uma monitora, portanto não teve a integração com a prof. diária. E as monitoras são bem integradas.

14. Avalie o trabalho integrado da Direção, D.P. e Administradora.

Achei que as três responderam bem o cargo tendo e logico erros problemas mas nada que viesse prejudicar o bom andamento da U.E.

15. REUNIÕES DE INTEGRAÇÃO: ACHO QUE NAS REUNIÕES DEVERIAM COMEÇAR C/ AS REUN. SETORIAIS P/ TEREM MAIS TEMPO P/ PLANEAR O SETOR.

16. REUNIÕES SETORIZADAS: NÃO HOUVE AS QUE EXISTIRAM FOM C/ MONITORES E NAS C/ MONITORES E PROFESSORES O QUE SERIA MUITO IMPORTANTE.

17. REUNIÕES DE PAIS: ACHO QUE OS PAIS PARTICIPARAM BEM DAS REUNIÕES APESAR DE TEREM PRESSÃO PARA O TERM. NO REUN. SALVO O DIA EM QUE ELAS PARTICIPARAM ATIVAMENTE FAZENDO PRESENTE P/ OS FILHOS NO DIA DAS CÇAS.

18. ALGUMA COMPLEMENTAÇÃO (dificuldades e sugestões) VOLTAR REUNIÃO DE INTEGRAÇÃO UMA VZ P/ MES.

19. Professora Itinerante: NO BII NÃO TEVE CÇA QUE PRECISASSE DE ACOMPANHASSE

121 → NO BII O CONTEÚDO FOI TRABALHO DE ACORDO C/ O PLANEJAMENTO BEM MAIS QUE NO MI, POIS DURANTE O ANO TODO O SEBR FICOU C/ 2 MONITORAS P/ IR TRABALHAR C/ ELAS, AS DATAS COMEMORATIVAS, O PROJETO HORA DO BANHO, ETC.
QTO AOS TÓPICOS DA FICHA INDIVIDUAL ALGUNS NAS DEU PARA AULICAR, POIS SE TRATAVA MAIS DE CÇAS DO BI.

AVALIAÇÃO DA ROTINA E DO TRABALHO DIVERSIFICADO MI

1. REPOUSO:

A HORA DO REPOUSO FOI PREJUDICADA POR FALTA DE FUNCIONÁRIOS POIS MUITAS VEZES HAVIA UM ADULTO PARA MAIS DE 12 CÇAS P/REPOUSAR, O QUE OS DEIXAVAM MUITO RESISTENTES E ARREDIOS

2. REFEIÇÃO: (Cardápio, self-service) MI NÂO FEZ SELF-SERVICE POR CAUSA DA IDADE, POIS MUITOS NEM COMER SOZINHOS CONSEGUEM IMAGINEM SE SERVIR

3. Projeto Saúde da Escola: FOI BEM DESENVOLVIDO ENVOLVENDO CÇAS, FUNCIONÁRIOS E COMUNIDADES COM PALESTRAS E INFORMAÇÕES

4. BIBLIOTECA: O PROJETO PASSOU P/ TRÊS PROFESSORES GREVE E NO ENTANTO A ADRIANA SE RELACIONOU BEM E DESENVOLVEU SEU TRABALHO C/ MUITO DESEMPENHO SO ALHO QUE DEVERIA TER EMPRESTIMO DE LIVROS AS CÇAS PEQUENAS

5. MÚSICA: AS CÇAS ADORAM MÚSICAS, PROCURAMOS DUAR E CANTAR TODOS OS DIAS P/ QUE ELAS SENTISSEM QUE PODAM APRENDER MUITO ATRAVÉS DA MÚSICA

6. SAÚDE E HIGIENE (quem sou eu?)

HIGIENE: AS CÇAS ANTES DE CADA REFEIÇÃO ESTAVAM C/ AS MÃOS LAVADAS E JÁ TINHAM FEITO XIXI.

SAÚDE: HOUVE ZELO C/ CÇAS DOENTES! ATENÇÃO, REMÉDIO: QDDO MACHUCAVAM ERAM ATENDIDAS RAPIDAMENTE E SE NECESSÁRIO LEVADAS AO POSTO DE SAÚDE. SAÚDE BUCAL FORA INTERROMPIDA P/ COBRIR OUTROS SETORES, FESTAS, FERIA HORA.

7. LAZER (passeios, jogos, TV, teatro, recreação) SÓ TEVE UM NO SÍTIO EM JOATUBIM EGÍDIO, PARA 2001 ACRESCENTAR MAIS PASSAGENS P/ BL AO MIT

8. INTEGRAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA (reuniões, entrevistas, conversas diárias)

FOI BOA POIS AS INFORMAÇÕES AOS PAIS NAS DÚVIDAS DA SALA FORAM ESCLARECIDAS. PAIS NA MATERIA, PARTICIPAM DAS REUNIÕES DE PAI, SALVO ALGUNS PAIS QUE P/ IGNORÂNCIA EVITAM CONVERSAR A RESPEITO DA CÇA

9. COMEMORAÇÕES (aniversários, datas comemorativas) FORAM BOAS E BEM MONITORADAS; DATAS COMEMORATIVAS FORAM TRABALHADAS MAIS NO COMEÇO DO ANO DEVIDO A GREVE E FALTA DE FUNCIONÁRIOS AS DEMAIS PASSARAM ~~REPERCUTINDO~~ SEM SER FEITO NADA

10. TRABALHO COM AS CRIANÇAS SOBRE AUTONOMIA, COOPERAÇÃO, AUTO-ESTIMA, CRIATIVIDADE, CRITICIDADE, RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS. AS CÇAS SE DESENVOLVERAM BASTANTE TANTO NA FALA QTO E ISSO PROPORCIONOU AS EDUCADORAS UM TRABALHO DE AUTONOMIA, RESPEITO, CRITICIDADE, AMOR, AS CÇAS.

11. RECURSOS MATERIAIS: PARA A FAIXA ETÁRIA DE DOIS ANOS NÂO FALTOU MATERIAL P/ FAZER TRABALHOS MAS O MATERIAL PEDAGÓGICO DEIXOU A DESEJAR. A PREFEITURA NÂO COMPROU MATERIAL COMPATIVEL P/ CÇAS PEQUENAS

* 12. Avalie os conteúdos trabalhados de acordo com o planejamento curricular e os tópicos contidos na ficha de avaliação individual das crianças.

13. INTEGRAÇÃO: (da equipe educacional) e do setor: DA EQUIPE NÂO FIZ BUA, POIS PROFESSORES DEIXARAM DE TER HORA DO CAFÉ POIS ALGUMAS PASSARAM O TEMPO CEDIDO P/ O MESMO SETOR A COBERTURA DE L.T.S. ADEQUADA, FALTA FOI FEITA SOMENTE PELOS SETORES DO MI e MI QDDO ESTES PRECISAVAM OS OUTROS SETORES NÂO COBRAM.

14. Avalie o trabalho integrado da Direção, D.P. e Cd. ministradora.

DIREÇÃO TRABALHO ÁRDUO P/ MELHORIA E CONDIÇÕES DE TRABALHO E A CONSERVAÇÃO DA CRECHE CERRADO E CLARO NINGUÉM É PERFEITO MAS UM TRABALHO C/ MUITA DEDICAÇÃO. D.P. FACTOU UM ACOMPANHAMENTO AOS SETORES P/ AJUDAR NAS NECESSIDADES DE CADA UM, INFORMAÇÃO DE CURSOS E OUTROS CHEGOU A TODOS. CONDUZIU BEM AS REUNIÕES DE INTEGRAÇÃO, SÓ FALTOU DAR MAIS TEMPO E ÊNFASE AS REUNIÕES DE SETOR. ADM: TRABALHOU MUITO P/ UM BOM ANDAMENTO DA CRECHE - MESMO SOFRENDOS AMEAÇAS DE PAIS, S/ SE ABAIXAR CONTINUOU SEU TRABALHO. DEVE MELHORAR A ORGANIZAÇÃO DE COBERTURA DE FÁRMACOS NAS FALTAS, QUE DEVERIA SER FEITO ANTES DE COLOCADO NO QUADRO DE AVISOS

15. REUNIÕES DE INTEGRAÇÃO: FORAM BOAS ESCLARECIMENTOS, DISCUSSÕES SURTIRAM, MAS NADA QUE DESESTRUTURASSE O TRABALHO DA U.E. SO ACHO QUE OS PROBLEMAS/PLANEJADOS DOS SETORES DEVEM SER FEITOS NO INÍCIO DAS REUNIÕES. DEVERIA VOLTAR AS R.P.I UMA VEZ P/MES.

16. REUNIÕES SETORIZADAS: NAS TEM E FAZ MUITA FALTA E NELA QUE O SETOR CONSEGUIE PLANEJAR E DIRECIONAR O TRABALHO DO SMA.

17 REUNIÕES DE PAIS: NAS REUNIÕES A FREQUENCIA DOS PAIS FOI BOA, PORÉM ELAS CHEGAM DA C/ A PREOCUPAÇÃO DE QUE HOJA VAI ACABAR A REUNIAO, MAS NAO SAEM ANTES DE ACABAR. NA REUNIAO EM OS PAIS PARTICIPARAM FAZENDO TRABALHO PEDAGOGICO P/ DAR AO FILHO ELAS GOSTAM MUITO DE PARTICIPAR.

