

**CRECHE: LUGAR DE CRIANÇA, LUGAR DE INFÂNCIA.**  
UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UM  
CEMEI DE CAMPINAS

JOSEANE MARIA PARICE BUFALO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Este exemplar corresponde à redação  
final da Dissertação defendida por  
Joseane Maria Parice Bufalo e  
aprovada pela Comissão Julgadora:

Data: 12/1/97

Assinatura:

*Ana Lúcia J. de Faria*

6240081

Comissão Julgadora:

Ana Lúcia G. de Faria

Lisete R. Arelaro

nl

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação na área de concentração: Ciências Sociais Aplicadas à Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia Goulart de Faria.

## AGRADECIMENTOS

A CAPES pelos 30 meses de bolsa.

A Ana Lúcia Goulart de Faria: pela orientação e solidariedade em todo o tempo do mestrado, pelos entusiasmos e pelos alertas para poder enxergar diferente o diferente.

Ao CEMEI “Maria Beatriz Carvalho Moreira” e em especial às monitoras: Nadir, Valdete, Nilva e Neusa. À professora Adriana e às crianças que me despertaram para “muitas linguagens” nas quais eu estou me alfabetizando.

Ao Grupo de Estudos sobre educação infantil de 0 a 6 anos que faz parte do Gepedisc da Unicamp-Faculdade de Educação: interlocutor muito importante no processo da pesquisa. Em especial: Magali, Eloísa e Maria José.

As minhas amigas Ana Palmira e Antônia que leram pacientemente tanto a dissertação como também o texto para o exame de qualificação.

A minha mãe e ao meu pai: que sempre me incentivaram aos estudos.

Ao Paulo: sempre companheiro e por isso acabou aprendendo sobre criança pequena e creches.

## RESUMO

Com a intenção de estar contribuindo para a formação dos profissionais de creche e para a construção da Pedagogia da Educação Infantil, investiguei práticas educativas que ocorrem em uma instituição-creche com crianças de 1 ano e 2 meses a 2 anos, tendo em vista que essas práticas envolvem educação e cuidado.

Por meio de um estudo de caso, procurei destacar e reconhecer os elementos constitutivos do trabalho das monitoras de uma creche pública, em que o convívio das diferenças é ressaltado enquanto um aspecto positivo, mas não esquecendo que também outros aspectos estão juntos nessa positividade, como é o caso dos confrontos que fazem parte das relações pedagógicas.

Esta pesquisa, ao longo dos primeiros capítulos verifica como está estruturado o CEMEI, quem são os seus personagens, como eles atuam, como é o espaço arquitetônico e qual a interlocução desse espaço com a pedagogia. Na seqüência dos outros capítulos, abordo qual a relação pedagógica que mais se evidencia no dia-a-dia da turma analisada e como estas práticas educativas são planejadas e avaliadas pelas profissionais que atuam diretamente com as meninas e os meninos.

A partir da análise dos episódios, dos documentos e das falas das profissionais foi possível verificar que a creche é um lugar de educação tanto das meninas e meninos como também, das mulheres adultas. Pois, todos produzem e consomem saberes no convívio das diferenças, com suas ambigüidades e proximidades e assim a Pedagogia da Educação Infantil vai sendo construída.

## ABSTRACT

Intending to be contributing for the formation of day-care centers professionals and for the construction of Infantile Education Pedagogy, I have investigated educational practices that occur in a day-care center-institution with children from 1 year and 2 months to 2 years old, taking in consideration that these practices involve education and care.

Through a case study, I tried to make salient and recognize the constituting elements of a public day-care center monitor's work, in which the differences intimacy is emphasized as a positive aspect, but not forgetting that also other aspects are together in this positiveness, as it is the case for the confrontations that are part of the pedagogic relations.

This research, along the first chapters, verifies how the CEMEI is structured, who are its personages, how they act, how is the architectonic space and what is the interlocution between this space and pedagogy. In the other chapters sequence, I broach which is the pedagogic relation that mostly becomes evident in the analyzed group's day by day and how these educative practices are planned and evaluated by the professionals that work directly with the girls and boys.

From the analysis of the episodes, the documents and the teachers' rooms it was possible to verify that the day-care center is a place of education so for the girls and boys as for the adult women, since everybody produce and absorb knowledges in the differences intimacy, with their ambiguities and proximities. This way, the Infantile Education Pedagogy goes being built.

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b>	1
O caminho percorrido: procedimentos	4
<b>1. CEMEI “Maria Beatriz Carvalho Moreira”</b>	15
1.1. Localização	15
1.2. Gênese do CEMEI	16
1.3. Composição física	18
1.4. Composição humana	19
1.4.1. A criança	19
1.4.2. Os profissionais	20
1.4.3. As famílias	22
<b>2. O convívio das diferenças: meninas, meninos e mulheres.</b>	24
2.1. manifestações culturais de gente pequena: Episódio 1: “O Serrote”	25
2.2. manifestações culturais de gente grande: Episódio 2: “Balanço no parque”	36
<b>3. O Planejamento do espaço físico na educação infantil.</b>	45
3.1. Banho: espaço x educação x poder: Episódio 3: “O Banho”	47
3.2. A arquitetura e a educação infantil	53
3.3. A creche enquanto espaço político de poder	60
<b>4. A linguagem pele-pele e sua importância na educação infantil</b>	69
4.1. “As Cem linguagens”: Episódio 4: “Nana neném”	69
4.2. O corpo, a educação e suas relações	77
<b>5. O imprevisto, previsto</b>	82
5.1. O Script: Episódio 5: “O abraço”	84
5.2. Da intenção à ação	91
5.3. Segunda mãe ou monitora?	96
<b>Considerações finais: Episódio 6: “O choro da Ariane”</b>	104
<b>Bibliografia</b>	111
<b>Anexos</b>	118
1. Roteiros	
2. Planejamento Pedagógico Escolar (PPE)	
3. Pesquisa realizada pela Orientadora Pedagógica	
4. Planejamento da Professora do Berçário I e II	
5. Planta do CEMEI	
6. “O relógio”	
7. História do Posto de Saúde “Vila Ypê”	

*Ao contrário o cem existe*

A criança  
é feita de cem.  
A criança têm cem mãos  
cem pensamentos  
cem modos de pensar  
de jogar e de falar.  
Cem sempre cem  
modos de escutar  
de maravilhar e de amar.  
Cem alegrias  
para cantar e compreender.  
Cem mundos  
para descobrir  
Cem mundos  
para inventar  
Cem mundos  
para sonhar.  
A criança tem  
cem linguagens  
(e depois cem cem cem)  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe:  
de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e de não falar  
de compreender sem alegrias  
de amar e de maravilhar-se  
só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe:  
de descobrir o mundo que já existe  
e de cem  
roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe:  
que o jogo e o trabalho  
a realidade e a fantasia  
a ciência e a imaginação  
o céu e a terra  
a razão e o sonho  
são coisas  
que não estão juntas.  
Dizem-lhe enfim:  
que o cem não existe.  
A criança diz:  
ao contrário o cem existe.

(Loris Malaguzzi, **Bambini**, Milão, ano X, nº 2, fev/94).

(Tradução livre de Ana Lúcia Goulart de Faria).

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem o objetivo de pesquisar a prática educativa nas creches<sup>1</sup> municipais de Campinas, procurando ver como as crianças de 0 a 6 anos vivem a infância nestes espaços institucionais. Desse modo, investigo em um Estudo de Caso,<sup>2</sup> como as monitoras<sup>3</sup> cuidam e educam meninas e meninos de 1 ano e 2 meses a 2 anos de idade que freqüentam um CEMEI.

Em todo o texto da dissertação os aspectos de educação e cuidado serão abordados conjuntamente, pois são reconhecidos como funções indissociáveis<sup>4</sup> para a educação infantil.

A criança é enfocada neste texto como produtora e consumidora de manifestações culturais, enquanto uma pessoa que vive no aqui e no agora com suas especificidades infantis no convívio com outras pessoas, incluindo seus pares: crianças de idades iguais e diferentes e também os adultos. Não me esquecendo, como nos aponta Benjamim:

As crianças não constituem nenhuma comunidade separada, mas são partes do povo e da classe a que pertencem (1993, p.247-8).

Ao entender a creche como um espaço da e para a criança, onde ela possa realmente ser criança, brincando, inventando, produzindo conhecimentos e tendo também acesso aos conhecimentos já existentes, a prática educativa que se estabelece neste contexto é fundamental. Portanto, uma boa formação das profissionais de creche é essencial para cuidar e educar das crianças enquanto tarefa complementar à da família.

Nesta jovem área de pesquisa da educação infantil, que cresce rapidamente, ainda a produção acadêmica é limitada no Brasil. O tema que estudo se torna bastante amplo e urgente, uma vez que as crianças estão e estarão nas instituições e os profissionais que atuam junto a elas devem ter o direito à formação específica além do

---

<sup>1</sup> As palavras creche e CEMEI são utilizadas da seguinte maneira: quando me referir especificamente à creche pesquisada "Maria Beatriz Carvalho Moreira" empregarei o termo CEMEI e nos demais casos utilizarei o termo creche.

<sup>2</sup> cf. Lüdke e André, 1986.

<sup>3</sup> Monitoras são pessoas que desempenham um papel de auxiliar da professora, na presença desta e que ficam 8 horas diárias trabalhando diretamente com as crianças dos CEMEIS. Em outros municípios estas profissionais são denominadas: pajens, ADIs (auxiliares do desenvolvimento infantil) e outros nomes. No decorrer deste texto de dissertação serão utilizadas no feminino as palavras que se referirem às profissionais de creche de Campinas, cuja presença quase que total é do sexo feminino.

<sup>4</sup> Barreto, p.11, 1995.

seu direito à educação básica<sup>5</sup> enquanto cidadãos. Neste sentido, a coletânea do MEC **Por uma Política de formação do profissional de educação infantil**<sup>6</sup>, traz explícito alguns subsídios para esta formação, elaboradas por Kramer:

1. Entendimento de **formação como direito**. Formação e profissionalização passam a ser considerados como indissociáveis, concebendo-se que as diferentes estratégias de formação devem gerar profissionalização, tanto em termos de avanço na escolaridade quanto no que diz respeito à progressão na carreira (p.73, destaque meu).

Em um outro texto, Jobim e Kramer complementam:

É preciso conceber uma proposta de formação de educadores, focalizando a educação de maneira a abordar não só aspectos relativos à construção de conhecimentos, mas também à afetividade e à criatividade, à paixão de conhecer, levando em conta, ainda, os aspectos éticos e estéticos presentes no fazer educativo. Isso significa que é necessário perceber que os atores da prática educativa (...) estão imersos na cultura, são autores, produtores, **criadores de linguagem**. Atores vivos de um conhecimento vivo (In: Rosemberg, Campos e Viana, p.57, 1992, destaque meu).

Em Campinas, as monitoras da rede municipal, não têm uma formação específica para trabalhar com as crianças de 0 a 6 anos. Possuem, na sua grande maioria, uma formação escolar com primeiro grau incompleto<sup>7</sup>. A necessidade da formação básica para as monitoras, é um aspecto que fica evidenciado nas transcrições das suas falas nesta dissertação, o que vem a reforçar o contexto social de exclusão ao qual pertence estas pessoas, mas que não significa que não sejam capazes de construir saberes, de experimentar o ensaio e o erro e que não devam atuar junto às crianças.

De modo geral, o que as monitoras fazem é baseado em um senso comum e nas próprias experiências acumuladas através da prática enquanto mães, tias, avós, babás, etc. O pouco de formação profissional que têm, se dá no dia-a-dia e nos cursos de capacitação<sup>8</sup> oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Não há, portanto, uma formação contínua, um aprofundamento teórico sobre as questões referentes a criança pequena e a educação em geral.

Já para o professor que trabalha em creche e que também atua junto às crianças, é exigida pela Prefeitura uma formação escolar em segundo grau no curso de magistério, com habilitação em Pré-escola, ou então, o terceiro grau em Pedagogia. O

<sup>5</sup> Entenda-se formação básica 1ª a 8ª séries.

<sup>6</sup> Brasil, 1994b.

<sup>7</sup> Estes dados estão melhor explicados no anexo 2.

<sup>8</sup> Estes cursos são oferecidos uma vez por ano com duração de 4 a 5 dias.

diretor e o orientador pedagógico têm que ter graduação em Pedagogia, sendo o primeiro com habilitação em Administração Escolar e o segundo em Supervisão de Ensino.

Como estes cursos não têm um currículo sobre a educação infantil em creche, com um enfoque em educação e cuidado, nenhuma das profissionais têm uma formação específica para trabalhar em creches. Todas fazem uma adaptação da formação que têm, seja ela escolar ou não escolar.

Entre outras questões, enfatizo a necessidade de analisar a prática educativa, juntamente com a formação das profissionais que trabalham com as crianças em creches públicas. Tanto a criança como o adulto, produzem e consomem culturas na relação pedagógica e sendo esta uma “via de mão dupla”, quem tem o papel de ensinar, acaba também por aprender. Já que quem está lá para aprender tanto pode ensinar como aprender, um dos elementos essenciais neste processo, é que o adulto conheça a criança e a observe atentamente em uma ação e reflexão constantes no seu trabalho desempenhado e nas atitudes da criança.

A ação das monitoras, exige um planejamento e uma avaliação posterior, mesmo que isto não esteja totalmente consciente nas pessoas que participam do processo.

Esta dissertação foi trabalhada de maneira a constituir uma melodia e em seu desenvolvimento idéias e conceitos se repetem, frisando o tom e a cadência de ritmos que desejei abordar e formar: *Creche: lugar de criança, lugar de infância. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas*. Em seus capítulos, procurei evidenciar aspectos positivos em relação ao viver infantil e ao tornar-se criança.

O presente texto é composto por seis capítulos. Os capítulos 2, 3, 4 e 5 foram organizados a partir de cinco episódios filmados em vídeo e selecionados dentre as 9 horas totais de filmagem. Estes capítulos têm um desencadeamento que se iniciam com um desses episódios e a partir daí, o tema é analisado em um diálogo constante entre alguns estudiosos e a realidade que se apresenta.

No capítulo 1, localizo o CEMEI no espaço e no tempo, abordando o papel da mulher no contexto social da luta por creches e em sua atuação nesta instituição enquanto profissional.

No capítulo 2, a partir de dois episódios: “O serrote” e “Balanço no parque”, exploro como são os personagens pesquisados: meninas, meninos e mulheres adultas, partindo do princípio de que estes são produtores e consumidores de manifestações culturais e que convivem no mesmo espaço convivendo e confrontando suas diferenças.

O capítulo 3 é desenvolvido a partir do episódio: “O banho”, aí é abordado onde atuam estes personagens e como o cenário é organizado. Enfatizo a importância que o espaço físico desempenha na educação infantil e como ele contribui para a construção de um poder disciplinar.

No capítulo 4, com o episódio: “Nana neném”, constato o trabalho realizado pelas monitoras do Berçário II que mais se evidenciou: a linguagem pele-pele. Essa teve uma marca muito forte, nesta turma, com algumas monitoras. Isto me permitiu analisar a presença de diversas linguagens, com destaque para aquela do contato corporal e a sua importância na relação de educação e cuidado com as crianças de 0 a 6 anos.

O episódio: “O abraço” me permitiu analisar, no capítulo 5, de acordo com o cenário e com os seus personagens: como e por quem são planejadas e avaliadas as atividades que as crianças realizam no CEMEI e discuto o lugar da monitora enquanto profissional.

Nas considerações finais procuro relacionar uma visão política que se tem da criança com a necessidade e o direito à formação dos profissionais da educação infantil. Também trago neste capítulo um episódio: “O choro de Ariane”, com o objetivo de finalizar as discussões levantadas no decorrer deste texto de dissertação e apontando para futuros estudos.

Assim, o presente trabalho traz também algumas questões que foram levantadas no decorrer da pesquisa que não tendo a pretensão de esgotar o tema, acaba indicando aspectos que se encontram ainda em aberto para discussões, assim como indica, outros pontos para novos estudos e outras abordagens.

### **O Caminho percorrido: procedimentos**

Para desenvolver esta pesquisa, além da pesquisa bibliográfica, que tem um enfoque teórico com grande influência de estudiosos italianos<sup>9</sup>, realizei a coleta dos dados em fontes do cotidiano, numa creche municipal de Campinas, em uma única turma, o Berçário II. A escolha por esta turma se deu pelo motivo de serem crianças pequenas, de 1 ano e dois meses a 2 anos, aproximadamente. Estas crianças ainda estão aprendendo a falar e é uma faixa etária pouco pesquisada dentro do campo da Pedagogia e da formação de educadores.

No uso do material coletado, cenas do cotidiano, não há uma seqüência linear, cronológica, mas estas compõem todo o texto, de forma que tenham um fio condutor. O que se pode denominar de olhar dirigido ao objetivo proposto.

Sou professora da Rede municipal de Campinas desde 1992, onde sempre trabalhei em CEMEIs, principalmente com crianças na faixa etária entre 3 meses a 2 anos.

Desenvolvi esta pesquisa no CEMEI "Maria Beatriz Carvalho Moreira", no qual eu não atuei como profissional da rede. O meu primeiro contato com este CEMEI se deu, antes de iniciar esta pesquisa, quando fiz um estágio de Supervisão de Ensino, enquanto aluna de graduação da Faculdade de Educação da Unicamp. Na época, ao expor para a diretora que eu estava trabalhando com este projeto, ela me convidou para realizar minha pesquisa neste local.

Então, depois de um ano voltei e restabeleci os contatos. Inicialmente conversei com a diretora, expliquei no que consistia a investigação e quais eram os meus objetivos. Ela confirmou o convite e me informou que no outro dia haveria uma reunião de integração<sup>10</sup>, em que todas as trabalhadoras do CEMEI estariam presentes. Estive na reunião, expus os meus objetivos e as fases que teria esta pesquisa e também fui questionada por algumas profissionais:

*Por que você estando na Unicamp escolheu esta creche? Sendo que na própria Unicamp há creches? (monitora), Qual o retorno que a creche terá*

<sup>9</sup> Embora eu traga uma pequena referência em italiano na bibliografia Bulgarelli e Tombaccini, há outras fontes traduzidas: Pancera, Becchi, Ghedini, Belloti, Gallardini e a Proposta de pré-escola italiana (Cadernos Cedes nº 37). Sobre a educação infantil tem também artigos das brasileiras Faria (In: Rosenberg e Campos, 1994) e Campos (In: Rosenberg e Campos, 1994). Além destas referências, houve um processo de conhecimento e discussão, no decorrer do curso de mestrado, com a própria orientadora e com o grupo de estudos sobre educação infantil de 0 a 6 anos, junto ao departamento de Ciências Sociais aplicadas à Educação (Gepedisc), na Faculdade de Educação-Unicamp.

<sup>10</sup> Estas reuniões são realizadas mensalmente em todas as unidades educacionais municipais. Participam todos os funcionários que discutem vários assuntos referentes ao dia-a-dia de cada unidade e assuntos gerais da Secretaria de Educação. As crianças são dispensadas neste dia.

*dessa pesquisa?* (Orientadora Pedagógica). *Por que você escolheu a turma do Berçário II ?* (monitora)

De modo geral, no decorrer do trabalho fui bem recebida no CEMEI, com sorrisos, conversas e informações para tudo o que eu perguntava. Recebi também explicações espontâneas, principalmente por parte das monitoras, cozinheiras e direção.

Em relação às professoras, elas conversavam pouco comigo e quando lhes indagava sobre algum assunto, elas me respondiam, sem se alongar. Algumas delas me questionaram sobre o curso de mestrado, do qual, elas tinham pouquíssimas informações e uma delas se mostrou interessada em fazê-lo e me pediu para levar-lhe alguns informativos.

Minha frequência ao CEMEI foi de duas a três vezes por semana em períodos e dias alternados, durante três meses. No entanto, depois desse tempo continuei frequentando o local algumas vezes, para obter documentos e informações que foram sendo necessários no decorrer da pesquisa.

A pesquisa abrangeu três fases: observação, filmagem e “entrevistas”<sup>11</sup> pontuais com as monitoras do berçário II. Houve também uma “entrevista” com a professora sobre o planejamento e outra com a administradora do CEMEI a respeito da gênese desta instituição.

Para que os objetivos da pesquisa não se perdessem, foi elaborado também um roteiro para observação e filmagem<sup>12</sup>. Tendo o cuidado de não usar este roteiro como uma “camisa de força”, mas sim, apenas como uma atuação planejada para ir à campo. Isto me permitiu avaliar os dados coletados, construindo e produzindo saberes a respeito das meninas, meninos e mulheres da educação infantil.

Antes desse roteiro, havia sido elaborado um outro, no entanto, ao estabelecer um contato com a realidade algumas questões foram sendo alteradas, acrescentadas e outras excluídas. Esta exclusão se deu principalmente em relação às questões para a professora. Devido a vasta abrangência do tema sobre as monitoras, foi ficando cada vez mais necessário delimitar o enfoque da pesquisa. Dada a complexidade do estudo

---

<sup>11</sup> Não se trata de uma entrevista tradicional, apenas uma conversa informal, porém preparada e semi-dirigida. O roteiro encontra-se no anexo 1.

<sup>12</sup> Este roteiro para observação e filmagem também encontra-se no anexo 1.

das práticas educacionais com as crianças tão pequenas, optei por investigar apenas o trabalho das monitoras deixando as professoras para uma próxima pesquisa.

Durante o período mais intenso da filmagem, Neusa<sup>13</sup>, uma monitora, saiu de férias, portanto, ela quase não apareceu nas gravações. A monitora Valdete (volante<sup>14</sup>) que veio substituí-la foi bastante filmada, devido ao que trouxe à análise: uma linguagem do corpo, do contato físico, que comecei a notar estar muito presente na comunicação entre as próprias crianças pequenas e entre estas e alguns adultos. Foi justamente a forte incidência desse comportamento da monitora Valdete com as crianças que fez ressaltar aos meus olhos esta forma de comunicação.

No primeiro mês, fiquei apenas observando, acompanhando as crianças em todas as atividades realizadas no período em que estava presente. No mês seguinte, iniciei as filmagens, que duraram um mês e meio. Procurei registrar todas as atividades realizadas diariamente no CEMEI, desde o momento da entrada até o horário da saída das crianças, sendo um momento em cada dia, pois eu não ficava o tempo todo filmando.

As observações consistiam em acompanhar as crianças, as monitoras e a professora da turma do berçário II. No início não fiz anotações durante a observação, procurei registrar no caderno de campo logo que eu saia do CEMEI, mas às vezes, isto não era possível. Nessas vezes, senti que perdi aspectos importantes da observação. Ao longo do tempo isto foi melhorando, pois comecei a fazer as anotações no próprio CEMEI, em geral, quando estava sozinha, garantindo a riqueza dos detalhes observados.

Sempre que terminava uma fita eu a rebobinava e perguntava para as monitoras, professora (e uma vez para a enfermeira que estava na sala no momento da filmagem) se elas queriam assistir. Elas sempre quiseram, algumas faziam comentários, outras só sorriam. Os comentários eram, em geral, sobre os aspectos físicos delas próprias. A monitora Nadir, por exemplo, disse:

*Ah, deixa eu ver a 'uêia', ah eu sou feia mesmo, não tem jeito. Não adianta me preocupar. Puxa, essa sou eu?*

<sup>13</sup> Todas as monitoras, que fizeram parte da pesquisa, foram consultadas para serem citadas nesse texto com o seu primeiro nome. Elas sentiram-se orgulhosas, autorizando-me. Então, respeitando a vontade delas foram assim citadas.

Em relação aos nomes das crianças estas também são citadas com o seu primeiro nome.

<sup>14</sup> Volante: denominação utilizada nas creches em Campinas para designar a monitora que substitui outras monitoras que se ausentam. Não são todas as creches que dispõem dessa profissional.

Filmei o CEMEI todo, áreas internas e externas. Todas as pessoas solicitadas, permitiram serem filmadas sem maiores cerimônias. Com duas exceções: a professora do Maternal I e II me pediu para esperar as crianças guardarem os brinquedos que estavam no chão e em seguida ela deu um desenho para as crianças pintarem nas mesinhas, com o qual elas presenteariam suas mães. A outra dificuldade foi na cozinha. Esta eu filmei uma vez através da boqueta<sup>15</sup>, porém as cozinheiras me pediram para interromper. Então, em outro dia quando estava fazendo uma tomada geral (diretoria, galpão externo e outros espaços), pedi para as cozinheiras que me deixassem filmar, mas elas me disseram que estavam sem touca pedindo para filmá-las em outra ocasião (embora somente uma delas estivesse sem touca).

Depois de duas semanas, resolvi tentar de novo filmar a cozinha: algumas não queriam, mas por fim acabaram concordando, afinal já era a minha terceira tentativa. Na cozinha estavam a cozinheira chefe, uma auxiliar e também duas monitoras<sup>16</sup> que haviam sido deslocadas dos seus setores para ajudar no local.

Então, já que eu iria filmar, a cozinheira chefe me pediu para esperá-las arrumar a comida, pois esta ainda não estava pronta. Enquanto esperava, as duas monitoras fizeram algumas perguntas sobre o meu trabalho.

No início da pesquisa, a OP estava elaborando o Plano Pedagógico Escolar (PPE) e vendo as dificuldades que existiam no CEMEI para sua digitação, me ofereci para fazê-lo. Ela aceitou e me passou todo o conteúdo do PPE e do planejamento anual das professoras. Ao verificar o conteúdo desses documentos acabei por me interessar em fazer uma análise do PPE e do planejamento da professora do B II.

É muito importante dizer que nos diferentes momentos filmados na turma do berçário II, não percebi interferência das monitoras no meu trabalho, isto é, elas não criavam situações especiais. Assim, também afirma a pesquisadora Cláudia Fonseca ao falar dos sujeitos de sua pesquisa com a utilização do vídeo:

Apesar da presença da câmera, continuam a falar comigo no mesmo tom de sempre, um tom de confiança e intimidade (In: PPGAS, p. 148, 1995).

<sup>15</sup> Espécie de janela, por onde são servidas as refeições para as crianças.

<sup>16</sup> Este deslocamento de pessoas de um setor para outro tem sido uma ação constante nas creches municipais de Campinas, devido a um alto índice de profissionais que necessitam faltar ao trabalho. Ou mesmo, devido a um número reduzido de funcionários para a demanda existente.

Em relação às crianças, elas me notavam, percebiam a filmadora, mas não se abalavam, agiam como das outras vezes, que eu estava presente. Portanto, não percebi que tivesse ocorrido interferência minha na conduta das crianças. O mesmo foi observado e relatado por Nogueira<sup>17</sup> em sua pesquisa sobre o convívio das diferenças entre crianças pré-escolares menores de 5 anos com o uso do vídeo. Já as crianças com mais de 6 anos, inicialmente manifestaram curiosidade a respeito da necessidade do uso da câmera e o desejo de manipulá-la e posteriormente a esta exploração as crianças

logo voltaram às brincadeiras, muito compenetradas nas mesmas, não parecendo sequer perceber a minha presença (p. 19).

Por outro lado, algumas vezes as monitoras e a professora viam em mim um meio para a denúncia do que acontecia no CEMEI, reclamavam sobre determinados fatos e pediam que eu os registrasse para que alguém tomasse conhecimento (não sei exatamente quem). Como por exemplo: a professora havia proposto uma atividade para as crianças pintarem os seus pés e carimbá-los numa folha branca. No entanto, para isso ela dizia necessitar de todas as três monitoras da turma do B II com ela, caso contrário, não seria possível realizar essa atividade. Mas nesse dia, faltaram muitas funcionárias e então uma das monitoras precisou ser deslocada para a faxina dos banheiros. A professora foi conversar com a diretora e esta não acatou sua reivindicação e ao voltar para a sala me disse:

*Você pode colocar no seu relatório que nesta creche a prioridade é a faxina e não o aspecto pedagógico!*

Havia uma intenção inicial que eu participasse de reuniões e de festas que ocorressem no CEMEI. Em relação às festas participei e filmei a do dia da mães. Já no que se refere às reuniões pude participar de duas de integração e uma do setor do B II<sup>18</sup>.

Quando eu estava no período das filmagens, a OP me disse que esta idéia de registrar as atividades na creche era muito boa, então sugeriu que eu fizesse uma seção apresentando o vídeo realizado por mim para todas as profissionais do CEMEI, de modo que eu fizesse uma avaliação do conteúdo que as monitoras do B II haviam trabalhado com as crianças. Ela me pediu isso justificando-se que freqüentava semanalmente cursos na Prefeitura, junto com todas as outras orientadoras pedagógicas

<sup>17</sup> 1997.

<sup>18</sup> Nas creches em Campinas usa-se o termo setor para designar turmas (exemplo: setor do berçário II).

da rede municipal na área de Educação Infantil, em que estudavam textos teóricos, considerados muito bons por ela, porém quando retornava à prática do dia-a-dia, ela não conseguia fazer a proveitosa discussão teórica com as monitoras.

*Tem gente aqui que não sabe nem ler direito, como é que eu posso trazer um texto que até para mim às vezes é difícil?*

Isto demonstra o quão frágil é o diálogo entre essas pessoas, em que cada uma só sabe falar um tipo de linguagem que é a sua. No caso desta OP, uma profissional que mesmo tendo a preocupação de trazer para o CEMEI o conhecimento teórico a que tem acesso, não sabe como fazê-lo.

Eu não aceitei aquela sua proposta, pois considerei que seria uma espécie de “traição” para com as pessoas que eu havia filmado, pois o meu trabalho não contemplava este momento de avaliação solicitada. Uso esse termo traição, porque ao me apresentar para todas, no primeiro dia em que estive no CEMEI, expliquei-lhes como seria realizada a pesquisa, qual era o meu interesse e quais eram suas etapas. Disse que não estava ali em nome da Prefeitura e muito menos em nome da direção do CEMEI. Queria que elas não se sentissem tão incomodadas com a minha presença e principalmente com o uso da filmadora.

Nesse sentido, avaliei que a confiança e o respeito adquirido entre pesquisadora e pesquisadas, poderia se romper ao exibir para o grupo, o que não estava previsto. Diferente da proposta feita pelas monitoras ao me pedirem para passar o filme **para as crianças**. Isto me chamou muito a atenção, pois ao fazerem tal pedido, não se expressaram como sendo elas as interessadas, embora eu já desconfiasse de que queriam mesmo que eu mostrasse o filme **para elas próprias**. Isto ficou muito claro no dia em que a turma do berçário II iria para a sala de TV e eu comentei que seria uma oportunidade para assistirmos as filmagens. A fita usada necessitava de um adaptador para o vídeo e isso não foi possível. Então, uma monitora disse: *que pena, eu queria tanto assistir*.

Felizmente, houve outras duas oportunidades de exibir as gravações para elas. Na primeira vez expliquei-lhes que havia quatro fitas de uma hora e meia cada e que portanto, elas fariam a seleção do que queriam assistir.

Quem fez a seleção das fitas foi a professora. Esta por sua vez quando ouviu sua voz disse: *nossa, fiquei tão diferente!*.....

A monitora, Nadir, não fez nenhum comentário a seu próprio respeito, só chamava a atenção das crianças que apareciam no filme e de suas colegas de trabalho. Eu esperava mais comentários, mas o que presenciei foi um silêncio e poucas falas a respeito do que assistiam.

Já na segunda vez que mostrei a gravação, foi bem diferente. Havia da minha parte um objetivo mais pontual. Logo após o exame de qualificação, como sugestão da banca, realizei a exibição apenas dos episódios, agora não mais as fitas inteiras. A partir desses episódios algumas conversas, previamente organizadas e dirigidas, foram feitas com as monitoras sobre a intencionalidade educativa, o planejamento e o uso das luvas no momento do banho.

Desse modo, na realização desta pesquisa procurei analisar as práticas pedagógicas produzidas no CEMEI através das relações adulto-criança e criança-criança fundamentando-me em alguns teóricos<sup>19</sup> que compõem ao lado da forte influência italiana uma bibliografia eclética que aparentemente pode ser considerada desconexa. Esta aparência nada mais é do que a necessidade de buscar contribuições em campos diversos do conhecimento para contribuir para a elaboração de uma Pedagogia não-escolar para a educação infantil. Retomei também autores estudados na graduação em Pedagogia como: Establet, Marx, Tragtenberg e outros.

Como professora da rede municipal, da mesma forma que isto me facilitava o acesso enquanto pesquisadora na instituição, também não me fazia sentir estranha nesta situação. No entanto, esta pesquisa tem a intenção de “dar um mergulho” na cultura do Outro, no caso, nas práticas pedagógicas das monitoras de educação infantil, para que pudesse entendê-las melhor, conseguindo ver além do que pudesse parecer “normal”, “natural”. Como nos aponta Da Matta<sup>20</sup>, duas tarefas caracterizam, de forma geral, este exercício de pesquisa na cultura do Outro: 1) transformar o exótico no familiar e 2) transformar o familiar no exótico. Assim, necessitava sentir o objeto de estudo num constante estranhar-familiar-estranhar, com um olhar duvidoso, ou seja, questionar tudo e todos os porquês que fossem possíveis, procurando assim, desnaturalizar e des-cobrir os princípios subjacentes da realidade.

---

<sup>19</sup> Esses autores serão apresentados no decorrer do texto, tendo sido selecionados aqueles que consideram a criança protagonista da construção do conhecimento e do seu crescimento como um todo.

<sup>20</sup> 1984, apud Valente, 1996, p.13.

Não me esqueci, também, da relação que se estabeleceu entre a pesquisadora e as pesquisadas. Sendo assim, não se pode considerar minhas análises como sendo neutras. Este texto traz em si, formas de pensar e de ver o mundo. Assim, deve-se considerar que eu tinha um determinado olhar sobre a realidade a que me propus pesquisar e um posicionamento no modo como conduzi o meu trabalho.

Ao pensar numa pesquisa com estes objetivos optei pela utilização do vídeo, pois parecia que só observar e registrar no caderno de campo muito poderia se perder: as maneiras da criança se expressar em diferentes linguagens: contatos corporais, choros, risos, e outras. Já que ainda estão aprendendo a falar, mas se comunicam de tantas formas. Principalmente, por serem crianças pequenas com muitos códigos que a academia, no que tange a área da educação, ainda não conhece, ou não reconhece como uma forma de linguagem, tornaria mais difícil de analisar sem um recurso visual, no caso o vídeo.

O uso do vídeo me trouxe essa segurança de registro e condições para a análise posterior. Concordando com Clarice Peixoto o vídeo pode

explorar esses momentos de análise conjunta das imagens, através do registro daquilo que as palavras não podem exprimir (In: PPGAS, 1995, p.78).

e também como diz a pesquisadora Ana Luíza Smolka:

O pesquisador sempre lida com o conhecimento e a sensibilidade quando está com a filmadora. Este processo possibilita o refinamento dos dados, nas muitas vezes que se pode ver a fita<sup>21</sup>.

Em se tratando de uma pesquisa acadêmica sobre a educação da criança pequena pude contar também com outras pesquisas nessa área que utilizaram o vídeo.

Em 1989 a professora Dra. Zilma Moraes R. Oliveira foi a pioneira na utilização desse instrumento de pesquisa com crianças pequenas brasileiras. Posteriormente a ela, em 1994, sua orientanda de mestrado, Ercília M. de Paula, fez também, uso desse recurso com crianças de 1 a 3 anos. No mesmo ano, Silvia Rocha defendeu sua dissertação de mestrado, na qual utilizou também o vídeo com crianças de 6 anos. Todas estas três autoras realizaram seus estudos na área da Psicologia, e embora não seja esta a área em estudo, as tomei como referência, partindo de suas experiências para dar continuidade ao conhecimento das crianças de pouca idade, em que as filmagens permitiram,

---

<sup>21</sup> Palestra proferida em 17/10/96, na Faculdade de Educação-Unicamp.

perceber detalhes e fragmentos de interação não pouco importantes quando se objetiva a compreensão de uma situação interativa complexa como é a que caracteriza as relações intra-escolares e que não se tornam evidentes à primeira vista. A transcrição dos episódios permitiu, desta forma, perceber ocorrências muito relevantes para o trabalho (ROCHA, 1994, p.90).

Assim, esse instrumento de pesquisa me permitiu uma compreensão das relações sociais (entre adulto-criança e criança-criança), me trazendo a sensação de ter melhor acompanhado certas situações, captado certos gestos, olhares e outras manifestações não-verbais.

Como já explicitarei, esses estudos serviram de referência para mim, no entanto, tratei os dados coletados no CEMEI diferentemente das pesquisas acima citadas.

Uma das diferenças está no modo como apresentam suas filmagens pois, principalmente Paula e Oliveira, fizeram transcrições microanalíticas de todas as sessões, com o argumento de *assim poderem reconstruírem o contexto*. Já Rocha, fez uma apresentação por episódios selecionados, no entanto também de forma “detalhada” (como ela mesma denominou), mas menos minuciosa do que as outras duas pesquisadoras.

A transcrição que realizei tem como objetivo informar ao leitor o que aconteceu em determinado episódio, de maneira completa, no entanto sem detalhes minuciosos como as autoras citadas fizeram.

Há também uma outra divergência no que se refere à concepção de “reconstrução do contexto” através das filmagens, afirmado tanto por Paula como por Oliveira, pois reproduzir um contexto é diferente de reproduzir o contexto. Foi sob o meu olhar que selecionei o roteiro, as filmagens mais adequadas aos objetivos estabelecidos e também ao assistir as gravações selecionei os episódios, incluindo e excluindo imagens. Assim como afirma Wallon (1991):

Não há, propriamente observação que seja um decalque exato e completo da realidade. Aliás, se assim o fosse, o trabalho de observação estaria ainda totalmente a fazer. Mesmo que, por exemplo, o registro cinematográfico de uma cena corresponda a uma escolha freqüentemente mais precisa - escolha da própria cena, do momento, do ponto de vista, etc... O trabalho direto da observação só poderá ser iniciado sobre o filme, cujo mérito é tornar permanente uma série de detalhes que teriam escapado ao expectador mais atento e aos quais este pode retornar a cena à vontade. Não há observação sem escolha. A escolha é determinada pelas relações que podem existir entre objeto e o fato, pelas expectativas do pesquisador, pelos seus desejos, pelas suas hipóteses ou simples hábitos mentais. As razões da escolha podem

ser conscientes ou intencionais, mas também podem nos escapar, porque se confundem antes de mais nada com o nosso poder de formulação mental (apud PAULA, p.62/3, 1994).

Depois das filmagens, que resultaram num total de nove horas, fiz a seleção dos 6 episódios e os “editei”<sup>22</sup>, somando 16 minutos. A seleção foi resultado de muito trabalho: assisti a gravação completa várias vezes e a cada momento ia descobrindo aspectos novos que compunham as ações dos sujeitos filmados. Então, fui refinando o meu olhar para a atuação das monitoras no mesmo espaço que as crianças estavam e também para a ação das meninas e dos meninos entre eles próprios e em relação às monitoras. Isto me possibilitou fazer um mapeamento geral de todo o material registrado e a partir desse processo fiz a seleção dos episódios escolhendo cenas e priorizando os seguintes critérios: as relações entre criança-criança e criança-adulto através das linguagens não-verbais. Este foi um trabalho bastante árduo, pois além da complexidade que os episódios apresentam sobre este tema, existe pouca bibliografia no campo da Pedagogia, para me apoiar, principalmente, se tratando de criança pequena que está aprendendo a falar.

Mas, todo esse caminho percorrido foi fundamental, proporcionando-me descobrir e interpretar algumas ações das profissionais e das crianças e como afirmam Ludke e André<sup>23</sup> em um estudo de caso, há em todo o momento da pesquisa uma procura constante de novos elementos que possam ser importantes, para que haja uma apreensão mais completa do objeto, mapeando uma situação pouco pesquisada como as práticas educativas desenvolvidas pelas monitoras de creche. Então este tipo de pesquisa me proporcionou conhecer e analisar, através de várias fontes *os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social* (op. cit, p. 20).

---

<sup>22</sup> Esta edição foi realizada de maneira “caseira”, sem todos os recursos técnicos necessários.

<sup>23</sup> op. cit.

O CEMEI “Maria Beatriz Carvalho Moreira”

1.1. LOCALIZAÇÃO

Este CEMEI faz parte da rede pública municipal de Campinas, que possui atualmente na área infantil de 0 a 6 anos: 130 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e 53 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs)<sup>24</sup>.

Em linhas gerais, segundo dados de uma recente pesquisa realizada por Ferreira<sup>25</sup>, há dois importantes momentos que se constituem nos marcos históricos de cada uma das instituições públicas municipais acima citadas. Em 1940 foi criado o primeiro Parque Infantil em Campinas para crianças de 4 a 12 anos, pela Diretoria de Ensino e Difusão Cultural da Secretaria de Educação e Cultura. Segundo a autora, as EMEIs deste município são decorrentes destes antigos Parques Infantis. Hoje esta instituição é para crianças de 4 a 6 anos em tempo parcial.

Em 1968 foi criado o primeiro Centro Infantil Municipal para crianças de 0 a 4 anos pela Secretaria de Promoção Social.

Após 20 anos, em 1988 foi implantado um projeto, com o objetivo de observar e cumprir as determinações: 1) da Constituição Federal de Outubro de 1988, Capítulo II (Educação Cultura e Desporto), Seção I, artigo 208, inciso IV:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade,

e 2) a Lei Orgânica do Município de Campinas, Capítulo II (Educação, Cultura, Esportes, Lazer e Turismo), Seção I, artigo 228:

O atendimento em creche deverá ter uma função educacional de guarda, assistência, alimentação, saúde, higiene, executado por equipes de formação interdisciplinar.

Sendo assim, em 1989 os Centros Infantis (as creches como eram e são chamadas até hoje) foram transferidos da Secretaria da Promoção e Assistência Social

<sup>24</sup> Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação - Departamento de pesquisa e planejamento (Julho/1995).

<sup>25</sup> 1996.

para a Secretaria Municipal de Educação, na gestão do Partido dos Trabalhadores (1989-1990)<sup>26</sup>. Hoje a creche é para crianças de 0 a 6 anos, em tempo integral.

Este CEMEI que pesquiso, está situado na região Sul da cidade de Campinas, entre duas favelas urbanizadas (Bairro da Conquista e Bairro da Vitória). O bairro conta com água e luz, a rua é asfaltada e o CEMEI é servido por quatro linhas de ônibus.

Vizinho a ele há uma escola de primeiro grau e um posto saúde municipal.

Nas proximidades existe: uma padaria, um mercado, um açougue, duas quitandas, três bares, um despachante, uma escola de datilografia, uma sorveteria e três igrejas, sendo uma católica, uma pentecostal e outra evangélica.

## 1.2. GÊNESE DO CEMEI

O tema desta pesquisa, no campo da Pedagogia, analisa o interior da instituição creche e para que não se perca a visão do todo, em que o CEMEI está inserido, se faz necessário analisar o contexto da instituição, abrangendo a sua gênese.