18 ALGUMA COMPLEMENTAÇÃO (Dificuldades e angústias):
FICAR SOZINHA C/ CÇAS NA FAIXA ETARIA DO B.II E M.I (SORAYA)
FOI A MAIOR DIFICULDADE ENCONTRADA, A RESPONSABILIDADE QUE
TEM NA NOSSAS (ISTAS É MUITO GRANDE EM RELAÇÃO A ESTE PROBLEMA,
POIS TODOS QUE UM DIA DA TRABALHOU C/ ESTA FAIXA ETARIA SABE
QUE É IMPOSSIVEL TER UM BOM DESEMPENHO C/ TANTA RESPONSABILIDADE.
SUGESTÃO: NUNCA DEIXAR QUE OS SETORES QUE EXIGEM TANTO QUE TENHA M
DO QUE UM ADULTO P/ CUIDAR, FICAR, EDUCAR AS CÇAS FIQUEM SOZINHAS
(UMA SO PESSOA ADULTA)

19. Professora Itinerante!

TERE UM BOM DESEMPENHO, SO ACHO QUE AS CÇAS QUE TÊM
PROBLEMA, COMO A SABRINA NO NOSSO SETOR, DEVERIA TER UM
ACOMPANHAMENTO MAIS VEZES PELA ITINERANTE, POIS NOS EDUCADO-
RES QUE NAO SOMOS ESPECIALISTAS NO ASSUNTO FAZEMOS MAIS A PAR-
TE SOZINHA C/ A SABRINA P/ QUE ELA SE SOBREVIVE SE C/ AS OUTRAS
CÇAS, COM O ESPAÇO FISICO, REGAS, ETC., MAS EM ALGUMAS SITUAÇÕES
NÃO SABEMOS SE ESTAMOS AGINDO CORRETO.

*
12 Qto aos conteúdos do planejamento anual foram trabalhados dentro do possível no setor B.II e M.I (principalmente do M.I) pois o setor ficou um bom tempo c/ uma funcionaria p/ 15/19 cças, por essa razão havia dias em que nem no tanque de areia podia levá-los pois a dificuldade era grande por estar um adulto c/ tanta cça p/ olhar, mas tentamos trabalhar os conteúdos propostos. A ficha de avaliação individual em alguns topicos ficou um pouco confuso p/ avaliar por talvez não fazer estar de acordo c/ a faixa etária.

1. REPOUSO:

Reposo é muito importante para as crianças desta idade. Porém é muito complicado quando a professora ou monitora está sozinho; é necessário que as duas estejam juntas.

2. REFEIÇÃO: (Cardápio, self-service)

3. Projeto Saúde do Educador: Já tem, mas falta maior participação das crianças menores.

4. BIBLIOTECA: Não houve tempo para que o projeto fosse desenvolvido neste ano. Mesmo assim foram lidas muitas histórias.

5. MÚSICA: A música esteve presente durante todos os meses de ensino e aprendizagem tendo vários exemplos. Sugere-se que a escola adquira mais livros sobre datas comemorativas.

6. SAÚDE E HIGIENE (quem sou eu?): Já tem todo trabalho a fazer. Saúde e a higiene é que foi muito positivo. Sugere-se porém que se tenha um lugar maior e mais adequado para fazer a escovação. O bar a lanchar é usado por →

7. LAZER (passeios, jogos, TV, teatro, recreação) Com relação ao lazer o que nos preocupa é o parque. Os brinquedos estão quase todos quebrados e os que não estão são muito pequenos para crianças desta idade.

8. INTEGRAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA (reuniões, entrevistas, conversas diárias)

O bom relacionamento com a família.

9. COMEMORAÇÕES (aniversários, datas comemorativas) Meio tumultuado por falta de funcionários.

10. TRABALHO COM AS CRIANÇAS SOBRE AUTONOMIA, COOPERAÇÃO, AUTO-ESTIMA, CRIATIVIDADE, CRITICIDADE, RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS.

Trabalhamos e de certa forma conseguimos desenvolver nas crianças todas estas habilidades e conceitos.

11. RECURSOS MATERIAIS: Os recursos materiais são poucos e na medida do possível são comprados.

12. Avalie os conteúdos trabalhados de acordo com o Planejamento Anual e os tópicos contidos na Ficha de Avaliação Individual das Crianças. Requerer tomar ciência do plano e trabalhar de acordo com ele apesar de não saber o que para ou não sido trabalhado.

13. INTEGRAÇÃO: (da equipe educacional) e do setor

14. Avalie o trabalho integrado da Direção, O.P. e Administração.

15. REUNIÕES DE INTEGRAÇÃO: Foram Produtivas

16. REUNIÕES SETORIZADAS: naa liberação

17 REUNIÕES DE PAIS: Houve algumas com sucesso

18 ALGUMA COMPLEMENTAÇÃO (dificuldades e sugestões):

19. Professora Itinerante:

Foi muito bom o Trabalho c/ as crianças.

Registros das Professoras sobre a Prática Educativa

TURMA BI		TURNO Matutino
Números		NOME DO ALUNO
1	Bruno Ricardo Corrêa Alves	
2	Luciana de Jesus Freitas	
3	Luciana de Jesus Freitas	
4	Letícia dos Santos	
5	Thelma Gomes de Castro	
6	Valéria Oliveira da Augusta Pereira	
7	Wendell Ribeiro Brito dos Santos	
8	Victória de Albuquerque	
9	Emerson Vieira da Silva	
10	Luiz Henrique Pedro da Cruz	
11	Luiz Henrique Pedrique	
12	Robson R Gomes da Silva	
13	Valéria Vieira Leite Pereira	
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		
32		
33		
34		
35		
36		
37		
38		
39		
40		
41		
42		
43		
44		
45		
46		
47		
48		
49		
50		
51		
52		
53		
54		
55		
56		
57		
58		
59		
60		

Números	NOME DO ALUNO
1	Manoel Eduardo de Santos
2	Franciele Brito Lima Gomes Brito
3	Quiliane Lopes Pereira Augusto
4	Kelley de Santos Lima Guimarães
5	Gealene Brito Moraes de Jesus
6	Alana Rose Ladeira
7	Mara Maria Oliveira dos Santos
8	Marcos de Jesus
9	Mateus F. Silva da Silva
10	Marysara Gabriela dos Reis
11	Mauro de Souza dos Santos
12	Stefanny Oliveira Moraes
13	João Paulo R. Almeida
14	João Paulo R. Almeida
15	João Paulo R. Almeida
16	João Paulo R. Almeida
17	João Paulo R. Almeida
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	
33	
34	
35	
36	
37	
38	
39	
40	
41	
42	
43	
44	
45	
46	
47	
48	
49	
50	
51	
52	
53	
54	
55	
56	
57	
58	
59	
60	

[illegible]

OBSERVAÇÕES	
06/01 A 12/11:	- JOGOS DE MENTAR (FRASETE) - FANTASMA E TICO - DES CIGAR DE CERA - GOLDA (PASSAR PIAVA)
DE 13 A 17/11:	- TACA - MÚSICA - CELAR LAMINADO NO SUDO (EM CALHA)
DE 20 A 24	- MÚSICA - PINTAR CLOUTON VARELLA - JOGO NOEL (RELEVO) - CELAR RINGARON (QUADRADO)
DE 27 A 30	- MÚSICA - TAPET - PAPEL - CELAR LANTERNOLOS NOS ENRIQUES DE NATAL - EXIBIR O FESTA DE NATAL : PAPEL NOEL CHIEGO - MONTAR ARVORE DE NATAL
02/11	FERIADO NACIONAL
03/11	P.F.
15/11	FERIADO NACIONAL
Mês	Novembro
Dias L. Prev.	21 Dias L. Dados
Encerrado em	30 de novembro de 19 00
Resumo do mês	 (Assinatura do Professor)  (Visto do Diretor)

Números	NOME DO ALUNO
1	Alisonda Gonçalves de Oliveira
2	Andressa de Fátima de Freitas
3	Aranda Mikaela Menig
4	Carlos Alberto Menezes Costelan
5	Clayton Martins Filho da Oliveira
6	Edith de Oliveira
7	Gabrielle Soares
8	Glenneth Soares da Oliveira
9	Imagier Edylandia Chica Menig
10	Matheus de Fátima Santos
11	Natália Evangelista das Neves
12	Raul Machado Filho dos Reis
13	Somaira Anderson de Oliveira
14	Thomaz dos Santos Nomes do Nascimento
15	Thais dos Santos
16	Wallison Henrique dos Santos Dias
17	Wilson Francisco de Andrade Jr.
18	Angela Gonzaga de Souza
19	Anderson R. Pinheiro
20	Patrícia Claudia da Silva
21	Klenner Fernandes Barbosa
22	Cleyson Fernandes Barbosa
23	Sabrina R. Gomes da Silva
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	
33	
34	
35	
36	
37	
38	
39	
40	
41	
42	
43	
44	
45	
46	
47	
48	
49	
50	
51	
52	
53	
54	
55	
56	
57	
58	
59	
60	

[illegible]

OBSERVAÇÕES	
19/5	FEBRERO
02	PROGRAMAÇÃO CSBORG
03	PARQUE CASINHA, MÚSICAS
04	ALGOS LOJAS, ESTORA, PULGAS, DIMENSIONAIS
05	RI
06	MÚSICAS, AGRUA
07	MÚSICAS, PINTURA, CLASSE, CULPUN DIA DAS MÃES
08	CONTINUAÇÃO
09	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
10	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
11	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
12	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
13	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
14	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
15	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
16	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
17	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
18	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
19	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
20	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
21	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
22	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
23	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
24	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
25	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
26	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
27	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
28	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
29	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
30	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
31	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
32	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
33	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
34	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
35	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
36	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
37	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
38	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
39	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
40	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
41	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
42	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
43	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
44	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
45	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
46	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
47	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
48	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
49	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
50	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
51	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
52	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
53	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
54	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
55	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
56	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
57	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
58	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
59	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
60	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
61	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
62	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
63	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
64	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
65	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
66	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
67	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
68	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
69	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
70	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
71	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
72	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
73	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
74	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
75	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
76	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
77	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
78	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
79	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
80	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
81	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
82	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
83	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
84	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
85	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
86	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
87	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
88	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
89	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
90	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
91	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
92	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
93	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
94	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
95	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
96	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
97	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
98	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
99	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR
100	MÚSICAS, PINTURA, PRELIMINAR

NOME DO ALUNO

Anotação da frequência às aulas dadas no mês		TOTAL DE FALTAS
15/10/92	22	22
22/10/92	15	15
29/10/92	12	12
05/11/92	12	12
12/11/92	12	12
19/11/92	12	12
26/11/92	12	12
03/12/92	12	12
10/12/92	12	12
17/12/92	12	12
24/12/92	12	12
31/12/92	12	12
TOTAL		144

OBSERVAÇÕES

own op own

Mês

Más

10

21 Dias L. Dados -

8

Prev.