Em linhas gerais, a instituição creche faz parte das lutas dos movimentos sociais. Esta afirmação é comprovada não só pela história deste CEMEI, como também pela história de outras creches, em várias cidades como é o caso apontado por Maria Malta Campos sobre as creches no município de São Paulo:

A história revela que a implantação de uma rede de creches, diretamente administrada pela Prefeitura, a partir do final dos anos 70, resultou da pressão do movimento popular, que foi capaz de conferir prioridade a um projeto que já vinha sendo amadurecido no interior da Secretaria. O movimento feminista desempenhou um papel importante na formulação dessa demanda, negando o estigma tradicionalmente ligado às creches e reafirmando o direito das mulheres e das crianças a esse tipo de atendimento (1990, p. 212).

No caso específico deste CEMEI, pude constatar, por meio de uma “entrevista”, que também foi uma conquista da população organizada, conforme relata a monitora Ilza:

*Foi bastante pedida, porque não tinha creche, nem escolinhas, nada disso.*

---

<sup>26</sup>Embora a gestão política-administrativa do município seja de 4 anos, o Partido dos Trabalhadores permaneceu no governo por 2 anos. Pois, houve um rompimento do então prefeito com o partido. Alterando assim, de forma geral, todo o Secretariado.

*Aí, a turma começou a pedir quando vinha vereador aqui, em época de eleição. Começou a pedir que tivesse uma creche para que as mães pudessem trabalhar e tal. Porque você sabe, né, os vereadores procuraram mais a periferia em época de eleição.*

*Então, eu sei que foi muito pedida a creche.*

*(...)*

*Não lembro o nome do vereador que pediu, que a gente fizesse assim tipo de um abaixo assinado, para ele levar o projeto para a câmara, se ele fosse eleito, não sei o que, não sei o que. Porque já havia um estudo para se fazer creche aqui.*

*Aí, eu lembro que na época a mulherada tudo quiseram assinar e pediram. E esse abaixo assinado ficou no portinho de saíde<sup>27</sup> da Vila Ipê.*

*Aí, as mulheres se juntaram eu lembro que, conseguiram e começou a trabalhar, trabalhar (grifos meu).*

Já na conversa com a administradora, ela não reconhece que houve luta da população pela creche. Ela diz:

*Existia uma luta pelo grupo escolar (o qual fica vizinho à creche), mas para a creche não tinha nada não.*

*A construção dessa creche começou mais ou menos em 78. Então fazia um ano que eu morava aqui em frente. Não havia movimento algum, porque inclusive eu já estava aí, a gente até assustou quando começou fazer a fundação do prédio, porque ninguém sabia o que iria ser.*

Portanto, há duas vivências distintas na história do CEMEI, mas o que não se pode negar é que de qualquer forma, se constata que houve organização popular para que a creche viesse a existir, foi a população que conquistou e mais especificamente “a mulherada”, como afirma Ilza.

Além dessas informações sobre a luta pela conquista da creche há também um contexto que diz respeito à região onde ela está inserida. Neste local, há um histórico de fortes movimentos populares em prol de melhorias para a população, em que esta, de modo geral, tem participado ativamente, conforme traz explícito o documento<sup>28</sup> que conta a história do posto de saúde<sup>29</sup>:

Na mesma época, (final da década de 70 e década de 80) começa a atuar, a partir da Comunidade Eclesial de Base da paróquia de Cura-D’ars a comissão popular de saúde da Vila Ipê. Esse movimento surge

<sup>27</sup> Antigo Posto de Saúde do bairro, que era instalado em uma casa.

<sup>28</sup> Esse documento está na íntegra no anexo 7. Apesar de ser bastante simplificado, o documento relata a riqueza do movimento popular na região.

<sup>29</sup> Este posto de saúde localiza-se bem próximo à creche, na mesma rua. A maioria da população usuária da creche é também usuária do posto.

num contexto de crescimento dos movimentos sociais no país e em Campinas, que lutavam por liberdades democráticas e justiça social, em reação aos anos de ditadura militar.

Essa Comissão de saúde passa a organizar grupos da população em movimentos reivindicatórios por serviços de saúde e saneamento básico.

(...)

No decorrer da década de 80 se fortalece o movimento popular de saúde, com inserção importante nos bairros da região e com movimentos reivindicatórios fortes.

Verifica-se então, a importância que este contexto social tem em relação à existência da creche no bairro. É nesse sentido que também Campos afirma a relevância do movimento popular, no que diz respeito à luta por creches:

Na história da luta por creche na cidade, a saber o movimento popular nos bairros e o movimento feminista, vão se somar, a partir do final da década, dando origem ao Movimento de Luta por creches (op. cit, p. 218).

Campos continua sua análise sobre as creches na cidade de São Paulo, afirmando que a situação destas instituições havia mudado consideravelmente, no sentido de crescimento e melhoria nas condições de atendimento. Em Campinas neste mesmo ano foram inauguradas mais 5 creches além desta que pesquiso<sup>30</sup>, como também a creche na Universidade Estadual de Campinas - Unicamp<sup>31</sup>. Desse modo,

o direito à guarda e educação da criança pequena consolidava-se de fato, apesar das leis nada preverem sobre ele: a história andando mais rápido que os legisladores (idem, p.224).

### 1.3. COMPOSIÇÃO FÍSICA

Há 6 anos este CEMEI passou por uma reforma de ampliação de suas dependências, revestimento de pisos e uma pintura nova.

A instituição possui uma área total de 410,25 m<sup>2</sup>, sendo 289,90 m<sup>2</sup><sup>32</sup> ocupados pelas salas, onde ficam as 10 turmas de crianças, em período integral.

Além dessas salas o CEMEI dispõe de maneira improvisada de:

- uma sala de TV e vídeo;
- uma biblioteca e uma “casinha de boneca”<sup>33</sup> ;

<sup>30</sup> Segundo informações da própria administradora.

<sup>31</sup> Fagundes, 1997.

<sup>32</sup> A planta completa do CEMEI está no anexo 5.

<sup>33</sup> Estes dois espaços foram adaptados em locais internos da creche (em corredores).

## Demonstração da demanda, capacidade física e organização<sup>34</sup>

estágio	idade	nº de alunos matriculados <sup>35</sup>	lista de espera	área	nº de crianças / m <sup>2</sup>	nº de adultos em cada estágio
Berçário I	3 meses a 1 ano e 4 meses <sup>36</sup>	19	21	32,90	0,57	3
Berçário II	1 ano e 5 meses a 2 anos	19	04	23,0	0,83	3
Maternal I	2 anos a 3 anos	25	05	45,0	0,55	3
Maternal II	3 anos a 4 anos	36	14	45,0	0,8	3
Maternal III A	4 anos a 5 anos	17	02	23,0	1,35	2
Maternal III B	4 anos a 5 anos	21	01	23,0	1,09	2
Infantil A	5 anos a 6 anos	23	02	23,0	1,0	2
Infantil B	5 anos a 6 anos	22	02	23,0	0,95	2
Pré A	6 anos a 7 anos	25	01	23,0	1,08	2
Pré B	6 anos a 7 anos	25	00	23,0	1,08	2
10 turmas		232	52	289,90	média 0,93	24

## 1.4. COMPOSIÇÃO HUMANA

### 1.4.1. A CRIANCADA

No ano de 1996, havia no CEMEI 232<sup>37</sup> crianças matriculadas em período integral. Elas estavam distribuídas por faixas de idade em estágios que são: Berçário I e II; Maternal I, II e III; Infantil e Pré. No Maternal III, Infantil e pré existem duas turmas de cada um deles (cf. quadro acima).

De modo geral, no CEMEI as atividades realizadas coletivamente entre as crianças ficam restritas a cada uma das turmas, ou seja, não ocorrem muitas atividades misturando-as; cada uma faz as suas. Somente em algumas manhãs das sextas-feiras, é cantado o Hino Nacional e depois há a apresentação de músicas, danças e dramatizações para todos e isto se realiza no que as profissionais denominam de “momento cívico”.

As transferências das crianças de um estágio para outro são feitas da seguinte maneira: quando a criança inicia a caminhada e marcha sem apoio, ela passa do B I

<sup>34</sup> Estes dados foram retirados do PPE no anexo 2, com exceção das 2 últimas colunas (relação criança/m<sup>2</sup> e nº de adultos por sala). Estas foram realizadas por mim com os dados disponíveis no próprio PPE.

<sup>35</sup> Nestes dados não há separação entre meninas e meninos, no PPE.

<sup>36</sup> Nas turmas do B I e B II as idades não são rigorosamente seguidas, embora estejam previstas no Regimento Comum das Unidades Sócio-Educacionais Municipais de Educação Infantil.

<sup>37</sup> Estes números se referem à data que colhi os dados, eles podem ter sofrido alterações.

para o B II. Para os demais estágios o critério é etário, sendo que do Berçário II para o Maternal I, as transferências ocorrem durante o ano todo, já nos outros (Maternal II, Infantil e Pré) isto se dá de ano em ano, respeitando também o critério de idade. Não há retenções de crianças de um ano para outro no estágio, pois o critério é apenas a idade e não são feitas avaliações do crescimento da criança, no sentido de impedi-la de frequentar o estágio correspondente à sua idade.

Não é feito nenhum plano de adaptação com a criança em sua transferência de um estágio para outro, mesmo com as crianças menores. Quanto à adaptação da criança ingressante, segundo as monitoras do B II, é solicitado à família que nos primeiros dias alguém venha buscá-la no horário do almoço ou logo após o repouso, mas isto não é uma regra e nem sempre é realizado.

Na apreciação dos dados fornecidos por uma pesquisa<sup>38</sup> realizada pela Orientadora Pedagógica (OP) deste CEMEI junto às famílias de todas as crianças, verifiquei que esta instituição atende crianças que moram em bairros próximos dela: 26% pertence ao bairro da Vitória, seguida de 22% da Vila Georgina, 13% do bairro da Conquista e 13% do Jardim dos Oliveiras, sendo que os demais bairros próximos somam-se 22% (4% não responderam). Dessa população 52% moram em casas de alvenaria, 30% em casas de madeira e 18% não responderam. Quanto à situação desses imóveis 45% são próprios e 18% são alugados. (7% outros e 30% não responderam).

Das crianças que apresento nos episódios Guilherme J., Ariane, Gisela e Ariel têm a pele negra. Paulinha, Jéssica, Guilherme R., Guilherme S. e Ingrid, têm a pele branca.

#### **1.4.2. OS PROFISSIONAIS**

**No quadro de direção e apoio pedagógico educacional<sup>39</sup>:**

- 1 diretora
- 1 vice-diretora
- 1 orientadora pedagógica

---

<sup>38</sup> Esta pesquisa está na íntegra no anexo 3.

<sup>39</sup> Tal como mostra o quadro I no anexo 2.

### **Pessoal docente<sup>40</sup> :**

- 8 professoras

Dessas profissionais, apenas duas têm formação em curso superior. A professora do B II tem o magistério e está cursando Pedagogia. Tem a pele branca e não é mãe.

### **Núcleo de apoio sócio-educacional:**

- 29 monitoras<sup>41</sup>

Dessas profissionais, duas têm 2º grau completo, duas o 1º grau completo e 24 têm o 1º grau incompleto. As monitoras do B II têm o 1º grau incompleto. São todas de pele branca e todas são mães, sendo que uma delas já é avó.

### **Núcleo de apoio administrativo, sócio-educacional e de assistência<sup>42</sup> :**

- 1 cozinheira
- 2 cozinheiras auxiliares
- 2 guardas<sup>43</sup>
- 2 serventes<sup>44</sup>

Existe também uma administradora, que está subordinada à direção, porém, não consta em nenhum desses quadros do Plano Pedagógico Escolar. Soma-se assim um total de 48 funcionários.

Sendo este o quadro de pessoal que trabalha neste CEMEI e que de algum modo fez parte desta pesquisa.

Atualmente, os cargos de direção e orientação pedagógica em todas as unidades educacionais municipais de Campinas, são acessados por meio de um concurso interno na Prefeitura. Onde os profissionais do quadro de magistério com

---

<sup>40</sup> Tal como mostra o quadro 2 no anexo 2.

<sup>41</sup> Desse total, duas estão em licença por tempo indeterminado, conforme PPE. Uma delas, a Nilva, que é monitora do B II, não consta do quadro no PPE. O motivo apresentado pela diretora, foi esquecimento, embora ela seja funcionária regular dessa instituição.

<sup>42</sup> Todas estas denominações que estão em negrito, estão assim escritas no PPE.

<sup>43</sup> Profissional do sexo masculino.

<sup>44</sup> Profissional do sexo masculino.

formação em Pedagogia (Administração e/ou Supervisão) e com tempos mínimos<sup>45</sup> nos cargos ocupados, podem prestar o concurso.

Há também nas unidades educacionais os Conselhos de Escola e neste CEMEI ele é composto por:

- duas professoras titulares e duas suplentes;
- três funcionárias titulares (monitoras) e três funcionários suplentes, sendo um homem (servente) e as outras duas mulheres (monitora e servente);
- dois pais e três mães de alunos como titulares e um pai e quatro mães como suplentes;
- no quadro de especialistas: a vice-diretora e como presidente, a diretora. (cargos natos).

### 1.4.3. AS FAMÍLIAS

Para fazer esta caracterização tomei como referência novamente o levantamento realizado pela OP. Com esses dados foi possível constatar que a maioria dos pais (55%) e mães (56%) são originários do Estado de São Paulo.

Quanto ao grau de escolaridade: 52% das mães e 46% dos pais têm o 1º grau incompleto. Quanto à situação empregaticia: 54% dos pais e 83% das mães estão empregados. Sendo as mulheres 52% domésticas<sup>46</sup> e os homens 58% trabalham em ocupações braçais variadas. Em geral, seus salários são: no caso das mulheres um salário mínimo mensal e os homens de 2 a 3 salários.

Quanto ao estado civil: 37% são casados, 26% são amasiados, 24% são separados, 3% são solteiros e 3% são viúvos (7% não responderam).

Quanto à composição da família: 24% delas são compostas por 4 pessoas, seguidas por 3 e 5 membros (20% em cada um), 14% composta por 6 membros, sendo que 4% das famílias são compostas por mais de 10 membros e as demais composições somam-se 16% (2% não responderam).

Constatou-se que as famílias não freqüentam cinemas ou teatros e, grande parcela, aproveita os finais de semana para descansar em casa (46%). Vão aos parques

---

<sup>45</sup> Esses tempos são específicos para cada cargo, eles estão explícitos no Estatuto do Magistério do município de Campinas.

<sup>46</sup> No levantamento feito pela OP ela não especificou se esta categoria "doméstica" se refere às trabalhadoras que se ocupam dentro de suas próprias casas com serviços de outros (por exemplo: lavadeiras de roupas), ou ainda, como empregadas em outras residências.

da cidade (20%), à igreja (16%), à casa de parentes (8%). Os pais e mães não costumam ler para as crianças e a programação de TV que mais assistem são as novelas (39%) e telejornais (18%). Ficando as crianças com as programações infantis da TV Globo - "TV Colosso" (29%), seguida da TV Cultura - "Castelo Rá-tim-bum"(18%).

Um problema levantado no Plano Pedagógico Escolar em relação às famílias do CEMEI é de que elas participam pouco das reuniões ou quando participam, têm muita pressa em ir embora<sup>47</sup>.

Este capítulo teve como objetivo apresentar o cenário desta pesquisa, caracterizando o CEMEI. Muito embora, o enfoque tenha sido em uma única turma de B II, não se pode esquecer o contexto como um todo e a sua localização, que é em um bairro de periferia da cidade. Bem como a grande parte das creches campineiras. O que também permite inferir por meio da pesquisa realizada pela OP, que se trata de uma camada social economicamente pobre. Em que as mães e pais, no ano de 1996, estavam empregados e na maioria (83%) as mulheres e apenas (54%) dos homens. Essas famílias têm uma vida social que não vai muito além do próprio trabalho e das relações na própria comunidade onde vivem.

Após o CEMEI ser contextualizado social e cronologicamente analisado, no capítulo seguinte, os seus personagens: as crianças e as monitoras.

---

<sup>47</sup> As reuniões são realizadas das 7:10 às 8:00h. Assim, me parece complicado o pai e/ou a mãe que possam participar, pois é exigido que estejam trabalhando para a criança estar no CEMEI. Como podem neste horário estarem participando das reuniões?

## CAPÍTULO 2

### O CONVÍVIO DAS DIFERENÇAS: MENINAS, MENINOS E MULHERES

Serra, serra, serrador  
Quantas tábuas já serrou?  
Já serrei vinte e quatro:  
Uma, duas, três, quatro!<sup>48</sup>

#### **Episódio 1: “O serrote”**

*Guilherme S. estava deitado sobre um colchão no chão de taco de madeira e a monitora trocou sua fralda e colocou-lhe a calça comprida. Ele falou alguma palavra para a monitora, mostrando-lhe um objeto que tinha na mão. Mas ela não lhe deu atenção, pois conversava sobre outra criança com a Nilva que estava na sala, que também trocava as roupas das crianças, sobre uma mesa<sup>49</sup>.*

*Guilherme S. se levantou, arremessou no chão o que tinha na mão e se dirigiu andando para a estante de brinquedos<sup>50</sup>. Pegou uma boneca na mão, mas logo a largou no chão. Pegou então um outro brinquedo, que era uma espécie de pianola, porém este já não funcionava mais.*

*Ele olhou o brinquedo de todos os lados, dedilhou o teclado (que já não emitia som)<sup>51</sup>, equilibrou-o numa das mãos, deixou-o no chão e o pegou novamente.*

*Ficou mais um tempo passando as mãos no brinquedo.*

*Estava sentado no chão, levantou-se ficando de joelhos próximo à estante de madeira. Segurou a pianola como se fosse um serrote. (Este brinquedo tem realmente o formato de serrote).*

*O menino fazia os gestos de serrar uma madeira com a pianola e produzia um som com a boca como se fosse o barulho de uma serra.*

*Olhou para mim e continuou a sua brincadeira.*

*Virou a pianola do outro lado.*

---

<sup>48</sup> Esta é uma das formas de expressão do Folclore Infantil resgatado por Florestan Fernandes (1979); nos bairros paulistanos da Liberdade, Pari e Lapa. Este trecho é um exemplo de “forma de seleção” para as crianças ocuparem lugares cobijados nas brincadeiras.

<sup>49</sup> Esta mesa é freqüentemente encaixada em um canto da sala para que as crianças não a arrastem e é muito utilizada como amparo para os adultos vestirem as crianças.

<sup>50</sup> Esta estante de brinquedos é feita por 4 caixotes de madeira pintadas em amarelo. Quase todas as salas possuem este tipo de estante. Nesta sala ela fica localizada ao fundo em um canto, ao lado de um espelho.

<sup>51</sup> Os brinquedos quebrados são bastante comuns no CEMEL.

*Uma menina se aproximou dele. Guilherme S. guardou o brinquedo na prateleira da estante, junto com mais um outro bichinho de borracha. A menina falou algumas palavras (as quais eu não entendi) e saiu de perto dele.*

*Ele tirou a pianola e o brinquedo de borracha da estante, ameaçou jogar o de borracha na menina, mas não o fez.*

*Guilherme S. saiu andando de perto da estante com os dois brinquedos nas mãos. Ficou em pé um tempo parado olhando para as pessoas na sala. Ele estava próximo à menina que foi perto dele na estante, virou-se para ela que estava sentada no chão e lhe atirou o bichinho de borracha, porém sem força. (Posso até dizer que apenas o deixou cair sobre a menina).*

*Ela em seguida se levantou, pegou o bichinho e ficou de frente para o menino olhando-o. Ele lhe disse algo, (que eu também não entendi), e ela saiu de perto dele com o brinquedo na mão.*

(Episódio 1: "O Serrote" (16/04/96); Duração: 2 minutos; Total de crianças neste dia: 14).

## **2.1. MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DE GENTE PEQUENA**

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 étnico, social, de gênero e etário. Assim, trazem para a instituição suas mais variadas visões de mundo, os seus valores morais, religiosos, os seus costumes e os seus preconceitos. Estes sujeitos se constituem portanto, em produtores e consumidores de manifestações culturais. Dessa forma, como a creche atua com esta realidade das diferenças que a constitui? Aniquilando-as, vivendo-as, transformando-as ou confrontando-as?

Analiso o CEMEI enquanto um espaço sócio-cultural, no qual as crianças e os adultos são entendidos como sujeitos de experiências sociais, os quais reproduzem e elaboram uma cultura particular, no interior de uma cultura mais ampla. Assim, a produção cultural acontece de acordo com o nível do grupo social, em que há tanto formas próprias de identificação entre os indivíduos, como formas de interpretar as relações sociais.

Então, se faz necessário convergir essas discussões para uma pergunta que é fundamental: O CEMEI vem se organizando para que a criança seja esse produtor de expressões culturais infantis?

No episódio I “O Serrote” verifica-se um menino e uma menina que brincam, separadamente, e em alguns momentos, buscam uma interação estabelecendo contatos sociais de várias maneiras: através de palavras, olhares, recusas com a ameaça de jogar o brinquedo no outro e um contato propriamente dito, quando ele joga o brinquedo sobre a menina.

Depois do menino fazer a seleção de qual brinquedo ele queria, passa a inventar outras formas de se utilizar daquele instrumento, inclusive servindo-se dele para estabelecer uma comunicação com uma outra pessoa.

Guilherme S. brinca, investiga o brinquedo, olhando-o, dedilhando-o, até que encontra uma outra função para a pianola: a transforma num serrote. Como o instrumento não produz o som do serrote, ele o faz com a boca.

A criatividade demonstrada por Guilherme S. foi muito especial, reafirmando o que a autora Jobim e Souza diz,

a criança está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir. Sendo capaz de denunciar o novo no contexto do sempre igual, ela desmascara o fetiche das relações de produção e consumo. A criança conhece o mundo enquanto cria, e ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra. Construindo seu universo particular no interior de um universo maior e reificado, ela é capaz de resgatar uma compreensão polifônica do mundo, devolvendo, através do jogo que estabelece na relação com os outros e com as coisas, os múltiplos sentidos que a realidade física e social pode adquirir (1994, p. 9).

O que possibilita à criança ter essa capacidade de criar, de inventar novas realidades?

O brincar é um elemento essencial na vida da criança. Pois é brincando, que a criança expressa sua imaginação e criatividade. Assim, brincar é uma das formas mais importantes que possibilita à essas pessoas de pouca idade poderem ressignificar o contexto. No entanto, embora a importância atribuída a este ato esteja presente em algumas teorias há tanto tempo, ela só foi considerada oficialmente como um dos direitos fundamentais da criança brasileira em 1995 na publicação do MEC: **Cr**

**para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.**

Para perceber o significado e o papel do brincar no contexto atual, foi necessário que eu me reportasse à sua história e que o observasse no CEMEI, procurando assim, conhecer como ele ocorre hoje, nas creches municipais de Campinas, onde há um mesclado de tradições culturais com as características de uma vida tipicamente urbana, ditada pelos modismos, principalmente, através dos meios de comunicação. E

se de um lado temos a cultura de massa que promove o consumo e a utilização dos objetos como descartáveis e de fácil substituição apelando para que cada indivíduo reproduza o modo de vida capitalista, de outro lado tem-se as brincadeiras tradicionais que contêm elementos da tradição e que podem ser ressignificados no presente e dar inteligibilidade e sentido à história de cada um, bem como à história do coletivo (Setubal e Silva et al., 1989, p.35).

Ao brincar, Guilherme S. dá um significado para aquele brinquedo, o qual é diferente do atribuído pelo mundo adulto. O que permite constatar que a criança quando brinca se expressa culturalmente. É nesse sentido que o historiador e antropólogo Michel de Certeau afirma:

Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza; pois a cultura não consiste em receber, mas em realizar o ato pelo qual cada um marca aquilo que outros lhe dão para viver e pensar.

(...)

Toda cultura requer uma atividade, um modo de apropriação, uma adoção e uma transformação pessoais, um intercâmbio instaurado em um grupo social (1995, p.9-10).

Estas idéias remetem à compreensão de que as expressões culturais infantis não estão isoladas, nem das relações sociais e nem de sentidos e significados, para quem as realiza.

No episódio citado, Guilherme S. se manifesta e deixa claro que essas expressões são ao mesmo tempo específicas da infância, mas também estão inseridas num contexto maior que é o mundo adulto e o próprio contexto social a que pertence esta criança. Pois, o serrote vem de uma ordem mais global da qual o menino faz parte. No entanto, a atividade dele é inteiramente criativa e significativa, a partir do momento

que transforma o objeto e a ação na construção de um outro sentido e de um outro significado.

Portanto, pode se entender a partir do que Certeau define como cultura, que toda a atividade humana faz parte da cultura, mas ela só pode ser compreendida enquanto tal quando o próprio agente, aquele que faz a atividade, atribui a ela um sentido e um significado, então se tornando produtor de cultura.

Isto mostra como a criança não está submetida apenas aos ditames do adulto, pois se o fosse ela não recriaria aquela atividade como o fez, tentaria usar o brinquedo somente dentro do que era esperado. No entanto, ao mesmo tempo que inovou, o fez utilizando-se de um referencial do mundo adulto por ela já conhecido.

A criança não é produtora de cultura em si mesma, mas sim, a partir de uma base que já está dada e faz parte do contexto da sua história. Nesse sentido, ela é também resultado de uma cultura maior em termos de uma cultura específica. O que revela, que as manifestações culturais das pessoas, crianças ou adultos, estão embuídas em vínculos que estabelecem. Assim, toda expressão cultural requer além de um significado para o seu agente, um relacionamento social, pois como afirma Petronilha Silva:

O papel da cultura é o de codificar o mundo, ou melhor dizendo, a cultura contém a trama de signos com que as pessoas significam os objetos, os acontecimentos, as situações e as outras pessoas que as rodeiam. Cada indivíduo, de posse do código, se movimenta facilmente no universo de sua cultura, age na certeza de ter seu comportamento confirmado pelo grupo (apud Gomes, 1995, p.86).

Em relação às expressões culturais, há também um outro ponto importante: não é só na inovação e criação que a criança pode se expressar culturalmente, mas também na sua reprodução, o que não deve ser entendido de forma alguma à uma inércia cultural, pois como afirma Florestan Fernandes<sup>52</sup> a respeito do folclore, a permanência da cultura não se trata de uma simples sobrevivência, mas de continuidade sócio-cultural.

Nesses termos, Dayrell, pesquisador brasileiro, faz uma análise sobre o processo educativo, afirmando que este sempre *recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade do novo*<sup>53</sup>.

---

<sup>52</sup> 1989.

<sup>53</sup> 1995, p. 137.

É fundamental que se esteja atento para que as pessoas e neste contexto em especial, as ações das crianças, não sejam vistas simplesmente como resultado de um processo sócio-cultural, mas sim, que este processo seja o próprio elemento cultural, pois segundo Perrotti, ao abordar, de maneira brilhante, o tema da cultura infantil afirma:

Sempre se estabelece uma equivalência entre cultura e produto cultural, reduzindo o primeiro termo ao segundo. Cultura, então, aparece como sendo simplesmente o resultado de um processo, a herança social, o dado acabado, o objeto estático. Os produtos culturais seriam a expressão de um modo de vida determinado que, enquanto tal, se explicam e se justificam. Reduzido a produto das relações sociais, não se incluiriam no conceito de cultura nem as próprias relações sociais nem os seus determinantes (1982, p.15).

No entanto, as crianças do episódio 1, como se pode constatar, estabelecem relações sociais, compreendendo várias formas de comunicações, em que as atitudes por elas elaboradas pressupõem papéis complementares a serem concretizados pelos parceiros. Pode se observar também no comportamento das crianças, atitudes de satisfação e insatisfação com o outro, o que vai definindo as suas relações sociais.

A criança ao se manifestar culturalmente, por meio das relações que estabelece com os seus coetâneos e com os adultos, ela também

assimila os critérios de valor que lhe servem na sua auto-identificação e no seu posicionamento na hierarquia social, assim como reforça sua identificação ou diferenciação em relação aos 'outros', vendo-os como semelhantes, diferentes, iguais ou desiguais (Dauster e Guimarães, 1984. p.2, destaque das autoras).

O processo das crianças conhecerem a si próprias e ao Outro é fundamental, pois o adulto e as crianças não são iguais e nem estabelecem entre eles relações de iguais, porque há diferenças que não se pode negar. Portanto, um desafio está posto: como educar e cuidar das crianças sem ter como objetivo aniquilar todas as diferenças, mas, convivendo com elas de maneira sadia, de maneira a serem complementares, mesmo que sejam contrárias, pois acredito que também no confronto muito se revela, se aprende e se conquista.

Assim, ao analisar mais profundamente a instituição, se fez necessária uma reflexão a respeito da própria criança, enquanto pessoa que se constitui. Quanto a isso as autoras da Proposta Pedagógica para a Pré-escola do Estado de São Paulo dizem:

A construção pela criança de sua identidade ocorre nas condições concretas de sua existência, dentro de relacionamentos sociais permeados por expectativas, objetivos, valores, ideologias. É um

processo em que interagem aspectos sociais, cognitivos, afetivos, estéticos e morais. Daí a importância de garantirmos um clima de aceitação, de respeito, de acolhimento à forma de ser de cada criança que represa a sua curiosidade natural e emprega as energias que poderiam ser mobilizadas para conhecer o mundo na tarefa mais básica de saber se é aceita, se é amada ou não pelos demais (São Paulo, 1994b, p.37).

Cada criança tem um ritmo próprio, sua aprendizagem dependerá da possibilidade que ela tenha de explorar o ambiente, expressar suas emoções, ter contato com várias coisas e pessoas, estabelecer relações variadas, entre outras, as relações afetivas. Dependerá de executar e exercitar tudo que lhe é próprio neste momento de vida infantil.

Nesta direção, tendo a criança como protagonista, a proposta para a pré-escola<sup>54</sup> atualmente em vigor na Itália afirma:

A identidade cultural da criança, que a escola da infância é chamada a assumir como dado fundamental de referência da sua projetualidade, consubstancia-se em um complexo entrelaçamento de influências. As modalidades de desenvolvimento pessoal, além disso, apresentam dinâmicas evolutivas que podem não corresponder às passagens formais entre as diversas instituições educativas. Isto exige, por parte da escola, a capacidade de colocar-se em continuidade e em complementariedade com as experiências que a criança realiza nos seus vários âmbitos da vida, mediando-as e colocando-as em uma perspectiva de desenvolvimento educativo (apud Faria, 1995, p.78)<sup>55</sup>.

Então, partindo do princípio de que todas as pessoas, ou grupo de pessoas, podem se manifestar culturalmente das mais diversas maneiras, de acordo com a sua história de vida, com as oportunidades que dispõem, com os contatos sociais que estabelecem: como será que isto acontece nas instituições educacionais denominadas creches?

Ao considerar o brincar como uma das principais atividades das crianças, então cabe encaminhar esta discussão da ação concreta deste ato, para uma dimensão mais abrangente: o lúdico, enquanto especificidade humana.

Desse modo, se pode pensar que seja necessário assegurar à criança o tempo e o espaço para que o lúdico seja vivenciado com capacidade de formar uma base sólida de criatividade e participação cultural, já que ele, o lúdico, assim como o imaginário, são próprios do ser humano e não só da criança.

---

<sup>54</sup> Esta proposta para a pré-escola se refere às crianças entre 3 a 6 anos.

<sup>55</sup> A Proposta italiana encontra-se traduzida no Caderno Cedes, nº 37 (organizado por Faria).

O tempo do trabalho é diferente do tempo do lúdico e do imaginário. Portanto, dependendo do ponto de vista, a infância pode ter um sentido negativo, de encurtamento, de antecipação da fase adulta, assim se evidencia com frequência que a criança não é vista por inteiro, como membro de uma classe social situada histórica, social e culturalmente, é seccionada em infinitos comportamentos e/ou habilidades, deixando de lado tantas outras competências humanas. Conforme afirma Marcellino<sup>56</sup>, através das palavras de Eliana Pires, de modo geral, o que vem se verificando é o furto de uma delas, o lúdico, ou pela negação temporal e espacial do jogo, do brinquedo, da festa, se utilizando destes para preparar a criança para o futuro.

Em seu lugar permite-se o lazer, o não-trabalho, coisa totalmente diferente do lúdico, que é o jogo, a brincadeira, a criação contínua, ininterrupta, intrínseca à produção (Perrotti, 1982, p.20).

Pires completa sua idéia e afirma que não é só com as crianças pequenas que há esta preocupação com o futuro, de modo geral, a escola está organizada para preparar o indivíduo para um tempo que não é o presente. Portanto,

não se saboreia o tempo presente (...) e isso também é negar o componente lúdico da cultura infantil, principalmente se considerado enquanto forma (Marcellino, op. cit., p.88).

No episódio “O serrote”, acabou-se de ver um exemplo de como a criança pode se expressar, o que implica que ela viva num tempo e num espaço com determinadas pessoas, produzindo e consumindo determinadas produções culturais. Desse modo, para a compreensão das diferentes manifestações que convivem no universo das creches e o próprio espaço sócio-cultural do CEMEI, foi necessário estar atenta para diversas categorias, sendo que uma delas é o **tempo**. Pois, este demarca toda a vida das pessoas, e no caso da sociedade capitalista, ele é fundamental, pois não se pode perder de vista o sentido político deste termo.

Historicamente, foi se transformando a concepção do tempo. Hoje, com o desenvolvimento tecnológico e com os referenciais de vida existentes, nada é mais precioso do que o tempo, e como diz Thompson:

tempo é dinheiro (...) o empresário tem de utilizar o tempo dos seus empregados, tem de fazer com que ele não seja desperdiçado. Já não se trata de uma tarefa, o que pontifica é o valor do tempo reduzido a dinheiro. O tempo torna-se dinheiro - não passa, gasta-se (1991, p.49).

---

<sup>56</sup> 1990.

Segundo este autor, há também outra instituição externa à fábrica cujo auxílio teria de ser pedido para se inculcar a noção de “economia de tempo”, que é a Escola, a qual ensinaria ofícios, frugalidade, ordem e pontualidade. Assim, se impôs uma nova disciplina do tempo, em uma sociedade capitalista dita evoluída, em que

todo o tempo tem de ser consumido, comprado, posto em uso; é ofensivo das classes trabalhadoras permitir-se-lhes simplesmente ‘passar o tempo’ (idem, p.77).

Entretanto, embora não tenha tido ênfase no CEMEI, na turma do berçário II, a preparação das crianças para um tempo futuro, para a escola de primeiro grau, o Plano Pedagógico Escolar, traz explícito a idéia de que:

a criança deverá ter consciência do seu lugar na creche, o porque de estar na creche. Embora sendo um período de transição (da creche para a escola), faremos com que a criança possua estrutura suficiente para um bom desenvolvimento global, usufruindo da unidade (nas suas instalações, explorando o espaço; recebendo estimulação, recebendo atenção para a aprendizagem, etc).

E a sua entrada no primeiro grau será feita de uma forma menos sofrida, possibilitando uma melhor adaptação.

Como se pode ver, esta é uma das características do CEMEI no trabalho com as crianças, no que diz respeito ao que está documentado, ao que é oficial, o que no entanto, difere da prática cotidiana, pelo menos com as crianças do berçário II, as quais têm sido constantemente solicitadas por meio de códigos e de linguagens estabelecidas no contato com as próprias crianças, para o brincar, para a expressão infantil, em que se permite, que a criança viva a infantilidade que lhe é própria.

A criança está em uma faixa etária, de modo geral, caracterizada pela improdutividade, na promessa de ser um adulto produtivo. Assim, pode não ser considerada no tempo presente, na sua especificidade, enquanto produtora da *cultura infantil*. Por isso a criança também pode ser entendida como um ser culturalmente passivo, devendo, portanto, ser ajustada ao sistema. A pessoa ativa é somente aquela que produz para o mercado. O tempo do lúdico jamais pode ser o tempo da produção capitalista, deste modo, o tempo do lúdico se identifica com a criança pequena, a qual ainda não está apta a este sistema.

Walter Benjamin afirmou em 1928<sup>57</sup>, que a infância não deve ser considerada de maneira isolada e sentimental, mas é preciso proporcionar o diálogo cultural, sem o qual o lúdico não poderia ser viabilizado. As trocas culturais visam o enriquecimento

---

<sup>57</sup> 1984.

da cultura de toda uma sociedade. O que este autor permite concluir é que o aniquilamento da cultura da criança, enquanto produto e principalmente enquanto processo, significa a negação à criança do direito à manifestação de uma *cultura infantil*, posta em jogo na expressão com o adulto, com outras crianças, com o espaço e com o tempo.

O ser humano é um ser político que produz cultura, bem como a consome, mesmo quando criança. Assim sendo, as meninas e os meninos estão em movimento no tempo e no espaço, influenciando o meio onde vivem e sendo influenciados por ele, produzindo e consumindo cultura.

Não se pode pensar na criança como apenas um “vir a ser” e nem pensar que o adulto é uma pessoa que não está em transformação constante. Se pensar assim, a criança será vista como um ser incompleto que portanto deverá somente consumir passivamente produtos culturais elaborados pelos adultos para aí então se tornar um “adulto evoluído”. Deste modo, a criança é ao mesmo tempo uma pessoa numa fase da vida com especificidades e também um “vir a ser” adulto com potencialidades.

O cultural na sociedade ocidental capitalista, geralmente, se define não somente por posições adultocêntricas, mas também por posições classistas, sexistas e racistas. Sendo assim, segundo Fúlvia Rosemberg<sup>58</sup>, pesquisadora pioneira da área de educação das crianças de 0 a 6 anos, a criança pode sofrer a subordinação: de classe, de gênero, de raça e de idade.

Há também outras estudiosas que enfocam caracteres sócio-político-culturais na infância. Dauster e Guimarães trabalhando com o conceito “rito de passagem”, dizem que em nossa sociedade os ritos dominantes são reinterpretados de forma diversa, segundo os agentes e os grupos que ocupam posições diferenciadas, ou seja, de dominação na estrutura social. O que para estas autoras é muito importante é que, diferentemente das sociedades tribais, estudadas por elas, em que **todos** contribuem para o êxito do jovem na “passagem” e reincorporação à coletividade com o novo status, na sociedade ocidental capitalista, **todos** contribuem para demarcar um fosso que serve para separar o saber e a vivência das crianças da experiência escolar e o da não-escolar, impedindo que a integração destes saberes venha a ocorrer.<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> 1996.

<sup>59</sup> No entanto, não se pode deixar de afirmar que foi devida a própria separação entre os adultos e as crianças que se criou, historicamente, o conceito de infância. (cf. Ariès, 1978).

Sobre os ritos de passagem, o francês Félix Guattari, ao comparar esses ritos ou os campos de iniciação da sociedade industrial em contraposição aos ritos das sociedades tidas como primitivas, faz a seguinte afirmação:

Nas sociedades industriais desenvolvidas, toda esta organização de faixas etárias parece ter desaparecido: é como se fosse desde a fase infans que começasse o processo de iniciação. A iniciação não está mais circunscrita a um período preciso, não mais se efetua segundo um cerimonial particular, por exemplo naquilo que se chama campos de iniciação. Ela tem lugar em tempo integral: mobiliza todo o meio familiar e os educadores. Trata-se pois de uma iniciação ao sistema de representação e aos valores do capitalismo que não mais põe em jogo somente pessoas, mas que passa cada vez mais pelos meios audiovisuais que modelam as crianças aos códigos perceptivos, aos códigos de linguagem, aos modos de relações interpessoais, à autoridade, à hierarquia, a toda a tecnologia capitalista das relações sociais dominantes (1987, p.51, destaques do autor)

Portanto, como ainda afirma Guattari:

O capitalismo pretende mobilizar o máximo de pessoas, sejam quais forem sua idade e sexo, e é o mais cedo possível que a criança deve estar apta a decifrar os diferentes códigos do poder (idem, p.52, grifo meu).

Essas são propostas da nossa sociedade para que a criança logo que nasça participe da alienação, do sistema de exploração de um homem sobre o outro, impedindo a maioria das pessoas de criarem cultura. Tudo isso permeia os meios familiares, educacionais, religiosos e outros, para que a pessoa não fique “solta”, podendo escolher caminhos e jeitos diferenciados de percorrê-los. Quando o capitalismo faz essa “iniciação”, da qual fala Guattari, é exatamente porque se o sistema não o fizer as crianças ficarão anárquicas e diferentes do padrão estabelecido, e não é isso que o capitalismo objetiva.

Mas, como as propostas deste sistema não são monolíticas, existem momentos como esse do episódio 1, em que a criança constrói cultura, burlando de certa forma com todas as estratégias que ele vem tentando impor. Portanto, há uma contradição, pois quando o sistema faz “a iniciação” planeja impedir a criação e a construção de novas culturas, mas por outro lado esse é um projeto que não consegue se implementar na sua totalidade. Porque no momento que as monitoras permitem, conscientes ou não, que as crianças brinquem sozinhas e/ou em grupos, manipulando o espaço e os objetos, se relacionando com outras crianças e adultos, se pode perceber expressões culturais infantis.

Assim, “O Serrote”, é um exemplo de que os grupos infantis são capazes de criar uma cultura particular, viva, transmitida de diversas maneiras, pelas mais variadas linguagens que lhes são próprias. Embora busquem seus elementos nas linguagens organizadas pelos adultos, muitas vezes imitando-os, outras tantas são reelaboradas, segundo as necessidades dos grupos infantis que as transformam em algo próprio e diverso daquilo que lhes serviu de inspiração, bem como, tantas outras ainda são inventadas. Então, é possível reconhecer uma manifestação da cultura infantil, constituída de elementos quase exclusivos dos ditos imaturos e caracterizados, entre outras competências, por sua natureza lúdica do momento. Estes aspectos infantis são características de todos os seres humanos e nem sempre são observadas pela escola, Portanto, desde antes do ingresso nessa instituição, ou seja, pelo menos, antes dos sete anos se deve dar a oportunidade à manifestação de todas elas: o imaginário, o artístico, o lúdico, o afetivo e outras. Completando com o que diz Fernandes:

a criança ou o adulto, por seu intermédio, não só participam de um sistema de idéias, sentimentos e valores. Pensam e agem em função dele, quando as circunstâncias o exigem. (1989, p.61).

Tais idéias sobre cultura infantil, não só permitem ver na criança um indivíduo pertencente a grupos dotados de uma cultura particular, mas também como pessoa capaz de intervir no processo histórico como um todo. Portanto, a valorização das manifestações culturais infantis é um ato político. Enquanto não se compreender com maior clareza o teor da relação infância-política, dificilmente poder-se-á apreender com a devida nitidez a questão da produção cultural pelas crianças, já que esta produção diz respeito à infância e a todo ser humano, independente de sua idade.

Nesse sentido, também Faria, pedagoga e estudiosa da infância de 0 a 6 anos, afirma ao se referir à nova produção dos adultos:

A *cultura da infância* emerge do conjunto desta dinâmica social, sendo o resultado de uma nova atitude de respeito pela criança, presente nas várias esferas da sociedade e não apenas nos meios educacionais (1994a, p.220, destaque da autora).

Esta afirmação traz a compreensão de que as instituições educacionais para crianças pequenas têm uma dimensão muito ampla, abrangendo tanto a esfera da vida pública como a esfera da vida privada confirmado pela italiana Rita Gay:

a pré-escola não é, portanto, um organismo em si, com pretensões de onipotência, mas sim, uma agência conectada com todos os outros nós e núcleos do tecido social, influenciada por eles e capaz de influir

sobre eles num tipo de dinâmica circular, onde todos são responsáveis (1990, apud Faria, 1995, p.66).