Dias I

meas

--	--	--

52	51
----	----

100

1

1

1

1

1

11

11

11

[illegible]

60

2

Números	NOME DO ALUNO
1	Cris Paula de Oliveira Santos
2	Andriana Cipriano de Mattos
3	Rayane Cristina de Almeida
4	Wagner Ribeiro de Almeida
5	Lucas Pereira de Almeida
6	Geovani de Almeida
7	Adriana Rodrigues
8	Andriana Cipriano de Almeida
9	Rayane Cristina de Almeida
10	Wagner Ribeiro de Almeida
11	Lucas Pereira de Almeida
12	Geovani de Almeida
13	Adriana Rodrigues
14	Andriana Cipriano de Almeida
15	Rayane Cristina de Almeida
16	Wagner Ribeiro de Almeida
17	Lucas Pereira de Almeida
18	Geovani de Almeida
19	Adriana Rodrigues
20	Andriana Cipriano de Almeida
21	Rayane Cristina de Almeida
22	Wagner Ribeiro de Almeida
23	Lucas Pereira de Almeida
24	Geovani de Almeida
25	Adriana Rodrigues
26	Andriana Cipriano de Almeida
27	Rayane Cristina de Almeida
28	Wagner Ribeiro de Almeida
29	Lucas Pereira de Almeida
30	Geovani de Almeida
31	Adriana Rodrigues
32	Andriana Cipriano de Almeida
33	Rayane Cristina de Almeida
34	Wagner Ribeiro de Almeida
35	Lucas Pereira de Almeida
36	Geovani de Almeida
37	Adriana Rodrigues
38	Andriana Cipriano de Almeida
39	Rayane Cristina de Almeida
40	Wagner Ribeiro de Almeida
41	Lucas Pereira de Almeida
42	Geovani de Almeida
43	Adriana Rodrigues
44	Andriana Cipriano de Almeida
45	Rayane Cristina de Almeida
46	Wagner Ribeiro de Almeida
47	Lucas Pereira de Almeida
48	Geovani de Almeida
49	Adriana Rodrigues
50	Andriana Cipriano de Almeida
51	Rayane Cristina de Almeida
52	Wagner Ribeiro de Almeida
53	Lucas Pereira de Almeida
54	Geovani de Almeida
55	Adriana Rodrigues
56	Andriana Cipriano de Almeida
57	Rayane Cristina de Almeida
58	Wagner Ribeiro de Almeida
59	Lucas Pereira de Almeida
60	Geovani de Almeida

Números	Assiduidade	Faltas	Observações
1	•	•	
2	•	•	
3	•	•	
4	•	•	
5	•	•	
6	•	•	
7	•	•	
8	•	•	
9	•	•	
10	•	•	
11	•	•	
12	•	•	
13	•	•	
14	•	•	
15	•	•	
16	•	•	
17	•	•	
18	•	•	
19	•	•	
20	•	•	
21	•	•	
22	•	•	
23	•	•	
24	•	•	
25	•	•	
26	•	•	
27	•	•	
28	•	•	
29	•	•	
30	•	•	
31	•	•	
32	•	•	
33	•	•	
34	•	•	
35	•	•	
36	•	•	
37	•	•	
38	•	•	
39	•	•	
40	•	•	
41	•	•	
42	•	•	
43	•	•	
44	•	•	
45	•	•	
46	•	•	
47	•	•	
48	•	•	
49	•	•	
50	•	•	
51	•	•	
52	•	•	
53	•	•	
54	•	•	
55	•	•	
56	•	•	
57	•	•	

Números	Assiduidade	Faltas	Observações
1	•	•	
2	•	•	
3	•	•	
4	•	•	
5	•	•	
6	•	•	
7	•	•	
8	•	•	
9	•	•	
10	•	•	
11	•	•	
12	•	•	
13	•	•	
14	•	•	
15	•	•	
16	•	•	
17	•	•	
18	•	•	
19	•	•	
20	•	•	
21	•	•	
22	•	•	
23	•	•	
24	•	•	
25	•	•	
26	•	•	
27	•	•	
28	•	•	
29	•	•	
30	•	•	
31	•	•	
32	•	•	
33	•	•	
34	•	•	
35	•	•	
36	•	•	
37	•	•	
38	•	•	
39	•	•	
40	•	•	
41	•	•	
42	•	•	
43	•	•	
44	•	•	
45	•	•	
46	•	•	
47	•	•	
48	•	•	
49	•	•	
50	•	•	
51	•	•	
52	•	•	
53	•	•	
54	•	•	
55	•	•	
56	•	•	
57	•	•	

Registro das Monitoras sobre a Prática Educativa

REGISTRO MONITORA

M1

②  Tentou falar, só que não ouvia nada, dormido, voltou com fome total!
 Sua fala tem melhorado sua fônea dia não.
 Xépra deu de mexer na bolsa sem parar.
 Não gostava de ser contrariada; gosta que todos concordem com suas decisões.
 Está muito tímida; sua fala melhorou muito.
 Não parou quieta no refetório.
 Tentou pra chupar o dedo que não para o dia todo e lá chupa dedo.
 Já fez 2 anos, mais continua usando fraldas; sua fala ainda está se desenvolvendo (20.06.00) - segundos-feira.
 Em 09.11.00 saiu das fraldas.
 Sua fala está melhorando.

8 Esther: Está mais calma, não morde bento, está mais amigável e companheira.
 Já saiu da fralda, ela gosta de ir ao banheiro, senta sozinha, lava a mão sozinha.
 Foi notado que ^{imita} se ~~de~~ um bicho ou outra coisa parecida, ela sente muito medo.
 Esther voltou a bater novamente, talvez seja problemas familiares: Eu estava certa! O pai brigou com a mãe e foi embora, foi isso que ela sente muito medo do pai e tem medo que a mãe vá embora; Ela chorou muito na entrada e quando acordou à tarde (mãe) gosta de dançar.
 Estava comendo mais.
 Não tem mais —

16) Gubere: Como sempre "a comandante que pensa o outros" inteligente, brinca com todos, mas muito egocêntrica; sua feminista é de

Deu espírito de liderança é muito grande, ela pede para as coisas tentarem, senão elas não vão funcionar, as coisas obedecem, ela pede para as coisas cooperarem elas cooperam, é um barto!

Ultimamente quer controlar, só chorar.

Attei enfeitado quando ela

passou em cima da mãe das coisas e eu fiquei brava com ela.

Ala olhou pra mim e respondeu: - não foi eu tia Maria, foi o meu penis!

Ai foi só risada!

Isso mesmo ela fez mentes, talvez porque não vê a mãe, mas o espírito de líder vem.

10) Carlos: Ainda continua mentoso, não gosta de pedir no amor, e não gosta que o amigo peça dele, o amigo melhorou muito.

11) Carlos no mês de março, andou muito doente

12.04 - Começou a sair da fealdade, só que eu parei de tirá-lo da fralda pelo fato (05.2000) de não falar, ou seja, falar muito pouco.

Quando mãe separou do pai, foi por isso, ele se fechou.

Ficou cada vez mais desconfiado, mais este mais esperto.

Caderno de Anotações
 das Atividades Semanais
 de BII, com exceção
 das Atividades Conquistas
 que se repetem todos
 os dias

➔ 24 a 28 Julho

Foi trabalhado pintura com
 giz de cera em folha Gondi,
 depois em folha de sulfite

➔ 31 Julho a 4 Agosto

Pintura em papel com
 guache e esponja

➔ 7 a 11 Agosto

Foi Confeccionado o presente do
 dia dos pais, pintavam com
 o dedo em um lenço de papel
 Também foi trabalhado
 figuras masculinas montadas
 de revista e coladas em
 folha de sulfite

Anexo 6

Ficha Informativa da Criança

FICHA INFORMATIVA DA CRIANÇA

I- IDENTIFICAÇÃO

- Nome da criança: _____
- Apelido: _____
- Data do nascimento: ____/____/____ Idade: _____
- Nome do pai: _____ Idade: _____
Estado civil: _____ Grau de Instrução: _____
Emprego: _____ Telefone: _____
- Nome da mãe: _____ Idade: _____
Estado Civil: _____ Grau de Instrução: _____
Emprego: _____ Telefone: _____

II- SAÚDE NA FAMÍLIA

- Como foi o parto? _____
- Foi amamentado? () sim () não Até quando? _____
- Problemas de saúde da criança:
Alergia? () sim () não a que? _____
Teve alguma doença? () sim () não: Quais? _____
- Faz uso de algum medicamento? sim () não() Qual? _____
- A criança está desnutrida? sim() não ()
Faz algum tipo de tratamento? () sim () não Qual
especialista? _____ Diagnóstico: _____
- Casos de doenças na família? () sim () não Quais? _____
- Há caso de vício na família? Qual? _____
- Usa fraldas? () sim () não
Controla os esfíncteres? () sim () não
- Em caso de doença ou acidente chamar a quem? _____
telefone: _____

III- ALIMENTAÇÃO:

- A criança alimenta-se sozinha? _____
- Qual a última refeição que faz no dia? _____
- Que tipos de alimentos de alimentos está acostumada? _____

IV- SITUAÇÃO DE MORADIA:

- () Casa () Barraco
- No local em que mora há: () água encanada () luz elétrica

() privada () esgoto () coleta de lixo () televisão

V- DADOS DA FAMÍLIA:

- Com quem a criança mora? _____
- Os pais moram na mesma casa? () sim () não - Como é o relacionamento dos pais? _____
- Há quanto tempo são casados ou vivem juntos? _____
- Se separados, qual o relacionamento que a criança mantém com a pessoa ausente? _____
- Quem te ajuda a olhar as crianças? _____
- Quantos filhos vocês têm e quais as idades deles? _____
- Qual a religião que vocês seguem? _____

VI- DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA:

- Percebe alguma alteração no desenvolvimento da criança? (Andou com que idade, dificuldade em pegar, ao comer, ao falar, etc.) _____

- A criança chora: normal () muito () nunca chora ()
- A criança presta atenção à tudo (BI e BII):
() segue ruídos () reconhece vozes () acompanha objetos
- A criança procura estabelecer contato com outras crianças e adultos? () sim () não
- A criança é responsável pelos seus pertences? _____
- A criança possui alguns costumes ou manias? Quais? _____

VII- EDUCAÇÃO DA CRIANÇA:

- Quanto tempo você fica com seus filhos? _____
- Que tipo de lazer a família tem nos finais de semana? _____
- Como você corrige um comportamento errado da criança? _____
- Quais preocupações você tem com a criança? _____
- Horário que a criança dorme e se levanta: _____
- Necessita de algum objeto para dormir? Qual? _____
- Como é o sono da criança? () tranquilo () range os dentes
() grita () chora () mexe-se muito () tem pesadelos
- A criança sente medo? Do que? _____
- A criança já frequentou outra escola? () sim () não
- Que tipos de programas de televisão a criança assiste? _____
- A família faz algum tipo de leitura? Quais? _____
- Do que e com quem a criança costuma brincar? _____

- A criança ajuda nas atividades domésticas? Quais? _____
- A criança já fez alguma pergunta sobre sexo? Como os pais reagiram a ela? _____
- Na relação entre pais e filhos existe espaço para troca de carinhos? _____

VIII- OUTRAS INFORMAÇÕES

- A criança tem irmãos no CEMEI? (nomes e setores) _____
- O que a família espera da escola? _____
- Qual o melhor horário para fazermos as reuniões de pais e quais temas gostariam que fossem discutidos? _____
- Quem realizou a entrevista? _____
- Quem respondeu as perguntas? _____
- Data da entrevista: ____/____/____
- Observações: _____
- _____
- _____
- _____

Ficha de Avaliação Individual e Acompanhamento do Desenvolvimento da Criança

FICHA DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL E ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

U.E.: _____ DATA: nov. / 2000
 ALUNO: Geibel Cristina Mauda de Jesus SETOR: BIT

I- ASPECTO SOCIAL/AFETIVO	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
1- Inicia a interação com os colegas		S
2- Inicia a interação com o professor e monitores		S
3- Afasta-se dos colegas		N
4- É agressiva com seus colegas		R
5- Incomoda ou provoca os colegas		R
6- Busca apoio da professora e monitoras		F
7- Solicita continuamente apoio da professora e monitoras		F
8- Tem confiança na professora e monitoras		S
9- Reclama quando se sente injustiçado		F
10- Atende os pedidos individuais		S
11- Pede ajuda		F
12- Desiste facilmente quando encontra dificuldades		N
13- Precisa ser continuamente supervisionado		N
14- É resistente à professora e monitoras		N
15- Está desenvolvendo autoconfiança		S
16- É observadora		S
17- É curiosa		S
18- Permanece tranqüila		S
19- Enfrenta diferentes situações		S

II- ASPECTO COGNITIVO	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
1- Primeiras adaptações adquiridas (olhar, agarrar, chupar, mudança na alimentação)		NA
2- Coordenação de esquemas simples (engatinhar, sentar, firmar-se em pé)		NA
3- Coordenação de esquemas secundários (andar, erguer objetos, etc.)		S
4- Experimentação ativa de novas coordenações (subir, descer, expressar vontade de se alimentar sozinho, etc.)		S
5- Invenção de novas coordenações para combinação mental (a partir dos 18 meses)		S
6- Compreende o nome dos objetos usuais		S
7- Demonstra interesse com o que ocorre ao seu redor		S
8- Expressa reações variadas		S
9- Desenvolvimento da linguagem falada: - Apresenta balbucios (até 5 meses)		NA

**FICHA DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL E ACOMPANHAMENTO DO
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

U.E.: _____ DATA: _____
ALUNO: Gabrielle SETOR: M I

I- ASPECTO SOCIAL/AFETIVO	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
1- Inicia a interação com os colegas	R	R
2- Inicia a interação com o professor e monitores	R	R
3- Afasta-se dos colegas	R	R
4- É agressiva com seus colegas	R	R
5- Incomoda ou provoca os colegas	R	R
6- Reparte as coisas naturalmente	R	R
7- Busca apoio da professora e monitoras	R	R
8- Solicita continuamente apoio da professora e monitoras	R	R
9- Tem confiança na professora e monitoras	R	R
10- Reclama quando se sente injustiçado	R	R
11- Demonstra autonomia na execução de tarefas	R	R
12- Atende os pedidos individuais	R	R
13- Atende os pedidos coletivos	R	R
14- Pede ajuda	R	R
15- Oferece ajuda aos adultos e colegas	R	R
16- Cooperar espontaneamente com os adultos e colegas	R	R
17- Respeita as regras	R	R
18- Pede desculpas	R	R
19- Aceita desculpas	R	R
20- Pede licença	R	R
21- Tem iniciativa	R	R
22- Desiste facilmente quando encontra dificuldades	R	R
23- Persevera numa atividade até o fim	R	R
24- Precisa ser continuamente supervisionado	R	R
25- Interfere na ordem da classe	R	R
26- É resistente à professora e monitoras	R	R
27- Gosta da escola	R	R
28- Orgulha-se do que faz	R	R
29- Faz perguntas	R	R
30- Está desenvolvendo autoconfiança	R	R
31- É observadora	R	R
32- É interessada	R	R
33- É curiosa	R	R
34- É criativa	R	R
35- Permanece tranqüila	R	R
36- Chega a solução de problemas por diferentes caminhos	NA	NA

- segurar talheres durante a alimentação	S	S
- realizar as atividades com brinquedos que exijam habilidade manual (encaixes)	S	S
- manusear a massinha com facilidade	S	S

LEGENDA:

F – freqüentemente

R – raramente

S – sim

A – em aquisição

N – não

NA – não avaliado

OBSERVAÇÕES: _____

Anexo 7

Reportagens Sobre a Origem do CEMEI

10 - Diário Oficial do Município

Campinas, sábado, 15 de setembro de 1990

Paranapanema vai receber obra em dobro

Luiz Grannolio

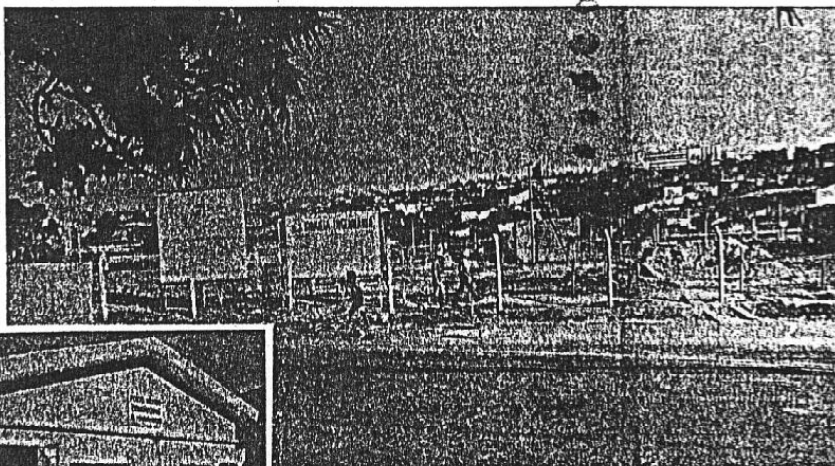
A vida dos moradores do Jardim Paranapanema e bairros vizinhos ficará bem mais fácil dentro de aproximadamente oito meses. Neste prazo, eles deixarão de se utilizar do atual Posto de Saúde, pequeno e inadequado, e passarão a ser atendidos num novo Centro de Saúde, em fase de construção. Além disso, as crianças da região não terão mais que atravessar meia cidade para frequentar uma creche. Elas serão atendidas no próprio bairro.

A alteração no cotidiano dos bairros será a consequência do término de duas obras que já passaram pela fase de fundação e começam a ganhar as primeiras paredes. Os prédios, que estão sendo construídos simultaneamente, abrigarão o Centro de Saúde e a creche, somando 1.100 m² de construção. As obras ficam na avenida Imperatriz Dona Amélia e foram contratadas pela Administração através de concorrência pública.

Fora do esgoto

Atualmente, apenas 32 crianças do Jardim Paranapanema encontram vagas em creche. E mesmo assim através de um acordo que a Prefeitura fez com uma creche da igreja presbiteriana da Vila Industrial. Todos os dias as crianças do Paranapanema saem de casa em ônibus fornecido pela Secretaria de Educação e percorrem vários bairros até chegar na creche particular, na rua Maria Soárez, 182.