Portanto, não só as instituições de educação infantil estão inseridas em um âmbito social mais amplo estabelecendo relações, como também as crianças não estão isoladas. Assim, concordando com Perrotti<sup>60</sup>, ao identificar a cultura como uma criação-recriação de si e do Outro, não se pode aceitar o deslocamento do lugar que o mundo procura impor à criança e a todos aqueles que, por uma razão ou outra, são tidos como superiores: adultos, homens, brancos, católicos...

Impedir que as pessoas se manifestem culturalmente, é não deixar que elas vivam as fases de suas vidas e não percebam a si próprias e ao Outro enquanto homem ou mulher, adulto ou criança, negro, índio ou branco, alto ou baixo, enfim que não se reconheçam, não se identifiquem e portanto, estejam privadas de ter um crescimento de forma integral tanto de corpo como de mente, em todas as dimensões do ser humano.

## 2. 2. MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DE GENTE GRANDE

As atividades da turma do berçário II do CEMEI “Maria Beatriz Carvalho Moreira”, revelam que as monitoras buscam construir uma maneira própria de trabalhar com as crianças, uma vez que marcam diferenças no cotidiano, em relação ao trabalho de outras educadoras de creche, que caminham no sentido de aproximar a creche da instituição escolar de primeiro grau.

Há, então, uma maneira muito particular das monitoras estarem trabalhando com as crianças do berçário II, em que se tem cenas como a do episódio “O serrote”, em que o adulto não aparece, mas está presente como observador e organizador do espaço, propiciando as criações culturais das crianças. Assim também há cenas, como se pode verificar no episódio que se segue, em que a monitora não só aparece, como está brincando com a criança.

### **Episódio 2: “Balanço no parque”**

Há um menino  
Há um moleque  
Morando sempre no meu coração

---

<sup>60</sup> op. cit.

Toda vez que o adulto balança  
Ele vem me dar a mão.  
(Milton Nascimento)

*As crianças estavam no parque brincando, umas com brinquedos de areia (pá, balde plástico, etc.), outras no gira-gira, algumas em grupo, outras sozinhas e uma delas, um menino, Guilherme R., estava no colo de uma monitora no balanço*

*Balançavam e balançavam...*

*(Eu não vi a monitora Valdete pegar o menino, só observei quando eles estavam no balanço).*

*Ela balançava, relativamente alto, segurando com as duas mãos na corrente do balanço e sobre o seu colo estava a criança, segurando no mesmo lugar que ela.*

*Enquanto Valdete balançava dizia para uma outra criança: “Vai ca-ir”, “Jéssi-ca”.*

*Havia uma menina ao lado do balanço que estava o tempo todo olhando para a monitora com o menino no colo, sem nada dizer.*

*Valdete olhava para todos os lados, inclusive para mim. Depois de uns instantes, bateu o pé no chão e disse: “Ui”, olhando para o rosto da criança que estava em seu colo.*

*Passou a mão nas costas do menino e parou de balançar.*

*A enfermeira entrou no parque e aproximou-se das crianças que iriam tomar os medicamentos.*

(Episódio 2: “Balanço no parque”, 26/04/96; Duração: 1 minuto; Total de crianças neste dia: 15).

Ao assistir esse episódio se observa um adulto, que é uma mulher, (assim como todas as profissionais neste cargo no CEMEI) brincando com uma criança.

Abordo essas personagens que são educadoras de crianças de 1 ano e 2 meses a 2 anos, analisando-as por meio das atividades que desenvolvem com as crianças. Pois, o que me interessa como foco desse estudo, é saber que trabalho educativo a monitora faz ao lidar com estas pessoas de tão pouca idade e em decorrência disso, que infância se expressa nas meninas e nos meninos.

Então, como havia dito, uma monitora brinca com a criança, num momento de contato físico muito marcante, em que difere de outros episódios, que as monitoras

apenas agacham próximo à criança, mas não se sentam com ela. Outras nem agacham somente se curvam.

Uma outra característica interessante nessa cena é que a monitora ao mesmo tempo que brinca com uma criança, continua a observar as outras, chamando a atenção de Jéssica que está em perigo, no gira-gira, dizendo que ela poderia cair. Ao fazer isso, não pára de balançar com o menino, demonstrando no trabalho com as crianças uma interação de atenção e de controle, privilegiando mais o primeiro ponto.

A importância do brincar para a criança já foi ressaltada anteriormente, mas além disso, alguns autores, como Benjamin<sup>61</sup>, enfatizam a necessidade do adulto em se manifestar agindo com a criança, brincando com ela, colocando-a no colo, sentando-se no chão junto dela, enchendo baldinho de areia, sentando-se no balanço do parque com ela no colo. Assim, uma proximidade, na qual o adulto esteja envolvido com a criança, interagindo num mesmo mundo, vivendo em eterno confronto, em que existem conflitos que devem ser enfrentados por ambas as partes, o que não significa nem uma harmonia total, nem um aniquilamento das diferenças e dos problemas existentes.

O adulto pode se sentir criança, podendo se transformar em criança por alguns momentos, numa relação de respeito mútuo, em que ele possa resgatar e/ou construir a sua dimensão “brincalhona”. Conforme diz a italiana Ghedini:

Acredito que todos nós deveríamos buscar este objetivo: tomar posse novamente de nossa dimensão brincalhona, tirando vantagem das possibilidades que as próprias crianças oferecem aos 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 elas (1994, p.201).

Assim, ao vestir um “óculos” para ver o que de positivo as monitoras fazem neste CEMEI, presencio esta cena que é plena de significados em um trabalho pedagógico. Pois, ter um espaço educacional para crianças de 0 a 6 anos, onde estas possam ser crianças, parece bastante redundante, quando não se analisa como acontece a educação e o cuidado. No entanto, ao assistir a um episódio como este, se concretiza na manifestação do adulto uma vivência infantil.

---

<sup>61</sup> op. cit.

Nesse sentido, se até o adulto por algum momento, se permite sentir-se criança, numa sociedade, onde ser considerado infantil pode ser uma ofensa, então a idéia da creche ser lugar de criança e lugar de infância, pode realmente estar acontecendo. Burlando, inclusive o que vem escrito no Plano Pedagógico Escolar do CEMEI, explicitado anteriormente neste capítulo, que enfatiza a necessidade de se preparar a criança da creche para entrar na escola de primeiro grau.

Afinal de contas, não basta apenas dizer, para a criança: seja criança. Ela necessita de um tempo, um espaço para poder aprender a brincar, aprender o lúdico em suas atividades, manifestando assim a sua dimensão lúdica. Pois, brincar significa: manipular, mexer, descobrir para que serve, ficando por algum tempo neste exercício. Portanto, o ser humano, tem que ter tempo e espaço para fazer isso, o que lhe dará condições para fazer suas competências aflorarem.

Mário de Andrade, que foi o idealizador e fundador dos parques infantis na cidade de São Paulo na década de 30, se expressa, nesse sentido, em uma carta que escreveu para Carlos Drummond de Andrade:

Ora como eu apesar dos meus trinta anos e mais três já passados inda sou criança que acho uma delícia a gente tocar a campainha dos outros e depois fugir, você pode bem imaginar o divertimento que me dá preocupação e meia vergonha dos que não sabem se sou poeta ou não (apud Faria, 1994, p.18).

Isso pode parecer uma “infantilidade” no sentido pejorativo do termo, mas como um adulto pode ensinar uma criança a brincar? E se não souber brincar? Pois, não se nasce sabendo brincar, jogar... Portanto, concordo com a expressão italiana *bambini si diventa* (tornar-se criança), a qual, segundo Faria<sup>62</sup>, tem sido um lema da nova cultura da infância na Itália: não nascemos crianças, *tornamo-nos* crianças.

Assim como Nietzsche fez Zaratustra proferir: *Eu só poderia acreditar em um deus que soubesse dançar*. Da mesma forma, as crianças de hoje acreditam em *professores que ainda sabem jogar* (apud Marcellino, 1990, p.113).

Portanto,

ver a ação dos sujeitos sócio-culturais na escola<sup>63</sup> representa o reconhecimento de que os profissionais da Educação, ao longo da sua trajetória de vida escolar, constroem diferentes identidades:

<sup>62</sup> 1994a, p. 211.

<sup>63</sup> Esta autora se refere as instituições sócio-culturais, enquanto escolas. Faço referência a este texto, pois acredito que tanto as creches como as escolas tenham esta mesma característica, enquanto espaços de produção e reprodução cultural, embora tragam diferenças no bojo de suas atividades, devido as especificidades de cada instituição.

profissional, sexual, étnica. (Silva, apud Gomes, 1995, p. 86, grifo meu).

Essa construção não acontece de modo isolado, como diz Silva, ela se dá ao longo do processo histórico de cada pessoa, a qual envolve outras pessoas, espaços e tempos variados.

As profissionais<sup>64</sup> de creche também se formam e constroem suas identidades nesta instituição, onde além das muitas divergências e do confronto intrínseco ao ambiente heterogêneo, existem também conflitos entre os adultos durante as relações pedagógicas que se estabelecem entre as crianças e entre as crianças e os adultos. Pois, o convívio com as diferenças é a pedagogia do confronto. Assim, a creche também é lugar de educação do adulto.

Nesse sentido, a construção do modo de atuar do educador de creche passa, a meu ver, pelo campo da cultura, uma cultura nesse caso, bastante heterogênea. Entre as monitoras, há diferenças étnicas, diferenças de origem regional e social. Mas, pode se dizer que existem também muitas semelhanças como: em geral, moram no mesmo bairro, são mães, a grande maioria têm o primeiro grau incompleto e a principal semelhança é o fato de serem todas mulheres, nesta categoria de trabalho, ainda não profissionalizada.

Existem vários processos de construção do modo de atuar destas profissionais no espaço sócio-cultural denominado creche, uma delas é a aceitação dos “novos” valores que as professoras, a direção e a orientação pedagógica trouxeram com a incorporação das creches na Secretaria de Educação. A aceitação se dá, pois algumas monitoras não se acham com conhecimento suficiente para trabalharem com as crianças. Uma delas, que auxiliava na cozinha, me disse que depois da mudança de Secretaria havia melhorado muito. Pois,

*antes quando era da Promoção Social, as monitoras ficavam assim (de braços cruzados), agora só fica quem quer, pois todo mundo sabe o que é preciso fazer. É claro que tem algumas que se dedicam mais.*

Por outro lado, existe resistência e muita resistência por parte das monitoras, seja não fazendo o que se combinou, seja fazendo diferente, isto é, do seu próprio modo. Como por exemplo, quando elas não preparam as crianças para a escola de 1º grau, resistindo então ao planejamento que outras profissionais idealizaram.

---

<sup>64</sup> Professoras e monitoras.

Assim, foi importante perceber que não é uma resistência pela resistência, ou seja, não é apenas o fato de não fazer, mas sim uma maneira de fazer diferente do combinado. Inclusive diferente daquela que as monitoras faziam antes da chegada da direção, da orientadora pedagógica e das professoras que atuam junto às crianças de 0 a 3 anos<sup>65</sup>. Desta forma, ~~resistem sem conformismo e ao mesmo tempo tentam mudar,~~ mas mudar segundo os seus valores, enquanto monitoras.<sup>66</sup>

Von Simson e Gusmão<sup>67</sup>, abordam a questão da resistência exercida dentro do sistema, no cotidiano da vida negra, que se valendo de criações culturais próprias à nova vida, ou seja, *nova maneira de ver, e de dizer, segundo novas circunstâncias*<sup>68</sup>, demonstram a capacidade de obter e construir espaços sociais novos para os grupos negros numa sociedade, a princípio escravocrata e, nestes 100 anos de libertação, altamente discriminatória.

Concessão ou não, o que importa nas muitas “brechas” que o sistema proporcionou durante a escravidão, foi o que delas resultou: a apropriação de espaços e a construção do sentimento de direito sobre tais espaços. Desse processo, originaram-se formas crescentes de luta para manter ou ampliar os espaços, revelando-se aí uma resistência inteligente (idem, p.223, destaque das autoras).

No mesmo sentido, parafraseando as autoras acima citadas, as monitoras através das práticas do dia-a-dia envolvem *pensamento, imaginário, idealidades, emoções, sentimentos*<sup>69</sup>, descobrem e criam uma nova realidade através da vida concreta coletiva e surge um universo singular. *Das vidas vividas, das muitas vidas experimentadas e refletidas criam-se as resistências*<sup>70</sup>.

Desse modo, conclui-se que a resistência pressupõem diferenças, na história interna de cada grupo, com suas especificidades e valores atribuídos. Ao se entender esse processo de aceitação e resistência no campo cultural, pode se perceber que então a cultura é sempre um resultado que se conquista. O que revela que as pessoas não são simplesmente reprodutoras, mas também criadoras, inventam seus próprios mecanismos de sobrevivência, suas próprias relações sociais, através das relações que

<sup>65</sup> Antes destas pessoas atuarem nas creches, já existiam as professoras que trabalhavam com as crianças de 4 a 6 anos, mesmo estas instituições sendo da Secretaria de Promoção Social. Estas profissionais eram “emprestadas” da secretaria de educação para a da promoção social.

<sup>66</sup> Sobre este tema das relações interpessoais nas creches ver: Ávila, 1995.

<sup>67</sup> 1989.

<sup>68</sup> idem, p.222.

<sup>69</sup> idem, p.238.

<sup>70</sup> idem.

estabelecem num tempo e num espaço. Assim é o processo cultural, uma expressão criativa, dinâmica da totalidade das relações que caracterizam uma realidade.

Com as brechas encontradas no sistema, pode emergir um novo aspecto cultural produzido por esse grupo com outros valores, pois há neste espaço, que é a creche, a inter-relação entre as várias manifestações culturais.

Por que outros valores ?

Pois, a cultura do Outro também faz parte da criação, da construção do processo de trabalho, da maneira de atuação profissional. Como afirma Gusmão<sup>71</sup> :

uma multiplicidade de recursos são criados e recriados constantemente como meio de garantir as formas de comunicação próprias de seu mundo, isto é, entre iguais e com o mundo do "outro". As linguagens dessa prática concreta são assim formas de existir e resistir aos mecanismos desagregadores do mundo inclusivo. No dizer de Batalla, é aí que criam e recriam os mecanismos próprios de sua cultura, reiterando atos coletivos, expressando e renovando a identidade própria, refazendo-se continuamente diante das tensões vividas (p.82, destaque da autora).

e de acordo com Muniz Sodré,

é a existência de uma 'matriz cultural de elaboração contínua de sua identidade' o desafio a ser pensado como forma social e como resistência ao papel homogeneizador do sistema. Por outro lado, é esse mesmo desafio que coloca em jogo a escola em seu escopo tradicional, os agentes de formação que aí atuam e seus instrumentos, bem como mostram a necessidade de adaptar-se diferentes conteúdos às diferentes experiências de vida coletiva (apud, Gusmão, op. cit. p.82).

Assim, na creche revelam-se produções. Mas que produções são estas? Elas se dão no campo sócio-político-cultural e são produzidas por meninos, meninas e mulheres adultas deste contexto educacional. Pode se dizer que cada um produz a cultura do CEMEI, mas as crianças produzem um aspecto da cultura que é próprio da infância e as mulheres também produzem aspectos que lhe são peculiares desse gênero e mais especificamente, do lugar profissional que ocupam como monitoras. No entanto, estas expressões culturais não se dão isoladamente, isto é, uma existe daquela forma, porque a outra também se expressa de determinada maneira. Como por exemplo, no episódio "O serrote" se os adultos tivessem tido uma participação de não espectador, interferindo no que acontecia, provavelmente o encaminhamento do fato seria outro e conseqüentemente. Guilherme S. não teria concebido o mesmo significado

---

<sup>71</sup> 1993.

ao brinquedo. Isto não quer dizer que o menino não atribuiria nenhum outro, mas, talvez não fosse o mesmo.

Desse modo, estes episódios, “O Serrote” e “Balanço no parque”, trazem à tona uma série de reflexões sobre a própria criança e também sobre o adulto que está presente no CEMEI. No entanto, no primeiro episódio o adulto não aparece, o que não quer dizer ausência dele no processo educativo. Pois, ao deixar a criança estabelecer relações outras que não precisem da monitora, é uma das formas de se trabalhar numa instituição educacional com a criança.

Os educadores de creche atualmente, formados ou não por uma escola, provavelmente não tiveram a valorização de suas experiências infantis e continuam a ser educados por uma sociedade, cujos valores são somente de produtividade e consumo e não são marcados por interesses de caráter lúdico, artístico, do ócio, do prazer gratuito, do tempo da preguiça, da imaginação, da fantasia e de outros que talvez nem me lembrei pela minha formação do mesmo tipo: em que imperam os interesses econômicos e de valorização de cunho produtivo nas relações que se estabelecem.

No caso da creche, são destacadas as expressões culturais das mulheres adultas e as dos meninos e meninas, que estão convivendo com as manifestações dos diferentes sexos, das diferentes idades, etnias e origens sociais. Todas fazem parte de um contexto, de uma sociedade ocidental capitalista no Brasil, em São Paulo, Campinas, região sul da cidade.

Portanto, dentro deste contexto do CEMEI e das creches de modo geral o

fundamental é compreender que o enfrentamento, (...) não se faz entre elementos culturais. O enfrentamento ocorre, “entre grupos sociais que portam, usam e desenvolvem esses elementos”, criando estratégias, as mais diversas, segundo as circunstâncias de dominação a que estão submetidos. É assim, que criam e recriam continuamente sua cultura; ajustando-a às pressões de mudança, reforçam seus âmbitos próprios e privados; tornam seus, elementos culturais alheios para pô-los a seu serviço; reiteram ciclicamente os atos coletivos que são uma maneira de expressar e renovar sua identidade própria; calam ou se rebelam segundo uma estratégia afinada por séculos de resistência (Batalla, apud Von Sinsom e Gusmão, op.cit. p.218-9, destaques das autoras).

Não é possível entender a educação separada da cultura, seja a educação de crianças ou de adultos. Entendê-las separadamente significa privar os sujeitos que

fazem parte do processo educacional, de uma parte fundamental para a sua formação. Assim, como também significa desvincular o educador de uma parcela da sua vida, ignorando-a. Na vida cotidiana a cultura pode aparecer de forma subliminar ou mesmo de forma explícita. As pessoas podem até, não se darem conta de que em suas práticas educativas estejam manifestando-se culturalmente e possibilitando que o outro também o faça.

Então, tendo conhecido o CEMEI (no capítulo 1) e os seus personagens (no capítulo 2), agora exploro como este cenário se organiza para que as meninas, os meninos e as mulheres produzam *culturas*.

O PLANEJAMENTO DO ESPAÇO FÍSICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Ratinho tomando banho**<sup>72</sup>

Tchau preguiça  
Tchau sujeira  
Adeus cheirinho de suor  
Oh...  
Lava lava lava  
Lava lava lava  
Uma orelha uma orelha  
Outra orelha outra orelha  
Lava lava lava lava  
Lava testa bochecha  
Lava o queixo  
Lava a coxa  
E lava até  
Meu querido pé  
Que me agüenta o dia inteiro  
Oh Oh  
E o meu nariz  
Meu pescoço  
Meu tórax  
O meu bumbum  
E também o fazedor de xixi  
Oh...  
La la  
Laia laia la  
Laia laia la  
Laia la  
La la la la la  
Hum... Ainda não acabou não  
Vem ca vem..vem  
Uma enxugadinha aqui  
Uma coçadinha ali  
Faz a volta e põe a roupa de paxá  
Há  
Banho é bom  
Banho é bom  
Banho é bom  
Agora acabou!

**Episódio 3: “O Banho”**

*Catorze crianças estavam no banheiro, juntamente com 3 monitoras: Nadir, Nilva e Valdete.*

*A maior parte das crianças sentava-se em penicos colocados sobre o chão de ladrilho, e duas estavam sentadas em vasos sanitários.*

<sup>72</sup> Música produzida originalmente para a série Castelo Rá-tim-bum. (Programa infantil veiculado pela TV cultura - Fundação Padre Anchieta).

*Duas crianças seguravam os penicos<sup>73</sup> nas mãos: Douglas fazia um “batuque” com um deles e Guilherme J. estava colocando um penico na boca. Nadir o pegou da mão de Guilherme J. e imediatamente quando Nilva passou próximo de Douglas, ele estendeu o braço para entregar à Nilva o penico que segurava.*

*Nilva disse: “Obrigado Douglas”.*

*Somente as crianças que fizeram cocô na fralda, tomaram “meio banho” (da cintura para baixo). Neste dia foram duas crianças, um menino Ariel e uma menina, Ana Paula.*

*Os dois foram colocados em pé dentro do box vestidos com fralda e com camiseta.*

*A monitora Valdete colocou em suas mãos as luvas que estavam dependuradas em um varal no box. As duas crianças olhavam o que a monitora fazia, enquanto que algumas crianças continuavam sentadas nos penicos e outras no chão. Entoavam uma espécie de mantra: choros, risos, resmungos, “mugidos”.*

*Valdete iniciou o ritual do banho, tirando a fralda<sup>74</sup> da menina e falou: “Paulinha”.*

*Depois a mesma monitora tirou a fralda de Ariel e foi procurar um sabonete. Enquanto isso, as crianças esperavam olhando-se sem se tocarem.*

*Valdete não encontrou o sabonete no próprio banheiro. A outra monitora Nilva, se ofereceu para ir buscá-lo na outra sala.*

*Enquanto isso, Guilherme J. fez cocô no penico e se levantou. Gisele que estava sentada ao seu lado em outro penico, pegou o penico de Guilherme J. e ficou olhando, ameaçou colocar a mão no cocô, colocou o penico novamente no chão e apontou com o dedo para o cocô, mostrando-o para Guilherme J.*

*Nilva se aproximou e disse, em tom alto de voz<sup>75</sup>: NÃO! Colocando Guilherme J. novamente sentado no penico: “Não é para você sair daí”.*

*Ele e Gisele ficaram algum tempo olhando para Nilva.*

<sup>73</sup> Os penicos são de plástico colorido.