Essa foi a fórmula encontrada pela secretaria para atender os menores, enquanto o novo prédio não fica pronto. Antigamente as crianças ficavam na creche improvisada que funcionava em um barracão de madeira na favela, em local insalubre, rodeado por descargas de esgoto. A secretaria considerou o arranjo inadmissível, interditou o barracão e providenciou vagas provisórias na creche particular da Vila Industrial. Para conseguir as vagas foi feito um acordo: a Prefeitura paga toda a alimentação, não só das 32 crianças do Paranapanema, mas também das outras 30 matriculadas no centro infantil.



A obra começou e em oito meses o posto (no destaque) muda

Quando o novo prédio ficar pronto, a capacidade será para 120 menores até seis anos. A construção, de 600 m², terá berçário e salas de aula para creche e pré-escola, consultório médico, salas de banho, galpão, cozinha e área para recreação. As vagas atenderão o Jardim Paranapanema e o Jardim São Fernando.

Saúde para 30 mil pessoas

Ao lado da creche está em construção também o Centro de Saúde. Projetado para substituir o posto do bairro, terá área de 500 m² e receberá também os moradores de oito bairros próximos, totalizando uma população de 20 mil pessoas.

Quando o atendimento for transferido para o Centro de Saúde, não haverá apenas ampliação de espaço mas também dos serviços médicos. Com oito consultórios, módulo odontológico e várias salas, procedimentos como vacinação, inalação, curativos, suturas e pequenas cirurgias, esterilização e coleta de exames, serão feitos em local apropriado. Além do Paranapanema, o Centro atenderá também os jardins Prcença, Guarani, São Fernando, São José, Bonfim, Ouro Branco e Vila Lenos.

Inauguração do Jardim Parapanema

A Prefeitura inaugurou no último sábado os Centros Infantil e de Saúde do Jardim Parapanema. Os dois equipamentos, localizados na av. Imperatriz Dona Amélia, 590, são uma reivindicação antiga da comunidade, especialmente dos moradores da favela do bairro. O Centro Infantil tem capacidade para 120 crianças, de 0 a 6 anos e ocupa uma área de 610 m², enquanto o Centro de Saúde, com área de 500 m², foi projetado para cobrir a área de 38 mil habitantes.

Segundo Heloísa Ananias, Secretária de Educação, a primeira creche que existiu no bairro funcionava em um barracão muito precário. "Era tudo muito improvisado, sem condições de segurança e instalações", conta. Em 2 de dezembro de 1989 um abaixo-assinado, com 127 assinaturas chegou à Prefeitura reivindicando a construção do Centro Infantil. Até que o novo prédio ficasse pronto, as crianças foram removidas para um outro barracão, para uma igreja e, por último, foram atendidas no Centro Infantil da Vila Lemos.

Essa solução dificultou principalmente a locomoção das crianças. Para minimizar o problema, uma Kombi transportava as crianças que não tinham como chegar a Vila Lemos. Com o novo Centro Infantil, sobrarão vagas onde estão atualmente as crianças do Parapanema. O Centro Infantil do Jardim Parapanema tem 3 salas, 1 berçário, lavanderia, 3 banheiros, galpão coberto, cozinha, refeitório e dispensa. O início de funcionamento é imediato.

W. Lemos 12/9/91

Campinas

A CIDADE É SUA

Folha de São Paulo
12/3/92

Mães pedem aumento de vagas em creches

Prefeitura não prevê ampliação

Da Reportagem Local

As crianças de zero a seis anos que residem na região central da cidade não encontram vagas em creches públicas. A região central conta apenas com duas creches municipais, sendo uma (o berçário "Luz de Papel") destinada exclusivamente aos filhos dos servidores públicos de Campinas. A outra, próxima ao Ginásio do Guarani, não tem vagas.

O chefe da Divisão de Planejamento da Prefeitura, Pedro Panazzolo, 38, disse que não há projetos para construção de creches na região central. Segundo ele, a Prefeitura não dispõe de terrenos no centro e a demanda por vagas é maior na periferia. Juraci Gonçalo, 29, moradora no Botafogo, disse que este é o terceiro ano consecutivo que deixa seu filho, Paulo, de quatro anos, com sua mãe porque não consegue vaga em uma creche. "Perdi a esperança de conseguir uma vaga", afirmou.

A chefe de Divisão de Ensino 1 (departamento responsável pelas creches na Prefeitura), Maria Eugênia Goulart Honório,

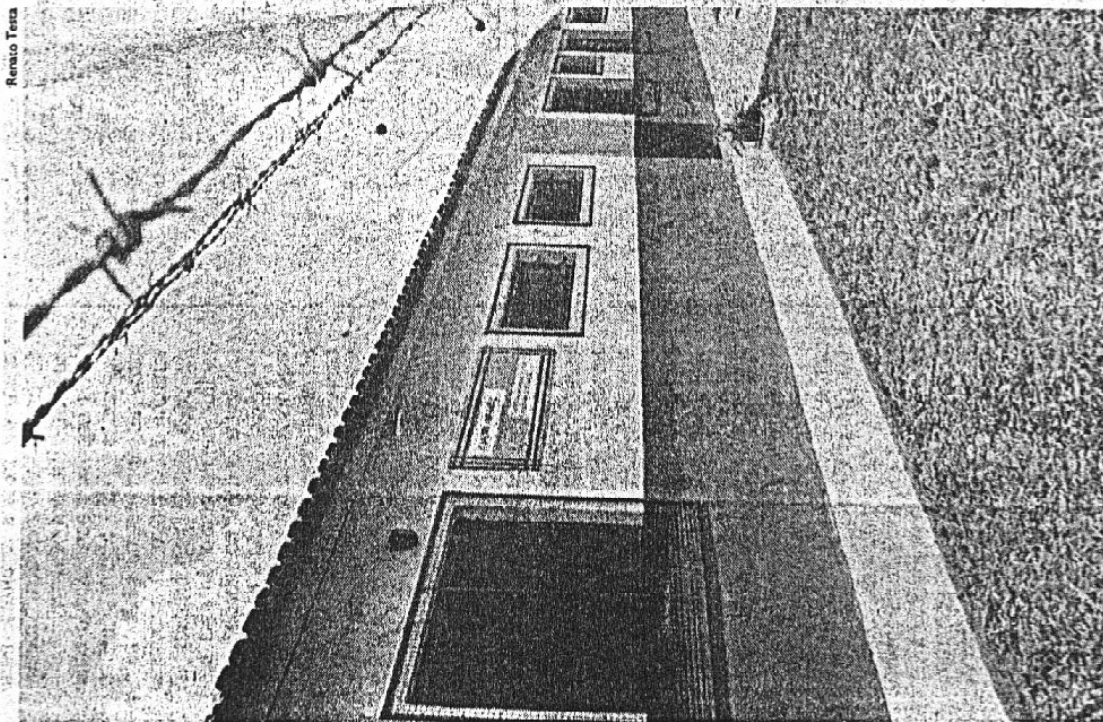
43, disse que a carência de creches é grande em todos os bairros. Ela não soube precisar quantas creches seriam necessárias para atender à demanda.

Há filas de 50, cem pessoas ou mais dependendo da unidade, de acordo com ela. Maria Eugênia disse que a região onde a procura por creches tem sido mais intensa é a sudoeste, em particular os bairros Maracanã, Santa Lúcia e Capivari.

O critério para seleção dos candidatos a uma vaga nas creches (que antes era o tempo de espera), agora é econômico — assistentes sociais estão cadastrando as pessoas da lista de espera e classificando-as de acordo com suas necessidades.

Hoje o serviço de creche conta com 46 unidades. Maria Eugênia disse que, ainda este mês, mais quadro creches nos bairros de Joaquim Egidio, Sam Martin, São José e DIC 1. As creches atendem crianças de zero a 6 anos. Vagas em berçário são as mais disputadas.

Cartas para "A Cidade é Sua" devem ser enviadas para a Redação da Folha Sudeste ap. na rua Coronel Quirino, 1.206, CEP 13.023, em Campinas, com nome completo, CIC, RG, endereço e telefone do reclamante.



Creche Municipal Parapanema, no bairro Guarani

Renato Testa

HISTÓRIA DO CENTRO INFANTIL PARANAPANEMA

— DEPOIMENTOS DE FUNCIONÁRIOS CONTANDO O INÍCIO NO BARRAÇÃO.

- FOTOS DO BARRAÇÃO.
- MUDANÇA PARA O EBENEZER.
- MUDANÇA PARA LEMOS.
- FOTOS DA LEMOS E DA DESPERDIDA.
- INAUGURAÇÃO (ÔES).
- ATIVIDADES.

FUNCIONÁRIOS

MARIA PEREIRA	1978
M. AQUINO, M. TEREZA, ROSA	1987
SR. OSWALD	1988
LANDIHELA, LÚCIA, VERA SARGENTO	1989
ADÉLIA, ANTONIA	1990
ANA, APARECIDA, DAÍSA, HELOÍLDE,	
MARISA, MARIA, M. ANÉLIA, MARCIA,	
NEIDE, SANDRA, SIMONE, SILVIA, VERA B.	1991
BEATRIZ, EDNA, JANETE, NOELI, SÔNIA,	
SIMONE, CECILIA	1992

DIRETORAS: MARIA JOSÉ 1991

MARIA LUÍZA DE ALMEIDA CASTRO 92

PARTICIPAM DE NOSSAS LUTAS, OS FUNCIONÁRIOS:

- PROF. SANDRA S. RAPOS.
- PEDAGOGA CLAUDETE.
- ASSIST. SOCIAL MARIA DE FÁTIMA.

MÃES QUE SEMPRE ESTIVERAM NAS REUNIÕES E DISCUSSÕES:

(D. HILDA, MARTA, MARLI, TEREZINHA, ROZANGELA, APARECIDA, CLARICE)

CAMPINAS, 24 DE AGOSTO DE 1992

21a 08 de novembro de 1989.

Foi realizada uma reunião no Centro Infantil Parapanema, ainda BARRAÇÃO. Estavam presentes a comunidade, sociedade de amigos do bairro mães e funcionários.

Essa reunião aconteceu às 15 horas, com a presença da pedagoga Maria, a assist. social Fátima, da RIO Donizete e o secretário da Educação Prof. Bryan.

Aproveitou-se o ensejo para se apresentar a nova administradora, que por entrada foi muito mal recebida pela comunidade.

O prof. Bryan veio conhecer o BARRAÇÃO, ficando estarecido com as condições do mesmo e esclareceu que não imaginava que havia dentro da prefeitura um estabelecimento de tal tipo.

Lesse mesmo dia prometeu a todos presentes, já cansados de promessas de políticos que faria tudo para que se construísse uma creche decente.

Picou fechado então que se procurasse um terreno para a construção.

Foi então que começou a grande luta de todos, mães e funcionários. Quinze dias depois, convidado pela adm. Léa o prof. Bryan retornou no local para ver problemas que a mesma tinha tomado conhecimento:

— esgoto aberto, ratos, destelhamento, inundações, faltas de materiais como: geladeira, colchonetes, documentos que continha os registros das crianças, etc.

Foi feita uma reunião, e o secretário resolveu que não podíamos, mais ficar no local. Ficou então resolvido que a assist. social e a adm. Léa, arranjasse um local para levar as crianças até que se construísse uma nova creche.

SÁmos então a procura de casas para alugar, próximo do barracão, mais nada conseguimos. O secretário conseguiu uma mansão, mais os proprietários não quiseram alugar para as crianças da favela. A adm. e a assist. social Fátima percorreram todas as imobiliárias de Campinas e nada conseguiram, pois quando sabiam que era para a prefeitura desistiam, as vezes até concordavam e descobriam que era para crianças da favela ia tudo por água abaixo.

Procuramos o mês de janeiro inteiro e nada conseguimos, até que o prof. Bryan nos assustou querendo suspender o funcionamento do barracão. Provocando uma grande revolta das mães que precisavam da creche.

No começo de fevereiro foi feita uma nova reunião para se discutir o problema. Mães que estavam sempre presentes: D. Hilda, Maria, Marli, Terezinha, Rozangela, Aparecida, Sebastião, Clarice e Lourdes. Essas mães não queriam o fechamento do barracão, tinham medo que a prefeitura não construísse a nova creche. Houve mães que responsabilizavam a administradora de ter acabado com a creche que já tinham há 12 anos, e que mesmo precariamente elas podiam deixar os filhos por trabalhar.

A assist. social Fátima teve a idéia de levar as nossas crianças para uma entidade onde era presidente. Convocamos mais uma vez as nossas mães para comunicá-lhes. Na presença do secretário foi levantados alguns problemas na locomoção das crianças, pois a igreja Ebenezer ficava na Vila Industrial. Teve-se a idéia de contratar um ônibus que levaria as crianças e funcionários que moravam no Paranapanema. Se pensou nos dias de chuvas, ficando a casa de Tia Rosa para abrigar as crianças enquanto o ônibus não chegasse ou à tarde na espera das mães.

Convidou-se então as mães para conhecer a igreja, que em seguida concordaram com a mudança.

A igreja Ebenezer fechou um contrato com a prefeitura com um prazo de um ano. Nesse contrato a igreja não aceitaria que se pagasse o aluguel, mais que a prefeitura mantivesse a alimentação de todas as crianças (40 do C.E. Ebenezer) e que também pagasse as contas de água e luz. Firmado o contrato, mudamos em fevereiro de 1990.

Para a nossa surpresa, encontramos no primeiro dia um protesto de mães do C.E. Ebenezer que não aceitava a ida de nossas crianças por serem da favela. Dados fornecidos por um funcionário da prefeitura que conhecia o BARRACÃO através da entrega do ceasa (FUNCIONÁRIO DA EDUCAÇÃO). O mesmo não permitia que a sua filha tivesse contato com as crianças da favela. Fátima, concientizou as mães mostrando o que ganhariam com a nossa chegada, diminuiria bastante as suas despesas e ganhariam mais funcionários o qual no C.Educativo era precário. Tiveram que nos engolir...

Nós funcionários do Paranapanema assumimos mais 40 crianças da igreja. Sendo que do Paranapanema levamos só 35 dos 80, porque não caberia no novo local. Houve um acordo das mães que pudessem ficar com seus filhos até a nova construção.

Ficamos felizes e não sabíamos, a todo momento cobravam o favor que a prefeitura devia para a igreja.

Mais mesmo assim saímos de cabeça erguida. Deixamos para a igreja alguns melhoramentos feitos pela COAR. E para as crianças muito carinho.

Para nós funcionários as coisas não eram muito boas. Mais para as nossas crianças foram ricos os momentos que tiveram na igreja:

— Ótimos passeios, novas experiências, novos conhecimentos, nova realidade, novas amizades, etc.

Aprendemos com eles a aceitar regras, como participar do culto lá existente, que para eles era um momento muito bom. Pois nesse momento e-

les aprendiam músicas novas e tomavam conhecimento de instrumentos que haviam na igreja.

Aceitamos muitas situações difíceis por eles.

Tínhamos que fazer faxinas na sexta e deixar tudo limpo para a igreja. Quando chegávamos na segunda fazíamos tudo de novo, para termos condições de trabalhar.

Mais valeu a pena, as crianças nossas e do C.E. Ebenezer eram muito felizes.

No Natal de 1990 conseguimos fazer uma grande festa. Fizemos um jantar com todas as famílias dos dois Centros. O jantar foi a luz de velas e com fundo musical. Realizamos grandes festas.

Hoje sentimos saudade....

Que maravilha! Chegou grande dia, difícil de acreditar, Ufa!!

Como é gostoso voltar para casa, principalmente quando essa esta novinha em folha. Imaginem essa grande equipe limpando, organizando colocando as su s coisas definitivamente em seus lugares. A alegria era contagiante. Sorrisos verdadeiros enfeitavam cada rosto. Jamais esquecerei esse dia. Me lembro das gritarias dentro da creche, não tinha crianças, era as funcionárias que cantavam alto. Era um eco gostoso, se viam brincadeiras em tudo que se fazia. Tia Maria Pereira dançava no meio do sabão que esfregava o chão. Tia Rosa dançava com o cabo da vassoura. O Sr. Osmar parecia um bôbo, ria que nem criança. A Tia M. Aquino queimava em febre, mais mesmo assim não largava da bucha. Antonia e Lúcia fazia a pior farra dentro dos armários, parecia que nunca tinham visto um armário antes. A Vera Esfregava tanto os azulejos que nem sujeira tinha, esquecia que eram novos, sem usos. E a dona Léa, parecia uma barata tonta andando de um lado para o outro, não fazia nada, só queria tirar fotos.

E o mais bonito foi as duas mães que vieram ajudar:

Aparecida Sebastião e Aparecida Oliveira, limparam todos os vitroses.

A Cida perguntava toda hora, que hora seria a merenda. Mais ninguém se preocupava em comer. Fizemos foi um lanche mais tarde, pão com mortadela e coce-cola. Quem gostou foi a filha da Léa dizia ter vindo ajudar!

Toda essa farra foi no dia 06, antes da inauguração. E nesse mesmo dia a Tereza foi à cidade comprar as camisetas azuis p/ que todos estivessem bonitos na festa de inauguração.

A inauguração foi marcada para duas horas da tarde no dia sete de setembro, com a presença do sr prefeito e alguns vereadores.

O Sr. Jacó Bittar não compareceu, mandando em seu lugar a atual secretária da Educação Iara Lúcia da Silva.

Para a surpresa da diretora e da administradora eles foram pontualmente com o horário. Surpreendidas não tinham nem acabado de fazer o di scurso que a Léa iria ler. A mesma tinha acabado de fazer as unhas e não tinha nem trocado de roupa. Por sorte os convidados foram inaugurar o posto primeiro. A correria foi total.

Enfim tudo pronto, a fita azul separava a multião de pessoas que queriam conhecer o Nosso Centro Infantil, dentro as nossas 27 crianças bonitas de uniformes novos e laços de fitas na cabeça aguardavam com as

mãos cheias de pétalas de rosas, para apresentarem um número de música. Cortada a fita as autoridades presentes entraram no estabelecimento, e depararam com as crianças escondidas que cantaram o hino:

— Seja bem vindo aqui entre nós, visitantes ilustres.

— As palavras não podem traduzir, a grande honra, que nos proporcionam

— Por isso saudamos com FLORES, os ilustres visitantes.

— Ao acabarem de cantar, jogaram as pétalas em cima dos ilustres.

A Secretária se encantou, fazendo as crianças repetirem o número de novo obs. A idéia desse número foi da Maria José.

Maria José, quase teve um colápo no momento, pois quando foi procurar as flores para dar para as crianças minutos antes da inauguração.

As encontrou no lixo, a Tia Rosa na empogação de limpeza pessoa que era lixo. Nunca ri tanto na minha vida, as duas ficaram de quatro dentro da lata de lixo, para recuperarem as pétalas. Mais a Secretária gostou muito.

A mesa foi composta de três vereadores, presidente da S.A.B.S, do administrador da R 10, D. Hilda, da diretora, administradora e da atual Secretária da Educação Iara Lúcia da Silva.