<sup>74</sup> Algumas crianças deste CEMEI usam fraldas descartáveis, mas a maioria usa fralda de pano. Quando as monitoras trocam as fraldas das crianças, colocam as sujas em um cesto plástico, que fica no próprio banheiro, ao lado do trocador, onde também são colocadas todas as outras roupas sujas que pertencem ao CEMEI, que são em seguida encaminhadas à lavanderia para serem lavadas pelas profissionais específicas deste setor.

<sup>75</sup> Durante minhas observações, foram raras às vezes que estas monitoras falaram gritando com as crianças.

*Valdete começou a jogar água com o chuveirinho em Ariel e logo em seguida Nilva chegou com o sabonete.*

*Valdete enrolou, dobrando para cima cada uma das camisetas no próprio corpo de cada criança, para que não molhassem.*

*Com luvas, lavou o meio corpo de cada criança.*

*Ao dar o banho no menino falou apenas: “dá a mão” e “abaixe”.*

*Enquanto deu banho em Ariel, Ana Paula ficou olhando sem nada dizer.*

*Valdete perguntou para Nadir que estava trocando a roupa das outras crianças: “Tem toalha aí”?*

*Nadir respondeu: “Tem, ponha ele aí, que eu enxugo ele”.*

*Então Valdete ergueu o menino e o levou ao trocador, voltando em seguida para dar banho em Ana Paula.*

*Deu o banho na menina sem nada falar, acompanhadas pelo mantra das outras crianças que estavam no banheiro.*

*Valdete falou para Nilva: “Vou tirar a blusa dela, porque também sujou”.*

*Depois disso, ela retirou a menina do box e a colocou sobre o trocador.*

*(Episódio 3: “O Banho”; 16/04/96; duração: 6 minutos; número de crianças neste dia: 14).*

Ao assistir várias e várias vezes esse episódio, muitas idéias de temas a serem abordados surgiram, no entanto, acredito que ele se casa muito bem com um dos aspectos que quero analisar nesta pesquisa, que é o cenário das creches. O que significa esta estrutura na relação entre os personagens que aí atuam? Que objetivos tem os projetos arquitetônicos das creches? Será que estão voltados para o cuidado e a educação?

Assim, ao problematizar estes aspectos que envolvem uma atuação junto às crianças de 0 a 6 anos, penso que seja necessário fazer uma análise sobre a arquitetura e a educação infantil e também sobre qual é o caráter ideológico desses espaços, em relação ao cuidado e à educação, destinados às meninas e aos meninos de tão pouca idade, em nosso país.

### **3.1. BANHO: EDUCAÇÃO x ESPAÇO x PODER**

Ao analisar a realidade do CEMEI, observa-se que somente as crianças que defecam é que tomam banho, conforme o episódio 3 revela. Portanto, se esse momento é considerado apenas como uma necessidade básica de higiene, esta idéia pode estar vinculada com o que diz respeito ao pudor dos corpos despidos e no contato das peles no ato de banhar-se, uma vez que, a água é um elemento que pode propiciar um ambiente de brincadeira, diversão e prazer.

Mas, embora este banho esteja caracterizado apenas como o ato de limpar e não de relaxar e brincar com as crianças, há momentos que as crianças cantam, brincam com os penicos, fazendo batuques. Há uma compenetração das duas crianças que tomam banho e o tempo todo, quase todos meninos e meninas entoam um mantra. Em relação às crianças que tomam banho, elas parecem gostar, pois não se percebe nenhuma espécie de recusa, como o choro, ou o desejo de saírem do box, muito pelo contrário, ficam ali quietas, se olhando, atentas uma à outra, observando o banho e o corpo do colega e o seu próprio. Portanto, não se pode dizer que não há prazer, muito embora isto pareça não estar previsto.

Ao serem “entrevistadas” sobre o episódio 3, as monitoras se expressaram contrárias à idéia do banho existir no CEMEI:

*Teve uma época que a gente dava banho até no pré e não era melhor. Porque a gente não podia dar um banho assim... A gente tirava só o mais grosso... só aquele grossão. E aí a criança ficava só naquele banho grossão. Tinha mãe que era... por causa daquele banho, não dava banho em casa, então acho que era ruim. Até hoje, quando a gente troca (a roupa) aqui, no outro dia a criança vem igual (Valdete).*

Em várias falas, as monitoras demonstraram não gostar desse momento da higiene, que inclui, o banho em algumas crianças e os penicos. Elas dizem que o banho na creche não é um momento bom nem para o trabalho dos adultos e nem para as crianças.

*Porque aí você tira de lá põe prá cá, demora prá enrugir eles. E eles são em bastante, cê fica meio perdida. A gente perde o controle.*

*Quando você leva de dois a três aí melhora mais. Porque aí você tira a roupa daquele lá, põe e lava.*

*Aí cê já vai cuidar daquele lá, põe prá lá. Aí cê vai cuidar do outro. Dois ou três você consegue, mas bastante fica difícil (Nadir, destaque meu).*

Elas enfatizaram, que quando todas as crianças tomavam banho na creche, ficavam muito doentes. Como se pode constatar na fala acima, as monitoras ficam muito desconfortáveis, numa situação, em que não tem um controle. Assim, elas remetem a prática do banho para o espaço exclusivamente doméstico.

Então, esta postura de não darem banho no CEMEI, em todas as crianças a partir do B. II<sup>76</sup>, pode ser interpretada como um desejo (consciente ou não) das monitoras em querer romper com este vínculo de trabalho exercido nesta instituição, com uma conotação do doméstico, não profissional do ponto de vista escolar. Demonstrando uma tentativa de separar educação e cuidado.

Mas, cuidado e educação são indissociáveis e implicam entre outras ações em banhos, o que vai além da própria limpeza: um conhecimento do eu e do outro, aspectos que são fundamentais para o crescimento de todo ser humano; necessidade biológica de higiene e necessidade de conhecimento; afeição, aceitação de si e do outro. É neste sentido que a proposta para a pré-escola da Itália afirma:

O campo de experiência da corporeidade e da motricidade contribui para o crescimento e a maturação integral da criança, promovendo a tomada de consciência do valor do corpo entendido como uma das expressões da personalidade e como condição funcional, cognitiva, comunicativa e de relações, a ser desenvolvida em todos os planos de atenção formativa

(...)

O conjunto das experiências motoras e corpóreas corretamente vividas constitui uma contribuição significativa para o desenvolvimento de uma imagem positiva de si mesmo (apud Faria, 1995, p.81-82).

Através das falas das monitoras há uma idéia de separação entre o cuidado e a educação. Desse modo, o banho é realizado com o intuito apenas de limpar algumas crianças (não que isto seja desnecessário). Mas, como o banho não é para todas as crianças, é revelada uma certa contradição nesta prática, uma vez que se cuida só do necessário, tentando assim caracterizar o CEMEI enquanto um espaço exclusivo de educação, negando o banho como uma prática que deva compor as atividades desenvolvidas nesta instituição.

Assim, esta prática do banho suscitou algumas análises tanto a respeito do comportamento das crianças, como dos adultos, evidenciando para ambos, um binômio de disciplina e de transgressão ao mesmo tempo, pois, as crianças em vários momentos

---

<sup>76</sup>No berçário I, segundo as monitoras, todas as crianças tomam banho.

transgrediram a ordem, buscando construir um espaço lúdico: *Douglas fazia um batuque com o penico e Guilherme estava colocando um penico na boca.*

Em relação à disciplina, há também algumas passagens evidentes: *as crianças esperam sem se tocarem; ameaçou colocar a mão no cocô; Não é para você sair daí.*

No que diz respeito aos adultos, além de uma forte marca da solidariedade entre as monitoras quando uma se oferece para buscar o sabonete e uma outra para enxugar a criança, o episódio é também permeado pelo permitido e proibido. Como por exemplo: crianças nuas de ambos os sexos juntas no mesmo box, porém não se tocam. Há o toque do adulto no corpo da criança em todos os episódios, menos no momento do banho, em que as monitoras se utilizam de luvas.

O uso de luvas grossas de borracha no momento do banho, também é um aspecto que merece uma análise. Pois, se por um lado têm o caráter preventivo de doenças, por outro, não permitem o contato pele-pele entre o adulto e a criança, além do que suscita a imagem de um trabalho sujo. Desse modo, pode se pensar que o banho e o uso destas luvas, como foram programados institucionalmente, desprivilegiam um tipo de linguagem, a corporal.

Em uma conversa feita com 4 monitoras e a administradora do CEMEI elas enfatizaram a necessidade do uso das luvas quando dão banho nas crianças. Nenhuma delas se referiu ao desconforto de usá-las para dar banho, mas ao perguntar para uma das monitoras, se usava luvas no momento da troca de roupas das crianças, ela me disse que não, somente para dar o banho. Porque achava difícil de se trabalhar com luvas tão grossas, mas para dar banho ela disse que essa luva servia.

Perguntei-lhes também porque usavam tais luvas e das 5 “entrevistadas”, 3 responderam que um dos principais motivos era o contato com o sangue, sendo que as outras duas, embora não tenham mencionado a palavra sangue ou AIDS, como as outras o fizeram, elas se referiram ao perigo a que estão expostas, pois têm contato com “vários tipos de coisas e com o cocô”.

Quanto ao tempo de uso, elas não sabem exatamente desde quando usa-se luvas no CEMEI, mas se referiram acerca de 1 ano e meio a 2 anos atrás. Todas elas disseram que as mesmas luvas são usadas para todas as crianças quando tomam banho, mas principalmente com as crianças menores de 3 anos, que são as que ainda fazem suas necessidades fisiológicas na roupa (O berçário I tem suas próprias luvas).

Entretanto, o que torna mais evidente o binômio transgressão/disciplina é a conduta dessas monitoras em não darem banho em todas as crianças do B II. Se por um lado elas não correspondem aos antigos princípios higiênicos das creches brasileiras, cuidando do corpo das crianças, negam que a creche é igual a casa. Avaliam que o banho é uma prática doméstica, que não deve ser feita por monitoras, mas por mães. A origem da creche foi pensada para que a monitora cuidasse somente do corpo da criança e dessa forma

a tradição brasileira tem sido de que a creche cumpra apenas uma função assistencial, tomando conta da criança enquanto a mãe trabalha fora. Nesta tradição, mesmo nos casos em que a creche se preocupa com a socialização ou educação da criança, esta preocupação é secundária. Poucas vezes se reflete na organização do espaço físico, na seleção e preparação profissional dos funcionários, na rotina, nas atividades das crianças (São Paulo, Secretaria do Menor, 1992, p. 13)<sup>77</sup>.

Quanto ao critério para o banho no CEMEI, não só as monitoras devem ser responsabilizadas. Há também um outro ponto muito importante: de acordo com a planta<sup>78</sup> do CEMEI há pouca quantidade de lugares previstos para banho e brincadeiras com água, não há nenhum espaço planejado, como piscina, ou mesmo para uma mangueira. O que vem reforçar a ligação entre o espaço e as ações pedagógicas.

O documento **Creche urgente**<sup>79</sup> do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, já enfatizava, em 1988 que todos os profissionais envolvidos com a creche deviam ter a compreensão de que espaço físico e proposta educacional não podem ser pensados isoladamente. O desafio é proporcionar espaço adequado para um convívio entre crianças e adultos.

O arquiteto Silvio Dworecki foi o responsável pelo documento **Qualidades do Espaço e dos Equipamentos na Pré-Escola**<sup>80</sup>, feito para o governo do Estado de São

---

<sup>77</sup> Esta proposta da Secretaria do Menor, teve a participação ampla de diversas áreas do conhecimento como: Pedagogia, Psicologia, Arquitetura, Assistência Social, o que revela sua riqueza.

<sup>78</sup> No anexo 5 encontra-se uma cópia reduzida a planta original do CEMEI.

<sup>79</sup> BRASIL, 1988.

<sup>80</sup> Esta foi uma proposta elaborada em 1994, a qual traz recomendações sobre as qualidades esperadas dos espaços e dos equipamentos para as crianças de 4 a 6 anos. Em suas idéias, o autor tenta contemplar a especificidade infantil.

Paulo, que propõe o planejamento dos espaços educacionais de pré-escola com uma concepção do sentir, do fazer e do pensar serem dimensões inseparáveis para a construção do conhecimento e crescimento do ser humano.

O prefácio do documento tem as seguintes palavras da saudosa arquiteta Mayumi de Souza Lima:

Somos todos - educadores e arquitetos, responsáveis pelos horizontes que abrimos, ou fechamos, para que essas crianças possam observar, perceber, perguntar, descobrir, inventar e se conhecer - agentes e atores de uma belíssima e apaixonante saga dos homens (Dworecki, op. cit, p.5).

Ao analisar a planta do CEMEI em seu conjunto, percebo que há locais para comer, para dormir e vários lugares para brincar. Alguns destes locais para brincar não foram previstos na planta, mas organizados posteriormente pelas profissionais que foram adaptando as necessidades das crianças com os horários do CEMEI nas divisões de espaços entre as turmas (todos eles estão no “relógio.”<sup>81</sup>).

O seu mobiliário é específico para a faixa etária de 0 a 6 anos: na sala do B II não há cadeiras e mesas como em uma sala de aula; há uma estante com brinquedos na altura das crianças, em que elas podem mexer livremente; um espelho na altura das crianças; uma lousa grande também na altura das crianças. No banheiro há vasos sanitários e pias pequenos, onde as crianças podem utilizar sozinhas ou com a ajuda do adulto.

A planta traz ainda alguns resquícios das origens das creches como um espaço atrelado à medicina como é o caso do consultório, mas este não funciona, em seu lugar há uma sala de TV e Vídeo. O que demonstra mais uma vez que as profissionais constroem espaços próprios de creche, impondo-se sobre o próprio projeto arquitetônico.

Embora esta planta traga algumas especificidades da criança de 0 a 6 anos, ela ainda apresenta denominações como, sala de aula, iguais a da escola além de uma estrutura onde os banheiros estão fora das salas, o que demonstra uma dissociação entre o educar e o cuidar. No entanto, conforme verifiquei através dos episódios, a

---

<sup>81</sup> Ele é uma espécie de cronograma contendo os lugares comuns a todos que freqüentam o CEMEI. Este “relógio” está no anexo 6. Os cantinhos previstos no “relógio” são: (áreas externas): areia; cantinho formiguinha, trezinho, parque; cantinho Sol nascente e cantinho pedras; (áreas internas): sala de estar (TV-vídeo); cantinho folia.

educação e o cuidado acontecem a todo momento, mesmo que a planta tente impor uma idéia diferente.

Somente no berçário I há uma estrutura diferenciada do restante do CEMEI, onde encontra-se um banheiro conjugado na própria sala e há também uma saída direta para um solarium, que dá visão para a rua.

### **3.2. A ARQUITETURA E A EDUCAÇÃO INFANTIL**

A escola é o único espaço que as cidades paulistanas oferecem universalmente como possibilidade de reconquista dos espaços públicos e populares - domínio das atividades lúdicas e criativas (Lima, apud Faria, 1997).

Tendo como princípio que estou pesquisando uma instituição, que tem um espaço previamente organizado e, mesmo que isto não esteja consciente nas pessoas que trabalham no CEMEI, a idéia de planejamento já existe a priori. Assim como afirma Dayrell,

a arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Desde a forma da construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários (...) O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa (1995, p.147).

Neste espaço há atividades cotidianas, como a que é apresentada no episódio: "O banho". Esta prática em nossa sociedade hoje, parece natural, mas ela existe em consequência de uma longa experiência humana, que compreende processos em diferentes níveis: individual e social.

Este episódio pode ser analisado enfocando várias características e temas, ele é bastante pertinente, principalmente, porque as creches brasileiras têm sua origem nos princípios da higienização, tanto no cuidado com o corpo da criança, como com o ambiente.

Portanto, o banho é um elemento muito importante para a análise do espaço e da arquitetura do CEMEI. É por meio da história dele, à luz de alguns autores, que faço uma leitura sobre os seus significados morais, sociais e políticos. A história do banho revela entre outras, a procura da efetivação da higienização do espaço público pelo Estado, a fim de atingir as classes sociais mais pobres.

Desse modo, estes estudos a respeito da higiene corporal, podem trazer alguns esclarecimentos no que se refere ao próprio corpo e também aos espaços privado e público. A prática do banho tem um percurso no decorrer dos séculos que remete à uma compreensão do processo histórico da humanidade, no que tange as concepções do corpo, da saúde, do espaço individual e coletivo.

O banho é mais um elemento a ser considerado, na análise do espaço da creche, pois, segundo os estudiosos do tema, ele influencia a arquitetura das cidades, a estruturação da canalização e distribuição da água para toda a população. Todos esses aspectos tiveram uma trajetória social e política, por meio de códigos e símbolos.

Ao se estabelecer um paralelo entre a cronologia histórica evolutiva dos equipamentos de banho e de educação, observa-se mudanças que envolvem padrões culturais e técnicos muito ligados às transformações sociais e econômicas das sociedades e de suas instituições e, a arquitetura, acompanha e participa desses processos.

Um desses estudos é o de Georges Vigarello<sup>82</sup>, que ao analisar a história do banho na sociedade européia, desde a Idade Média até o século XX, afirma que no início da fase pesquisada, esta forma de higiene fez parte somente da história do *tempo lúdico e festivo, a dos prazeres e do jogo* (p.34).

Por muito tempo o banho foi visto na Europa com pouca importância, como uma prática do ócio e na maioria das vezes, ligada à nobreza e em específico às mulheres. Posteriormente, a partir do século XVIII, é que ele passou a ter um papel mais influente na vida cotidiana das pessoas, no sentido então, de limpar e trazer a saúde ao corpo e não mais, com uma conotação de prazer. Neste período, além da importância da limpeza do corpo com a água, essa passou a ter uma função de limpar inclusive os espaços públicos.

Rodrigues, também aborda a questão do banho, enfocando o corpo enquanto símbolo social. Sobre a higiene do corpo, o autor diz que esta noção parece estar presente, de uma forma ou de outra, em todas as culturas. No entanto, as normas de higiene variam muito e o próprio conceito de limpeza não é o mesmo. Assim o banho, tem diferentes modos e conotações nas sociedades.

O **banho diário**, com abundância de água e sabão, característico dos americanos, é substituído em algumas sociedades européias pelo

---

<sup>82</sup> 1996.

emprego de perfumes, talcos, etc. Alguns povos se higienizam empregando cinzas, óleos, gorduras ou graxas sobre o corpo.

(...)

Alguns povos tomarão banho fundamentalmente para inibir o cheiro natural do corpo, outros para manter a saúde e outros ainda porque os óleos e perfumes que passam no corpo, explícita ou latentemente, têm a função de evitar mosquitos (1975, p.113, destaque meu).

Embora estas referências tragam informações muito importantes acerca do banho, elas o abordam de maneira bastante genérica sem especificar as diferenças entre os povos. Então, ao buscar informações sobre o banho no Brasil, encontrei em diversos livros, dados sobre os índios brasileiros. Em quase todas as obras consultadas acerca do tema, sejam poesias, contos, romances, livros infanto-juvenis e outros<sup>83</sup>, encontrei uma prática de contato corporal intenso com a água, sejam estas denominadas banho ou brincadeiras.

Uma dessas obras consultadas é uma produção do MEC sobre mais de 200 sociedades indígenas brasileiras, onde há passagens sobre os diferentes estilos de vida desses povos, um deles é o dos Pirahã:

o verão é a melhor época do ano (...) as pessoas ficam mais alegres, têm mais tempo para conversas e brincadeiras, **prolongam seus banhos de rio**, combinam expedições de coleta e pescarias coletivas, organizam festas e intensificam a prática do ritual de xamantismo (...) As mulheres que permanecem na aldeia fazem e desfazem seus colares, passatempo favorito nos dias livres na praia, cuidam das crianças que volta e meia vão **brincar na água** (Silva e Grupioni, 1995, p.279, destaques meus)

Na literatura infanto-juvenil também encontrei referências sobre o banho, uma delas é sobre os povos Munduruku:

Os meninos sempre andavam juntos, e iam até o igarapé nadar, brincando ou competindo para aprimorar a coordenação motora. Os pais das crianças as incentivavam a agir dessa maneira, pois era uma forma de desenvolver os movimentos do corpo, treinar a agilidade corporal e aprender.

Após o **banho** e a brincadeira, ele devia se ocupar de alguma tarefa com a mãe ou o pai (Munduruku, 1996, p.18-9, destaque meu).

Em outra obra, também de literatura infanto-juvenil, há informações sobre o povo Nambiquara:

Agora, quando os Nambiquara das diferentes aldeias se encontram para realizar uma festa ou participar de alguma caçada eles sempre conversam sobre suas terras. Estão preocupados em garantir seu

<sup>83</sup> Todos esses livros encontram-se no final da bibliografia.

território para que seus filhos e netos possam caçar, pescar, **banhar-se** nas cachoeiras e apanhar frutos da mata. Querem continuar fazendo as coisas da mesma forma que os antigos faziam (Grupioni, 1997a, p. 33-4, destaque meu).

Como se verifica, o banho sempre fez parte da vida cotidiana de vários grupos indígenas brasileiros, mesmo que não seja um banho parecido com o banho das creches, mas o contato dos corpos com a água, principalmente entre as crianças é algo bastante comum.

No entanto, em algumas sociedades a prática do banho é imposta pelo Estado em determinado momento da história à toda a população. O Estado tenta se utilizar desta prática como forma controladora da vida pública e também da vida privada.

Rodrigues reforça esta idéia da intervenção nas instâncias íntimas ou privadas da sociedade, com a prática do banho ao ser imposta pelo Estado.