A primeira fala foi da adm., depois da diretora, do representante dos vereadores e da Secretária.

No final as crianças do pré apresentaram uma dança.

Cantaram também Bem vinda a família...

Acabando a cerimônia, todos visitaram os repartimentos da creche. E encontraram na cozinha um gostoso cafézinho feito por nossas cozinheiras: Maria Pereira e Tia Rosa.

Estiveram presentes outros representantes da educação, como a sra Maria Helena P. Bandiera, Sra Conceição, M. Fátima etc.

Mesmo quando todos deixaram o prédio, a festa continuou com a comunidade com um gostoso forró.

Foi só mais um dia de festa. Continuamos na segunda feira o nosso primeiro dia normal e fizemos a festa com as crianças.

Outra festa aconteceu com a nova inauguração, no dia treze de setembro, pela qual fizemos questão de convidar o prof. Bryan e assist. social M. Fátima.

Essa festa foi mais gostosa, preparamos alguns quitutes e guaraná Também fizemos questão de presentiar o prof. Bryan com um cartão de pra ta com o carinho de mães e funcionários.

Oferecemos em agradecimento aos funcionários da Vila Lemos um almo-

ção de confraternização, e as oferecemos rosas.

No dia dez de outubro convidamos os funcionários e crianças do C. E. Ebenezer para um almoço e com bolo de aniversário. Foi mais um dia maravilhoso.

Até que caímos na dura rotina de creche. Os problemas começaram com a procura de vagas. Não tínhamos funcionários e nem o resto de equipamentos que precisávamos para funcionarmos de verdade.

A nossa gelaadeira ficou na Vila Lemos e a nova ainda não estava ligada. Todos os dias a Tia Rosa tinha que descer na Lemos para buscar o nosso leite e pão, carne e ceasa.

Como não tínhamos crianças as novas funcionárias tiveram que trabalhar durante um mês na Lemos, a Maria Amélia ficou para cobrir as férias da cozinheira de lá. Já com as crianças novas passamos dificuldades porque os nossos funcionários tinha sempre que cobrir as faltas dos funcionários da Lemos. Toda festa e reunião tínhamos que descer para lá.

Infelizmente se desvestia um Santo para vestir o outro.

Cansados, achamos que tínhamos o direito de ter um equipamento só nosso, funcionários e uma diretora só para o Paranapanema. Como eramos de luta não foi difícil ganhar mais uma. Fizemos uma oração e Deus mais uma vez nos ouviu. Trazendo para nós não a diretora que merecíamos, mandou para a gente uma guerreira também, para nos proteger de tantas injustiças. Alguém que veio amar e também dar o carinho que nosso Paranapanema tanto precisava. Alguém competente e profissional. Exatamente como somos.

Hoje, como diz a nossa querida Noeli:

— Trabalhei num Centro Infantil que tem, uma história, um projeto pedagógico e um calendário.

Como é bom ver o Nosso Centro Infantil crescendo, é muito bom.

Em janeiro de 1991, chegavam as diretoras aos centros infantis. Chegava a nossa também, Maria José, que não gostou do local em que nos encontrávamos. E queria levá-los para a Vila Lemos onde também era diretora. Como já tínhamos a experiência de sermos rejeitados pelos seus funcionários não aceitamos. Já que estava perto da nossa nova creche ficar pronta. Não queríamos uma nova mudança seria ruim para as crianças.

Maria José, fez uma reunião com os funcionários e por unanimidade os funcionários voltaram não a mudança. M. José, prometeu respeitar o desejo da equipe. Mais não compareceu mais no local, resolvia os problemas através do telefone. Acabou-se levando nos para a Lemos prometendo nos uma nova integração com os seus funcionários. Fomos recebidos com uma reunião em que deixavam bem claros que acabava a mordomia dos funcionários do Paranapanema, como fazer o horário das 19 horas da Lemos.

Nessa reunião M. José, explicava para todos que a função da administradora Léa não existia mais e que ela deixava de dar ordens, que passaria a ser fiscal dos funcionários. Seria como nas lojas o gerente e o fiscal de sessões. M. José fazia questão de dizer que a autoridade máxima do centro infantil era ela. Foi um grande problema para nós, aprendemos trabalhar unidos como família e não com lideranças, devidos os problemas que enfrentamos juntos.

DEPOIMENTO DE TIA MARIA DE AQUINO:

- Tivemos muitas dificuldades para realizar um trabalho integrado.
- A experiência de mudarmos de um lugar para o outro foi muito negativa p/ mim e para as crianças.
- De positivo, tivemos um trabalho muito bonito no berçário com grande proximidade e incentivo com as crianças.
- Levamos um novo trabalho, procuramos renovar com criatividades para melhorar a nova situação. Conseguimos.
- No Ebenezer, tivemos mais tranquilidade e muitos passeios.
- O passeio do Taquaral foi muito bonito.
- No Ebenezer ficamos longe de marginais, tiroteios e brigas c/ a polícia.
- Na Vila Lemos tivemos a festa junina que foi muito boa.

Obs. As nossas crianças não gostaram da Vila Lemos, passaram a fugir e faltar, chorar quando vinham, Léa.

6

As dificuldades na vila Lemos foi com os funcionários muitos antigos que resistiam ao trabalho novo do Paranapanema. Sentiam ciúmes e tentavam prejudicar o tempo todo a nossa equipe. Aguentávamos tudo sem poder reclamar, pois a diretora não aceitava as nossas opiniões.

Nos unimos ainda mais, tentando nos apoiar na grande amizade que tínhamos e que acreditávamos que era bem forte. Saímos de cabeça erguida. Valeu a experiência. Aprendemos que o melhor lugar foi o nosso BARRAÇÃO.

Quando pergutamos para aluna Fátima, como seria o novo nome da nossa creche ela respondeu sem exitar:

— BARRAÇÃO.

Até que ficamos sabendo que a nossa creche já estava pronta mais a prefeitura iria deixar para janeiro do ano seguinte e que a nossa diretora acomodada pela boa situação que os funcionários do Paranapanema fornecia para Lemos, que obtinha poucos funcionários. Não lhe interessava a nossa despedida.

Contamos então com as nossas mães que foram até a prefeitura cobrar a inauguração do nosso Centro Infantil Paranapanema, em julho de 1991.

Valeu a luta, pois em setembro de 1991, arrumamos as nossas tralhas e mais que depressa mudamos com as nossas 27 crianças, sem mesmo o sentimento da prefeitura. Logo apressaram a inauguração para o dia 07 de Setembro.

Depois foi a luta de conseguirmos os novos funcionários, mais uma vez a luta foi das mães, presisamente de D.Hilda.

Aqui estamos com muito orgulho da grande caminhada, foi difícil, mais o gostinho da vitória é muito bom.



Anexo 8

Carta De La Habana

Queridos colegas, autoridades presentes:

El tema de la calidad es actual y necesario para la educación inicial y preescolar, por lo que nosotros, educadores y profesionales reunidos en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar, convocamos:

A los gobiernos de nuestros países:

- ✓ No basta ampliar la cobertura, es necesario velar por la calidad de esta ampliación, con reflexiones a nivel nacional, que permita establecer criterios de calidad, que respeten las especificidades de cada país, y contemplen también su diversidad cultural.
- ✓ Tampoco basta la inversión en la mera infraestructura "modernizada" si ella no garantiza las transformaciones necesarias para ofrecer una educación que respete al niño y a la niña como sujeto de derecho.
- ✓ Promover, con la ayuda de organismos internacionales, estudios e investigaciones entre los países iberoamericanos que nos permitan arribar a criterios que apunten hacia la consolidación de una pedagogía de la infancia.
- ✓ Es urgente crear, implementar y perfeccionar la política educativa específica para las edades de 0 a 6 años en el ámbito de las políticas públicas gubernamentales para toda la infancia.
- ✓ La implementación de dichas políticas integrales de atención al niño y la niña deberán contemplarlo en sus múltiples aspectos: familia, educación, salud, cultura y medio ambiente.
- ✓ Madres, padres y gobiernos, todos convendrán en respetar y ayudar esta delicada tarea. "Esta es la nueva esperanza de la humanidad".

A los docentes y profesionales de la Educación:

- ✓ Debemos ser actores protagónicos que promuevan la cultura de nuestros pueblos y el compromiso con la formación permanente.
- ✓ Intercambiar experiencias y priorizar la de aquellos educadores que directamente somos responsables de la formación integral.
- ✓ Exigir la creación de políticas integradas de atención a la infancia, que reconozcan a niños y niñas como portadores de historia y de saberes, sobre todo de los derechos de ciudadanía.
- ✓ Los educadores tenemos el compromiso de colaborar en la formación de los agentes comunitarios, especialmente a la familia, que participen en el desarrollo de programas no formales para así contribuir a la calidad del

proceso educativo. En este sentido, reconocemos al "EDUCA A TU HIJO", de Cuba, como un programa de referencia.

De los Niños y las Niñas:

- ✓ Los niños y las niñas como sujetos de derechos deben tener la oportunidad de desarrollar todas sus potencialidades: sociales, artísticas, cognitivas, afectivas, culturales, imaginativas y lúdicas.
- ✓ Es importante el compromiso de la sociedad en garantizar las condiciones que propicien este desarrollo y el mejoramiento de la calidad de vida de los niños y las niñas desde la gestación hasta los seis años.

El IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar: La Calidad de la Educación en la Primera Infancia, dio continuidad al intercambio entre educadores iberoamericanos y nos confirmó la convicción de que estamos en vías de lograr una unidad de criterios de calidad para la atención integral de niños y niñas de 0 a 6 años. La responsabilidad nuestra será ahora, la concreción de estos criterios en líneas de acción y programas que respeten las particularidades culturales de cada contexto.