É preciso considerar a impressão que se causa aos outros, quando se exhibe a intimidade: toma-se banho para ser consultado por um médico, para se encontrar com uma mulher. A aproximação do íntimo é a aproximação de uma Natureza que deve ser culturalizada, para se preservar o *status*, a imagem, a representação social, o prestígio (op. cit, p.119, destaque do autor).

Portanto, o banho apesar de ter uma conotação privada e íntima, ele teve uma forte influência nas modificações das atitudes das pessoas com relação ao próprio corpo e a estrutura do espaço físico na sociedade.

Então, há nos projetos arquitetônicos objetivos e de acordo com Dayrell<sup>84</sup>, não é possível negar que os espaços das creches são organizados com alguma intencionalidade de trabalho educativo. Seja ele qual for, sempre haverá algum planejamento do espaço para um determinado fim. Pode-se constatar isto, através da planta e dos próprios episódios, em que a estrutura física do CEMEI se apresenta definida a priori. Há um lugar específico para cada atividade e cada ação. Haja vista, os cantinhos e os ateliês como: a “Casinha de boneca”, a biblioteca, e os vários outros espaços que estão registrados no “relógio”. Desse modo, ao se pensar em um projeto pedagógico, se inclui também o espaço, pois de certa forma, ele determina o que e como deve ser feito.

<sup>84</sup> op. cit.

Sendo assim, parece cabível que se leve em consideração o cuidado e a educação no momento do projeto arquitetônico da estrutura física da creche, priorizando a criança e a qualidade do ambiente de trabalho da monitora.

O que, geralmente tem sido prioridade nos projetos arquitetônicos, conforme o que afirma Lima, é o critério disciplinar. Concordo com ela quando verifico que na arquitetura dos prédios das instituições educacionais, em geral, percebo preocupações em como manter as crianças separadas entre as faixas etárias, que os pais não vejam as crianças dentro da instituição e as janelas muito altas.

Estas questões são pertinentes no que tange à arquitetura da instituição. Pois, ela é planejada e organizada, com objetivos, com características que não são alheias às idéias que se têm sobre os homens, as mulheres, as crianças, as classes sociais e etnias a que pertencem determinadas pessoas que ocuparão determinados espaços.

Como expõe Elias, o espaço é um dos símbolos mais fortes numa sociedade:

O palácio de Versalhes simboliza de certo modo o cume de uma sociedade hierarquizada mesmo nas suas mais insignificantes manifestações (1986, p.21).

Além de símbolos materiais, os espaços também são “símbolos conceituais”, como classifica este mesmo autor, por isso, tempo e espaço são referenciais de certos tipos de atividades e instituições sociais e servem como orientação para as pessoas de diferentes modos, dependendo da idade, da cultura social e de outros caracteres que façam parte de suas vidas.

O espaço é um dos elementos através do qual a criança experimenta o calor, o frio, a luz, a cor, o som e também o medo, a alegria, a surpresa, e outras sensações e sentimentos. Assim, no espaço físico a criança estabelece a relação com o mundo, de modo geral, criando também, vínculos com as pessoas. Desse modo, não há espaços neutros de sentidos e de significados. Como afirma Dayrell<sup>85</sup>, o espaço é dinâmico na sua construção e também na destruição, seja pelas próprias pessoas ou mesmo pela natureza. Constata-se, portanto, que nada acontece fora de um espaço. Desde que nascem, os indivíduos se relacionam com o espaço físico, com os objetos e com as pessoas.

O espaço material é, pois, um pano de fundo, a moldura, sobre o qual as sensações se revelam e produzem marcas profundas que permanecem, mesmo quando as pessoas deixam de ser crianças. É

<sup>85</sup> op. cit.

através dessa qualificação que o espaço físico adquire nova condição: a de ambiente (Lima, 1989, p. 13).

Assim, o espaço não existe isolado de um contexto, segundo Lima, há uma conjugação com o ambiente que se cria nele, misturando-o a todo trabalho da instituição e se tornando um referencial tanto para as crianças como para os adultos. No entanto, a autora diz que esta representação é mais significativa para as crianças, pois o espaço, para elas, tem um papel diferente do que para o mundo adulto:

O espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão (idem, p. 30).

Desse modo, a arquitetura de uma creche é muito importante em vários aspectos, a qual deve proporcionar um ambiente que atenda às necessidades básicas tanto da criança como do adulto, que com ela trabalha, a fim de que a educação e o cuidado sejam desenvolvidos de maneira a atender às especificidades da faixa etária e da realidade a que pertencem. Pois, é essencial que o espaço não dilua a individualidade da criança no coletivo, da mesma forma que os adultos não a tratem como uma peça na linha de montagem.

O espaço constitui um dos primeiros elementos de contato da criança com o mundo. É nele que, ao longo da vida, a criança desenvolverá suas experiências, suas sensações e suas relações interpessoais e por isso

em suas múltiplas formas, o espaço pode ser negativo ou positivo, dependendo das possibilidades que oferece para o desenvolvimento da sensibilidade, da capacidade de observar, de descobrir, de experimentar. Espaços negativos são aqueles que desestimulam a iniciativa da criança, mesmo quando, aparentemente, foram pensados para ela (São Paulo, 1992, p. 41).

No entanto, embora o espaço físico tenha muita importância, somente o seu planejamento e suas instalações não são suficientes para uma boa educação das crianças, por melhores e mais adequados que sejam, entretanto, um lugar insalubre, inadequado, dificulta muito a vida cotidiana dos usuários.

A composição e a estruturação de um espaço constitui diferentes cenários, onde as pessoas agem. Desse modo, adultos e crianças passam a conhecer o meio em que vivem, atribuindo-lhes significados, estabelecendo relações, criando vínculos entre eles e entre eles e o espaço.

Segundo Elias, estes processos de interação com o meio, compreendem a formação de mecanismos de autodisciplina adquiridos e mecanismos socialmente induzidos, principalmente na fase de estruturação da primeira infância, de determinadas ações e hábitos que deixam de ter um controle consciente e se transformam em uma segunda natureza. Isto porque,

a capacidade não aprendida de inibir ou canalizar segundo pautas aprendidas os impulsos do organismo mais elementares e espontâneos, é uma característica peculiar da espécie humana (1989, p.168).

Também outras autoras como: Ana Maria Mello, Telma Vitória, Maria Clotilde Ferreira e Zilma Oliveira<sup>86</sup>, psicólogas e pesquisadoras da área de educação infantil, enfatizam a importância de construir uma proposta pedagógica que garanta o atendimento de certos objetivos, que compreenda os desejos, as necessidades e os conflitos da população atendida, pois dependendo de como se planeja e de como se realiza o trabalho na creche ele pode criar efeitos mais transformadores ou mais conservadores dos papéis sociais e isto também se transfere para o planejamento do espaço, pois, muitas vezes, não se leva em conta que a arquitetura é o cenário onde se desenvolve o conjunto das relações pedagógicas, fazendo com que algumas possibilidades de trabalho sejam possíveis e outras não. É claro que não é apenas o espaço que conta, mas ele está articulado a uma série de outras ações que podem, por vezes, até mudar o objetivo inicial do projeto arquitetônico.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo<sup>87</sup> afirma que a estruturação do espaço físico, deve se apoiar numa proposta pedagógica a ser cotidianamente reconstruída. O projeto arquitetônico é responsável por um espaço orientador do comportamento das crianças e também dos adultos. No entanto, é essa mesma comunidade que irá muitas vezes, modificar as intenções originais em função de uma adequação do espaço ao trabalho pedagógico que realiza no seu dia-a-dia.

Sobre essa idéia de intervenção no espaço pelas pessoas que o ocupam, as autoras citadas logo acima afirmam:

o espaço físico da creche, o tamanho das salas e dos espaços abertos, a densidade de ocupação de uma área (número de crianças e adultos dividido pela área disponível), a existência de áreas abertas, fechadas ou semi-abertas para serem utilizadas pelas crianças são alguns fatores que possibilitam-lhes maior ou menor oportunidade de interação (Oliveira et al, op. cit, p.81-2).

<sup>86</sup> 1992.

<sup>87</sup> São Paulo, 1994b.

Assim, as condições materiais como, o planejamento arquitetônico, a organização do espaço e do material pedagógico, são fundamentais para educação e cuidado favoráveis à criança. Por isso, concordo com Lima que diz, ser impossível acreditar em tais frases, que ela ouviu em um Seminário<sup>88</sup> sobre o lazer infantil:

Em qualquer espaço, as crianças brincam, aprendem e se desenvolvem.

Em qualquer lugar, se ensina uma criança (Lima, 1994, p.9).

Ao ouvir essas declarações se pode pensar: qual educação acontece nestes espaços? Que tipo de infância se permite que as crianças tenham? Que condições de trabalho são oferecidas aos adultos?

Como também não se pode esquecer de que independente das condições que se apresentem às crianças, essas podem resistir, inventando outras maneiras de se relacionar com os espaços e com as pessoas, quando brincam, se alimentam, na hora do banho, do banheiro e em todos os momentos que permanecem na creche.

Portanto, ao se pensar em como a creche se organiza, como divide os tempos e os espaços sem se levar em conta a realidade e os desejos de seus usuários, a instituição pode se organizar apenas tendo um sentido em si, ignorando as pessoas que nela vivem e o contexto social a que pertencem.

### **3.3. A CRECHE ENQUANTO ESPAÇO POLÍTICO DE PODER.**

Um espaço e o modo como é organizado resulta sempre das idéias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam. Portanto, o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a cultura da infância, a imagem da criança, dos adultos que o organizaram; é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças (Gallardini, 1996, p.8).

Ao constatar que dependendo de como o espaço da creche é planejado e organizado, ele expressa qual a concepção de educação proposta para determinadas pessoas que ocuparão aquele local, faço uma análise do cenário das creches. No entanto, como ainda há muito pouco acúmulo teórico sobre os espaços das creches, detenho-me principalmente em análises feitas a respeito da escola, entendendo esta enquanto instituição educacional, sem me preocupar com os níveis de ensino. Estas

<sup>88</sup> Seminário Internacional "A criança e a Cultura: O espaço Lúdico" SESC - São Paulo - 14 -16 set/94.

referências são bastante pertinentes para o presente estudo, salvaguardando as especificidades da educação infantil para crianças de 0 a 6 anos.

O filósofo francês, pós-estruturalista, Foucault, que entende a escola como uma das principais instituições disciplinares, afirma que a disciplina tem o significado de preencher as necessidades políticas específicas dos momentos históricos em que ocorrem.

No entendimento de Silva<sup>89</sup>, ao analisar a disciplina, Foucault a compreende não em seu aspecto negativo, de repressão, mas justamente a compreende em seu aspecto positivo, de produção de certos efeitos desejados, tais como *corpos dóceis* e disciplinados, ou seja, as disciplinas não são dispositivos que proíbem, negam, reprimem comportamentos indesejáveis, mas mecanismos planejados para permitir a produção de certos resultados, necessários para a instauração de uma nova ordem e de novas relações sociais. Assim, Foucault afirma que a disciplina

fabrica indivíduos, ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumento de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio, é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente (1987, p.153).

Foucault considera a disciplina como um aspecto que permite a produção de certos resultados e de novas relações sociais. Então, a quem e para que serve esta disciplina, esta nova ordem dentro do espaço educacional?

Antes de fazer esta análise, se faz necessário ampliar para outros autores e saber o que dizem sobre este espaço das instituições educacionais.

Makarenko<sup>90</sup>, considerado por alguns como um dos maiores educadores soviéticos, compreende a disciplina como um dos componentes essenciais do contexto educacional:

A disciplina não se cria com algumas medidas “disciplinárias” mas com todo o sistema educativo, com a organização de toda a vida, com a soma de todas as influências que atuam sobre a criança (1981, p.38, destaque do autor).

<sup>89</sup> 1992.

<sup>90</sup> Makarenko, trabalhou com educação de crianças marginalizadas e não institucionalizadas, no início da Revolução Soviética.

Esses dois autores, embora de origens diferentes, constataam que a disciplina não é algo isolado do contexto sócio-político-educacional, mas faz parte dele seja de forma subliminar, ou não.

Também Enguita<sup>91</sup>, espanhol, estudioso da área da educação, compreende a escola como uma das formas de preparação para as relações sociais de produção, dando ênfase à disciplina. A escola com suas regras estabelece nas relações com as pessoas através também do meio físico, formas disciplinares. Assim, se pode entender que estes espaços educacionais são considerados espaços da ordem, cronometricamente pensados para produzi-la dentro de um tempo e de um espaço específico.

Portanto, se constata, em vários sentidos, que a concepção do espaço é muito importante na condução do processo pedagógico, pois ele determina, de certo modo, as práticas educativas e assim, pode ser considerado com um caráter político, pois envolve poder. O espaço é um instrumento para a reprodução e/ou transformação das idéias e conseqüentemente das próprias maneiras de se cuidar e educar as crianças. Pois,

o espaço é retrato da relação pedagógica. Nele é que o nosso conviver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. O espaço é retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação (dos móveis...) e organização (dos materiais...) a nossa maneira de viver esta relação (Freire, apud Cauduro, 1995, p.8).

Entendido assim, o espaço pode ser considerado como um reflexo do poder, à medida que estabelece de certa forma a conduta das pessoas, compreendendo as relações entre adultos e crianças e entre os próprios adultos. Portanto, ao considerar a creche enquanto um espaço de poder, cabe perguntar: poder de quem e para que? Foucault analisa que

os efeitos do poder sobre os dominados vão muito além das exclusões, ele exclui, reprime, recalca, censura, mascara, esconde. Na verdade o poder produz, ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam dessa produção (Foucault, apud Lima, op. cit, p.56).

Nesse contexto, o espaço pode deixar explicitado alguns de seus efeitos como por exemplo, a hierarquia dos cargos. Esta torna-se evidente, dependendo de como os

<sup>91</sup> 1989.

espaços são organizados. É muito comum, por exemplo, ver as secretarias das instituições educacionais, localizadas em lugares, onde a visibilidade da instituição lhes é favorecida, para poder exercer um papel de fiscalização e controle, comumente denominadas de coordenação. Assim, se pode presenciar relações de autoridade e hierarquia entre diretora, vice-diretora, administradora, professoras e monitoras, e entre estas e as crianças.

Ainda segundo Foucault, a simples possibilidade das pessoas serem observadas, sem aviso prévio, faz com que, no caso da creche, as meninas, os meninos e as mulheres, contenham seus impulsos, obedecendo aos princípios do panoptismo<sup>92</sup>.

Então como se pode perceber, a disciplina é positiva no sentido de ser realmente eficaz, diferenciando, hierarquizando e classificando os comportamentos como também, acaba por cumprir o seu papel de vigilância panóptica, em que a visibilidade, se faz a todo tempo sem que se possa saber se se está sendo observado e avaliado constantemente, sem que se perceba o enquadramento dos indivíduos nos padrões que a sociedade deseja.

Portanto, não se desvincula em momento algum as instituições educacionais do contexto sócio-político-econômico-cultural. Pois, elas são influenciadas e influenciam este contexto, mantendo uma relação dialética que tanto pode estar contribuindo para a reprodução, como transformando a sociedade, de preferência na direção da melhoria da qualidade de vida, da autonomia e da liberdade.

Nessa linha de pensamento, além do âmbito da creche, não se pode perder de vista, que mais do que a micro estrutura da instituição, há também uma dimensão maior que é a sociedade de modo geral, na qual ela está inserida e de onde recebe influências que podem ter diversos efeitos. Isto ocorre mesmo quando, segundo Dayrell, a escola tenta isolar-se em si mesma, o que fica explícito nas construções dos prédios escolares, onde

os muros demarcam claramente a passagem entre duas realidades: o mundo da rua e o mundo da escola, como que a tentar separar algo

---

<sup>92</sup> Panóptico: dispositivo formulado pela primeira vez pelo jurista britânico Jeremy Bentham, o projeto era originalmente destinado à uma prisão modelar, onde os prisioneiros ficariam encarcerados em celas individuais, dispostas em círculo ao redor de uma torre central, onde estaria colocado estrategicamente o encarregado da vigilância. Cada cela seria dotada de duas janelas, uma que daria para o exterior e através da qual a luz penetraria no compartimento, outra que daria para o interior do círculo e através da qual a silhueta do detento se projetaria para fora, para os olhos da sentinela da torre central. Assim, graças ao efeito da contraluz, todos os prisioneiros resultariam perfeitamente visíveis àquele que os vigiasse. (Novaes, p.93). Dessa forma, se cumpriria o efeito mais importante do Panóptico: fazer com que os detentos se sentissem vigiados independentemente da presença ou não do vigia.

que insiste em se aproximar. A escola tenta se fechar em seu próprio mundo, com suas regras, ritmos e tempos (op. cit, p. 147).

Embora este autor indique claramente que o espaço da escola tenta existir por si próprio, no entanto, não é possível isolar completamente a instituição educacional do contexto maior, que é a sociedade.

Lima trabalhou com a relação educação e espaço, por cerca de trinta anos e analisa que a forma disciplinar nestas instituições fica explícita nas formas das construções e nas relações que acabam por estabelecerem, por meio das arquiteturas e por outros elementos constitutivos das relações. Enfatiza a importância que o espaço exerce para que as normas sejam cumpridas e as diferenças sejam tratadas de maneira a serem aniquiladas. Pois, o diferente não pode fazer parte da ordem. Assim,

a relação que se espera estabelecer no interior dos espaços escolares não é a única relação entre iguais, no sentido de que todos os envolvidos tenham lugar para opinar, para questionar, para descobrir, para aprender. Todo o esquema espacial reflete a relação de autoridade, de disciplina.

Janelas altas procuram impedir o olhar curioso das crianças para o mundo de fora. A disposição das carteiras, a posição do professor, tudo se volta para a tentativa de forçar a concentração que métodos e conteúdos desinteressantes não são capazes de manter.

Trata-se, no entanto, de uma concentração passiva, onde a criança é mantida na imobilidade artificial e reflete a concepção de uma educação de mão única, onde só o professor tem a transmitir (1989, p.58).

Pensando assim, só se entenderia que as crianças aprendem a reproduzir, quando repetem *na construção do seu espaço, aquilo que observam na experiência dos adultos*<sup>93</sup>, mas por outro lado, essa mesma arquiteta afirma que embora a criança reproduza padrões adotados pelo mundo adulto, ela também mostra capacidade maior do que o próprio adulto, para responder positivamente aos estímulos novos, transformando os espaços através de um uso que lhes é próprio. Até mesmo, quando nem todas as condições de estrutura física e humana para a sua participação são asseguradas.

Ao analisar o espaço e suas influências no processo de educação nas creches, conclui-se que de alguma maneira a questão do espaço sempre está presente em nossas atividades. Não só o espaço enquanto resultado da concepção de um arquiteto, mas antes, a forma como é organizado, distribuído e direcionado pelos que detêm o poder e

<sup>93</sup> Lima, 1979, p.79.

como esse espaço é apropriado ou não por aqueles a quem se destina. Por isso, essa apropriação pelas pessoas dos espaços que ocupam depende do seu envolvimento na instituição que freqüentam e considerando o nível de articulação que a comunidade tenha entre si, pode conseguir refletir sobre suas práticas e o próprio espaço enquanto estrutura e enquanto espaço político de poder, ou seja, poder de influência na condução do processo, interligando-o a outras instâncias que vão além da própria instituição, criando vínculos, influenciando e sendo influenciados pela sociedade.

Há ainda outros enfoques a serem apontados aqui, refletindo sobre o espaço e o processo educacional de modo geral, que trazem grandes contribuições para a análise de instituições educacionais, enquanto espaço de reprodução/transformação.

Embora a creche não tenha o caráter da obrigatoriedade como a escola de primeiro grau, ela também pode estar contribuindo como mantenedora do status quo, uma vez que as relações de poder e de subordinação, presentes na sociedade, podem se reproduzir na forma como a creche se organiza e funciona.

As práticas escolares e seu ritual são, portanto, um aspecto essencial do processo de inculcação ideológica; deveres, disciplinas, punições e recompensas; por trás de sua aparente função educativa e técnica, asseguram a função essencial, mas encoberta, de realizar na escola a ideologia burguesa e de aí sujeitar todos os indivíduos, e por isso mesmo representar à sua maneira a produção, o direito, o Estado burguês (Establet, 1971, p.99).

No entanto, a inculcação da ideologia burguesa não se efetua nem mecânica nem harmoniosamente, pelo simples fato de que as crianças são mandadas à escola obrigatoriamente. Tratando-se de impor uma ideologia de luta de classes, o aparelho escolar é, ele próprio, o lugar de contradições (idem, p.100).

A escola é regida pelo princípio da contradição e não são categorias como psicologia do escolar, normal/anormal e, sim, categorias como inculcação, submissão, recalçamento, que podem explicar alguns fenômenos que ocorrem nas estruturas escolares. Como Aparelho Ideológico, a escola primária reflete uma unidade contraditória de duas redes de escolarização. A escola favorece os favorecidos e desfavorece os desfavorecidos e o princípio disso está na diferença social da família (Tragtenberg, 1978, p.21).

Embora se possa pensar que essas idéias dos anos 70 estejam superadas, ainda hoje se verifica nas instituições educacionais brasileiras a exclusão de pessoas, dividindo-as hierarquicamente de maneira a excluí-las do processo educacional, desde a mais tenra idade. Uma vez que estas instituições (creches, pré-escolas e escolas) têm diferenças na sua origem e nas suas concepções de educação, em decorrência de suas

próprias especificidades e finalidades, será então que a creche também vem contribuindo para essa exclusão?