Los cambios históricos no se llevan a cabo individualmente, sino en grupo y de manera organizada, eso es lo que nos enseña Cuba y eso es lo que agradecemos a este país.

Hasta el V Encuentro.

Gracias Cuba

La Habana, 13 de julio del 2001

Relatoría

IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar de Educación Inicial y Preescolar

La presente edición ejecutada del 9 al 13 de julio del 2001 tuvo su verdadero momento de inicio en la clausura del evento anterior, con la constitución de su Comité Organizador. 27 especialistas procedentes de instituciones de educación, salud, cultura y deporte convocados por el Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (CELEP) han trabajado intensamente durante 12 meses para diseñar lo que en esta semana hemos desarrollado.

El evento fue concebido de manera que posibilitara la más amplia intervención de todos los participantes en las diferentes modalidades de organización propuestas: Conferencias, Mesas Redondas, Talleres, Panel, Simposios, Comisiones de Temas Libres Orales, de Pósters y Vídeos; lo que garantizó su verdadero carácter internacional al vincular en cada forma organizativa mencionada las experiencias de los diferentes países participantes.

El tema central escogido: "Calidad de la educación en la primera infancia", no resuelto aún en nuestras latitudes, es también preocupación de los organismos internacionales, lo que condicionó la presencia de:

- ↳ 11 representantes de UNICEF, de su Oficina regional y de las Oficinas de Jamaica, Guyana, Ecuador, Costa Rica, Haití, Brasil y Cuba;
- ↳ 1 representante de UNESCO-OREALC;
- ↳ 2 representantes de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación y la Cultura.

- Garren Loompkin, Oficina Regional, UNICEF
- Meritzell Relaño, Oficina Regional, UNICEF
- Mahoko Kamatsuchi, Oficina Regional, UNICEF
- Jorge Rivera, UNICEF, Costa Rica
- Kryssia Brade, UNICEF, Costa Rica
- Lién Godmaire, UNICEF, Haití
- Craig Loftin, UNICEF, Brasil
- Mitsue Uemura, UNICEF, Ecuador
- Barbara Atherly, UNICEF, Guyana
- Kerida McDonald, UNICEF, Jamaica
- Françoise Gruloos, UNICEF, Cuba
- Cristina Armendano, OEI
- Lilia Toranzo, OEI
- Julio Carranza, UNESCO, OREALC

El programa científico lo inició la Dra. Lesbia Cánovas Fabelo, Directora del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, de Cuba quién explicó a todos los presentes el impacto que en la calidad de todo nuestro Sistema Nacional de Educación, ejerce la atención educativa integral en las edades temprana y preescolar.

Los invitados especiales:

- ☐ Dr. Robert Myers, Consultor del Grupo de Desarrollo Investigativo en México;
- ☐ Dr. Miguel A. Zabalza, Profesor Titular de la Universidad de Santiago de Compostela, España;
- ☐ Dra. Sara Victoria Alvarado, Profesora de la Universidad de Manizales, Colombia;

nos dieron la bienvenida cada mañana.

La propuesta de dimensiones para evaluar la calidad de la educación realizada por el Dr. Robert Myers fue sometida al criterio del auditorio, obteniendo como resultado que la dimensión referida al plan de estudio y currículo se considera la más pertinente para tal objetivo, seguida por las dimensiones relacionadas con los agentes educativos.

El Dr. Miguel Angel Zabalza disertó acerca de la escuela como contexto de vida enriquecedor estableciendo la dependencia de la calidad de la educación con respecto a la relación entre calidad del diseño, calidad del proceso y calidad de los resultados. Novedosa resultó la idea de la "plusvalía de la educación" como evidencia de la misión enriquecedora de la escuela. Ofertó también el Proyecto "Infantiac" para el intercambio entre educadores de Iberoamérica.

La Dra. Sara Victoria Alvarado ofreció una enriquecedora conferencia sobre los aportes de la investigación a la calidad de la educación, a partir de un

análisis crítico de las realidades de la niñez en América Latina y los requerimientos de una investigación dirigida a propiciar calidad en su atención.

Participaron el lunes 9 en los 6 Cursos Pre-Encuentro 265 delegados:

- ❖ "Educación ambiental desde las primeras edades, una herramienta para construir una ciudadanía planetaria", impartido por la colega brasileña Mónica Simons, mostró la factibilidad de hacer partícipes a los pequeños de los conceptos "planeta es uno solo" y "somos una gran familia" a partir de la implicación de TODOS en la práctica cotidiana de esta tarea.
- ❖ "La organización de espacios, materiales y tiempos en la educación infantil en España", de la Dra. Alba Alonso tomó como plataforma de base los criterios de la Escuela Nueva. Lugar relevante asignaron a la familia y discutieron acerca de los "rincones" y talleres y sus condiciones para propiciar la creatividad e independencia cognoscitiva de niños y niñas.
- ❖ En "El grupo de niños preescolares: su dinámica e interrelación", se asumió que la verdadera socialización se realiza entre los propios niños y que el adulto posee una participación rectora porque queda responsabilizado con la facilitación y orientación de la convivencia social. Para ello se contó con la Dra. Amelia Amador.
- ❖ Se destacó el curso acerca de "La educación de la sexualidad del niño y la niña de 0 a 6 años" de la MSc. Mariela Castro y la Dra. Arelis Azcuy, por su dinámica grupal materializada en la elaboración de estrategias para el tratamiento de la sexualidad incorporado al trabajo educativo.
- ❖ "Prevención y atención a las problemáticas del desarrollo infantil en las primeras edades", desde una posición de prevención, fue el curso del MSC. Eduardo Yaque.
- ❖ "Palabra y acción: el arte en el proceso del desarrollo infantil" puntualizó que las relaciones del niño con los objetos determina aspectos claves para el desarrollo de la cultura así como la identificación con el patrimonio local, el entorno, la creatividad y la comunicación; elementos que debe propiciar el docente según criterios de la Dra. Lecsý Tejeda y la MSc. Mayra Navarro.

En la mañana del 10 de julio 368 delegados extranjeros visitaron 9 Círculos Infantiles y su correspondiente grupo atendido por el Programa Educa a tu hijo; 1 Joven Club y el Complejo Científico Educativo de Ciudad Escolar Libertad que incluyó al ISP "Enrique J. Varona", el C.I Ana Kadaffi y el Concentrado de Preescolar Nené Traviesa. Esta última experiencia despertó particular interés.

6 mesas redondas propiciaron amplio debate de los participantes. La introducción de las neurociencias en el estudio de la inteligencia, la ruptura de los límites estrechos referidos a los diversos agentes educativos, el imprescindible sentido metodológico para la formación de valores; la prioridad que tienen para los organismos internacionales, (entre ellos la UNESCO), la educación infantil y la calidad vista como un concepto dinámico en correspondencia con el contexto histórico-social concreto; la relación entre la calidad de la educación e investigación educativa, así como la necesidad de una concepción clara del desarrollo infantil, humanista y optimista, con criterio de atención a la diversidad para prevenir las diversas problemáticas del desarrollo infantil, fueron los núcleos detonantes de tales discusiones.

Oportunidad diferente ofrecieron los talleres, que consecuentes con su intención brindaron el espacio para narrar cuentos, ejercitar la estimulación del desarrollo motor, realizar construcciones, crear y recrear obras plásticas con material no convencional, disfrutar con la música y hasta danzar, para con todo esto lograr una atención integral de los niños y las niñas.

Interesantes simposios que contaron con la presencia de especialistas invitados abordaron las temáticas de Familia y Comunidad, Salud y Nutrición, Juego, la relación de lo afectivo y lo cognitivo, la "polémica" computación en las primeras edades e incluso, las experiencias de la educación no formal en América Latina que incluyó la práctica creadora de algunos, desarrolladas con el asesoramiento cubano.

Una intervención especial del Representante de la Oficina Regional de UNICEF, Sr. Garren Loompkin acerca de la estrategia para fortalecer las políticas nacionales que obtengan como resultado la elevación de la calidad de la atención integral a los niños de 0 a 6 años fue realizada el jueves 12 de julio en horas de la tarde.

Queda entonces hacer referencia a las 16 abarrotadas comisiones de Temas Libres Orales, Pósters y Vídeos que permitieron la presentación de 47 trabajos nacionales y 42 extranjeros.

El Panel Iberoamericano coordinado por Irene Rivera, Directora Nacional de Educación Inicial y Preescolar del MINED, abordó:

1. El tema de la calidad y su expresión en indicadores o criterios, su actualidad y necesidad en la educación inicial y preescolar, para que cada vez la cobertura sea garantía de formación de nuestros niños y niñas y que sea posible mejorar los modelos de atención.
2. La importancia de informar y sensibilizar a todos los agentes implicados en la urgencia de transformar y mejorar los niveles de cobertura y calidad.
3. La urgencia de continuar avanzando para lograr un consenso en criterios e indicadores de calidad propiciando de conjunto con otros países, estudios e investigaciones que cuenten además con el apoyo de organismos internacionales.

En general el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar contó con la presencia de 524 delegados de 18 países, además de Cuba, 452 extranjeros y 72 cubanos, siendo los países más representados Chile y Ecuador con 37 delegados, Venezuela con 57 y México con 209 delegados.

Las presidencias de las comisiones propusieron 6 trabajos (2 de México y 4 de Cuba), para optar por el Premio Especial "Clementina Serra" y la comisión creada a tal efecto seleccionó, en correspondencia con las bases del mismo el trabajo cubano "Juegos para mi comunidad".

A todos los participantes del IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar, invitados y delegados, el Comité Organizador agradeció su presencia.

Comité Organizador

IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar

◆