É sabido que uma parcela da população brasileira está excluída de muitos dos seus direitos e de acordo com uma análise sobre as Pesquisas Nacionais por Amostras de Domicílios (PNADs) dos anos de 1982, 85 e 87 sobre creche, pré-escola e séries iniciais do 1º grau,

assinala-se que as oportunidades educacionais de crianças negras são as de pior qualidade que o sistema oferece. Destacando a presença notável de crianças entre 7 e 9 anos na pré-escola, particularmente as negras residindo no Nordeste (Rosemberg, 1991, p. 25).

Desse modo, volto à pergunta feita inicialmente, a quem e para que serve a disciplina das instituições educacionais?

Acredito que não se pode negar, que dentro desse contexto analisado, a disciplina, em nossa sociedade, está a serviço da dominação, a qual é exercida pelos adultos sobre as crianças, pelos ricos sobre pobres, pelos homens sobre as mulheres, pelos brancos sobre os negros e os índios. Portanto, embora no processo educacional, com a disciplina, como afirma Foucault, se possa romper com relações sociais anteriores, a reprodução acontece num sentido mais amplo. Mas também de novo, o fato de que se apresenta a possibilidade da produção também indica que esta oportunidade poderia ser usada para produzir outros resultados e não esses. Então, há uma brecha pela qual a potencialidade produtiva da educação poderia ser usada para outros fins que não os da dominação, da submissão e da discriminação. Assim, produção e reprodução fazem parte do contexto educacional, no entanto eles podem ser utilizados para vários propósitos. Pois, como aponta esse mesmo autor, o conhecimento produz principalmente poder, que pode ser no sentido da resistência e contestação.

É exatamente nesse sentido que Guattari afirma a respeito da educação em creches:

Isso não significa que se buscará sistematicamente fabricar marginais, delinquentes, revoltados ou revolucionários! Não se trata aqui de opor uma formação a outra, uma codificação a outra, mas de criar condições que permitam aos indivíduos adquirir meios de expressão relativamente autônomos e portanto relativamente não recuperáveis pelas tecnologias das diversas formações de poder (estatais, burocráticas, culturais, sindicais, da comunicação de massas, etc...).

Se, ao atingir a idade adulta, num momento ou noutro ele decide assumir as roupas e papéis que o sistema lhe apresenta, convém que ele possa fazê-lo sem que eles lhe colem à pele a ponto de não mais poder desfazer-se deles e então passar a investir nos próprios valores repressivos de que estas roupas e papéis são portadores (op. cit., p.55).

Em relação à educação infantil, conceber espaços específicos para trabalhar com o cuidado e a educação de crianças de 0 a 6 anos, em nosso país, ainda é uma novidade que engatinha se comparada a outros países como a Suécia, a Dinamarca e o norte da Itália, por exemplo<sup>94</sup>. Nestes lugares isto já existe de forma mais consolidada. Mas como diz a italiana Gallardini<sup>95</sup>, mesmo nesses locais, não foi fácil criar espaços com características educativas voltadas para as especificidades infantis. Ela aponta que durante muito tempo se pensou na educação desta faixa etária, como fazendo apenas parte da casa com a família e portanto, foi difícil organizar um lugar público coletivo, adequado às tais especificidades.

Este episódio “O banho” confirma a dificuldade de organizar um espaço público coletivo para as crianças pequenas. Há vários aspectos negativos como: o banho é realizado como numa “linha de montagem”, em que o adulto tem o medo de perder o controle sobre as crianças e deve ser um momento rápido para não se perder tempo. O adulto que está trabalhando com a criança não tem uma formação que o oriente a dar um banho de outro jeito, o que implica, muitas vezes, em um trabalho apenas rotineiro sem que seja necessário um planejamento, dividindo-se o trabalho manual do trabalho intelectual.

No entanto, este episódio permite também uma reflexão sobre outros aspectos como o gosto das crianças em tomar banho e isso pode vir a colaborar na formação dos educadores de creche. 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 no espaço das creches 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 muita rígida, o banheiro não está ligado à sala, assim tem uma hora de ir ao banheiro e uma hora de ficar na sala.

---

<sup>94</sup> Sobre a educação infantil na Escandinávia (em língua portuguesa) ver: Haddad, 1996; Gunnarsson, In: Rosemberg e Campos, 1995 e Haddad e Johansson, 1995.

<sup>95</sup> op. cit.

Tendo refletido sobre os personagens e sobre o cenário do CEMEI, cabe agora destacar algumas práticas educativas vivenciadas pelas monitoras e pelas crianças no espaço da creche e poder refletir mais sobre a ambigüidade presente no interior desta instituição.

## CAPÍTULO 4

### A LINGUAGEM PELE-PELE E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nana neném que a Cuca vem pegar  
Papai foi na roça  
Mamãe no cafezal  
Bicho papão sai de cima do telhado  
Deixa essa menina dormir  
sossegada...

#### **Episódio 4: “Nana neném”**

*As crianças haviam voltado do almoço e foram entrando na sala, que já estava arrumada para elas dormirem.*

*Os colchões estavam dispostos lado a lado com um lençol individual<sup>96</sup>, que os cobria.*

*Cada criança que entrava na sala se deitava sobre um colchão aleatoriamente. Algumas crianças dormiam logo.*

*Neste dia estava bastante frio e a professora cobriu as crianças com cobertores. Cobriu-as uma de cada vez enrolando-as com o cobertor e em cada uma ela fez um afago.*

*A sala estava em silêncio.*

*Ariane era uma das únicas crianças que ainda não havia dormido.*

*A monitora Valdete deitou-se ao seu lado, afagou-lhe a cabeça, a orelha, balançou-a com muito carinho.*

*A criança logo dormiu.*

*Mesmo depois disso, a monitora continuou por mais um tempinho lhe fazendo carinho no rosto com as costas dos dedos.*

*Ao mesmo tempo que Valdete estava com Ariane, a professora também acariciava um outro menino.*

(Episódio: “Nana neném; duração 2 minutos; 16/04/96; número de crianças neste dia: 14).

#### 4.1. “AS CEM LINGUAGENS”<sup>97</sup>

<sup>96</sup> Estes lençóis são na sua maioria da própria creche e os outros as mães trazem na 2ª feira e levam na 6ª feira para casa para serem lavados.

Após ter apresentado, nos capítulos anteriores, o cenário onde se desenvolveu esta pesquisa, quem são os seus personagens e como está organizado o espaço, analiso aqui, o que mais se evidenciou no cotidiano de trabalho das monitoras com as crianças do berçário II.

De acordo com o trabalho que as profissionais desenvolvem com as crianças se percebe uma “nota musical” que se repete em vários momentos no cotidiano do berçário II, que dá o “tom” para o cuidado e educação dessas crianças de pouca idade. Esta “nota” é o contato corporal ou o contato pele-pele, seja entre os adultos e as crianças, seja entre as próprias crianças.

O episódio descrito, assim como outros (“Balanço no parque” e “O Abraço”), traz de maneira explícita a linguagem corporal.

Parto do princípio que existem “linguagens” que expressam: o imaginário, o lúdico, o artístico, o movimento do corpo, o contato pele-pele. A creche pode trabalhar com várias delas, tornando possível conhecê-las e reconhecê-las no dia-a-dia do CEMEI.

Além disso, ao entendê-las como linguagens de todo ser humano, possibilitam também perceber o Outro como igual ou diferente de si, construindo assim, também a identidade das pessoas, seja entre as crianças, entre os adultos e entre ambos.

Essas relações, me fazem pensar nas muitas maneiras de se cuidar e educar a criança em creches e me questionar sobre alguns pontos: Será que fazer dormir uma criança, é uma forma pedagógica de se trabalhar na creche? O que significa este contato corporal para a criança? E para a monitora?

Tanto essas como outras questões foram compondo a minha trajetória de pesquisa neste CEMEI e pude ver que havia algo diferente que dava um toque especial no cotidiano desta turma. Percebi após ter analisado todo o material filmado, que havia uma linguagem que permeava aquele ambiente, que não era só a pouca fala das crianças, a fala dos adultos, o canto deles e as brincadeiras, mas também, o contato dos corpos entre eles. Além da forma como estes contatos ocorriam chamavam a atenção, a suavidade com que isto era vivenciado, a maneira, aparentemente, natural como aconteciam os gestos, os movimentos e suas repercussões imediatas, tais como: o sono;

---

<sup>97</sup> Inspirado no poema de Loris Malaguzzi, epígrafe desta dissertação.

o sorriso no abraço entre as meninas (capítulo seguinte); a permanência sem sofrer pressão no colo da monitora no balanço no parque; a tranquilidade ao tomar banho das duas crianças.

Esses acontecimentos foram tomando tamanha dimensão no contexto analisado que então, resolvi considerá-los com a devida atenção. Analisei-os no âmbito da Pedagogia, verificando o significado e também a importância da linguagem pele-pele no processo educativo das crianças pequenas em creches.

Muitos pedagogos e professores talvez questionem este episódio. Será isto uma atitude pedagógica, esse momento possibilita algum aprendizado para a criança?

Partindo da realidade deste CEMEI, analiso o episódio 4 como tendo muita riqueza de conhecimento do adulto a respeito da criança pequena. Pois, no caso específico do “Nana Neném”, se a menina era uma das únicas da turma que ainda não havia dormido, isto era um sinal de que ela estava necessitando de algo a mais do que as outras crianças que já dormiam. Que poderia ser um tempo maior para conseguir relaxar e dormir, ou sentir alguém próximo a ela para se sentir segura e poder dormir. Ou então, se ela estivesse acostumada a embalar no sono com um afago, ou podia ser que na casa dela, a menina dormia junto com alguém e então não sabia dormir sozinha, por isso precisava de alguém ali pertinho dela. Ou ainda, que não queria dormir.

Tudo isto são hipóteses que levanto, mas que não tenho informação suficiente e a monitora também não o tinha, pois era substituta nesta turma e estava ali há poucos dias. Mas ela teve a sensibilidade de perceber que a menina precisava de um afago e somente isso. A monitora não disse uma só palavra, nem perguntou porque a menina ainda não havia dormido. Atitudes que presenciei em outros momentos da pesquisa nesta mesma turma com outra monitora.

Assim, se percebe quão ricas são as relações que se estabelecem no interior das creches com a presença de vários aspectos culturais e com as mais variadas linguagens, inclusive a da pele.

É neste enfoque, que considero muito importante o conhecimento das diferentes linguagens, em especial a do corpo, sendo assim é fundamental analisá-la. Pois, eu a vi acontecendo nas relações entre os adultos e as crianças e entre as crianças.

Esta análise é realizada no âmbito da Pedagogia para demonstrar como ela existe e qual a sua importância para a vida da criança na instituição educacional.

De modo geral, as atividades ligadas ao corpo estão vinculadas apenas ao âmbito da higiene, do sono e da alimentação, as quais se associam à esfera doméstica e têm sido costumeiramente, desvalorizadas, consideradas tarefas “menores”. Assim, cabe perguntar: O que significa o objeto dessa linguagem pele-pele? Que dimensão ela tem em nossa sociedade? E na creche?

Para refletir sobre tais questões me reporto a alguns estudiosos como Marcel Mauss, que ao analisar o corpo e as técnicas corporais, afirma:

O corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem. O mais exatamente, sem falar de instrumento, o primeiro e mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico do homem é seu corpo (1974, p.217).

Esta é a definição encontrada no referido autor, o qual ainda completa dizendo, que o contato dos corpos na infância entre a criança e a mãe faz muita diferença para a sua vida. Para exemplificar, ele faz referência à própria maneira dos adultos carregarem as crianças:

A criança carregada junto da pele de sua mãe durante dois ou três anos tem uma atitude inteiramente diferente face à mãe do que uma criança não carregada; ela tem um contato com a mãe inteiramente diferente das crianças entre nós. Ela pendura-se ao pescoço, aos ombros, escarrancha-se na anca. É uma ginástica notável para toda a vida (idem, p.224).

Então, ao entender que o corpo é também um instrumento das pessoas para se relacionarem, se comunicarem e que ele possui uma vasta complexidade nos modos de se expressar, cabe aqui perguntar: como é compreendido pelas educadoras de creche?

Se por um lado os episódios trazem cenas riquíssimas de linguagens corporais, o planejamento<sup>98</sup> anual da professora para o berçário II, pouco aborda sobre essa linguagem, somente em duas passagens ele faz referências ao toque dos adultos (professora e monitoras) na criança:

Sentar a criança, segurando-a pelo braço em superfícies firmes e flexíveis.

Conhecer e tatear as partes do corpo, sendo nomeadas pela professora, que poderá comentar sobre suas funções.

<sup>98</sup> No anexo 4.

Estas idéias foram apresentadas pela professora, fazendo referência à sua atuação junto à criança. Desse modo, este planejamento reflete o que se pensa, em geral, sobre o contato corporal e o que de fato é realizado com as crianças nas creches: a linguagem corporal acontece a todo momento de diferentes formas. No entanto, não se faz da relação corpo-corpo também uma linguagem em si, mas apenas um meio para se transmitir um conhecimento. Assim, nesta turma do B II, o que está previsto e escrito oficialmente difere-se bastante da prática.

Então, questiono: será que a professora devido à sua formação escolar, não tem essa dimensão da relação pele-pele como uma função pedagógica, uma função fundamental para o crescimento da criança? Ou, ela tem essa prática no dia-a-dia e não a contempla em seu planejamento? A professora também acariciou uma criança e afagou uma-a-uma quando as cobria. (cf. episódio 4).

Assim, analisando este contexto, faço referência também ao que já discuti no capítulo 2 sobre cultura, em que verifiquei que as crianças consomem produções culturais já prontas e produzem outras, criando novas maneiras de brincar, de ver o mundo e de se relacionar com os seus pares e com os adultos. Então, o que significam as relações e os contatos físicos no interior da instituição? Para responder a esta questão tomo mais uma vez como referência Michel de Certeau:

Trata-se de saber se a relação é por si mesma produtora de linguagem ou se é o canal pelo qual se “transmite” um saber estabelecido pelos professores; se a prática da comunicação deve intervir como determinante na criação da cultura escolar, ou se ela será uma técnica que visa aos consumidores de produtos fabricados pelas oficinas especializadas, ou ainda se haverá uma ruptura entre o saber e a relação social (op. cit, 1995, p. 128).

O autor acima, afirma ainda, que sejam quais forem as questões gerais apontadas, é impossível aceitar, nas instituições educacionais, uma separação entre o saber e a relação das pessoas que produzem este mesmo saber. É o mesmo que separar o corpo da mente. Segundo este autor, a escola<sup>99</sup> pode ser um dos lugares onde é possível reaprender esta conjugação (corpo-mente) em uma prática específica. Assim, se entende que estas linguagens não são apenas meios, mas também fins educacionais. Neste sentido, Malaguzzi já denunciou em sua poesia que

A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.

<sup>99</sup> Embora ele se refira a escola, acredito que esta afirmação também seja pertinente para a creche enquanto uma instituição educativa.

**1) Roteiro para as conversas com as monitoras a partir dos episódios sobre a intencionalidade de cuidar e educar:**

**Episódio 3: “O banho”**

1. O que você vê de bom neste momento?
2. Você acha um momento agradável para a criança? E para você enquanto educadora?
3. O que as crianças aprendem neste momento da higiene?
4. Você acha que o banho deveria ser desse jeito mesmo? Por que? Se não deveria, então, como deveria acontecer?
5. Se você fosse fazer um planejamento para trabalhar com estas crianças, você incluiria o banho, os momentos de higiene? Por quê?
6. O que você considera mais importante no dia-a-dia no CEMEI para a criança?
7. Você acha que todas as crianças deveriam tomar banho aqui na creche? Por quê?

**Episódio 2: “Balanço no parque”**

1. Por que você brincou com a criança? Sempre costuma fazer isso?
2. Como aconteceu esta brincadeira: Você pensou antes (planejou) para que isto acontecesse, ou ocorreu por acaso?
3. Você vê alguma importância nessa brincadeira?
4. Enquanto balançavam, você achou que estava educando a criança?
5. Você acha importante a criança brincar? Como: sozinha, com outra criança, com o adulto?
6. Você pensa que todas as monitoras gostariam de fazer como você, e que deveriam brincar junto com a criança?
7. Você acha que quem faz isso é uma profissional mais séria? Educa e cuida melhor da criança?
8. O que a levou a balançar com o menino? Já havia feito isso antes?
9. Tem vontade de brincar de outras coisas também? Acaba brincando ou deixa a vontade passar?

**Episódio 1: “O serrote”**

1. Quando a criança está sozinha (sem o adulto) no CEMEI: Ela aprende alguma coisa?
2. Estes momentos, sem o adulto ou sem outra criança por perto, são planejados ou acontecem sem querer?
3. Este momento da criança brincar sozinha sempre ocorre?
4. Há muito tempo? ou de algum tempo para cá?

**Episódio 6: “Choro da Ariane”**

1. O que você achou deste momento?
2. Você sabe o que a criança queria?
3. Por que a monitora fez aquela pergunta para a menina?
4. Poderia ter feito outras perguntas?
5. Por que a criança parou de chorar?
6. Se ela ou outra criança chorasse de novo o que você acha que deveria ser feito?
7. É comum este tipo de cena?

**Episódio 5: “O Abraço”**

1. Este momento poderia ter sido anteriormente preparado para que viesse a acontecer?
2. Qual a importância deste momento para as crianças?
3. Você acha que a monitora e/ou a professora, podem ensinar as crianças a se afagarem? E a se gostarem?
4. Alguém as ensinou se abraçarem?
5. Isso é comum acontecer entre as crianças? E entre as crianças e os adultos? Se não, então você acha que deveria acontecer mais vezes?
6. Como vocês poderiam propiciar mais estes momentos?

**Episódio 4: “Nana neném”**

1. Para que serve este momento?

2. Por que você acariciou a menina?
3. Você acha que neste momento aconteceu algum tipo de educação?
4. Você sabia que ela dormiria logo?
5. Você ou outras monitoras e/ou a professora sempre fazem isso? Ou deveriam fazer?
6. Você acha isso gostoso?
7. Você acaricia todas as crianças?
8. Foi você que teve esta idéia?
9. Você pensou em afagar a menina para educá-la de alguma forma ou fez por amor, por instinto? O que a levou a fazer este carinho?

2) Roteiro para as conversas sobre a gênese do CEMEI com uma monitora e a com administradora:

1. Como se iniciou o processo de luta e da construção deste CEMEI?
2. Quem estava envolvido?
3. Quem estava na liderança deste movimento? Era ligado a alguma instituição? (Partido político, Igreja, Associação de moradores, etc)?
4. Como você passou a ser administradora? Sempre foi administradora deste CEMEI? E de outros? (Administradora)
5. Como você viu o processo de passagem das creches da Secretaria de Promoção para a Secretaria de Educação? Como você acha que deveria ter sido feita? Esta passagem deveria ter sido realizada?
6. Na mesma época em que estava sendo feita a mobilização para este CEMEI, como estava o movimento em outros bairros em Campinas? Vocês tinham algum movimento em comum?

### 3) Roteiro para as conversas sobre planejamento:

#### **3.1. PROFESSORA**

1. Quem faz o planejamento do trabalho com as crianças?
2. Por que o faz?
3. Ele contempla o seu trabalho?
4. Como é feito este planejamento? Individual ou coletivamente (com quem)?
5. As monitoras fazem planejamento?
6. Você acha que elas deveriam fazê-lo?
7. Sozinhas, entre elas, com você? Ou com quem?
8. Você recebe alguma orientação para fazer o planejamento? É suficiente?
9. Os vários planejamentos existentes no CEMEI são coletivizados? Entre quem?
10. Todas as atividades que acontecem com as crianças são planejadas? Se não, elas cumprem um papel educativo mesmo assim?

#### **3.2. MONITORAS**

1. Você faz um planejamento para trabalhar com as crianças? Por quê?
2. Você acha necessário ter planejamento para trabalhar com as crianças?
3. Então por que faz? Ou por que não o faz?
4. Se faz, como ele é feito, individual ou em grupo? Com quem?
5. A professora socializa o planejamento dela com você? De que forma?
6. Você lê o planejamento dela? E o PPE Do CEMEI ?
7. Como você acha que deveria ser feito o planejamento?
8. Você recebe alguma orientação para fazê-lo? De quem? É suficiente?
9. Você conhece o planejamento das outras turmas?...
10. Tudo o que acontece com as crianças no CEMEI é planejado? Se não é, você pensa que deveria ser? Você pensa que mesmo não sendo planejado **cumpr**e um papel educativo?

#### 4) Roteiro para a observação e para a filmagem:

1. Diante de um grupo de crianças que está brincando: o que as monitoras fazem? Brincam junto com as crianças? Observam? Vigiam? Gritam? Caso brinquem com as crianças, como brincam: agacham-se, falam, aproximam outras crianças, introduzem outras brincadeiras?...
2. Como observam? Elas comentam entre si? Anotam? Fazem alguma avaliação oral ou escrita?
3. As monitoras interferem nas brincadeiras das crianças? Caso o façam, como é esta interferência?
4. Quando as crianças estão em grupo se misturam entre meninos e meninas e qual é o papel de cada um no grupo?
5. Diante de uma criança que está só: o que a monitora faz? Brinca sozinha com ela? Procura integrá-la ao grupo? Como? Ou não interfere?
6. Como as monitoras se relacionam com as meninas e com os meninos?
7. Na sala: como agem as crianças entre elas e com relação aos adultos, quais são as suas atitudes? E fora da sala, no parque, no banheiro, na casinha de boneca e em outros locais?
8. As crianças têm atitudes diferentes em relação às monitoras e à professora?
9. As crianças interagem como? Como se tocam? Como se comunicam? (estas crianças ainda estão aprendendo a falar).
10. De que brincam as crianças?
11. Durante o horário de trabalho as monitoras conversam entre si? Sobre o CEMEI, as crianças, ou outros assuntos relacionados ou não relacionados ao trabalho?

**ANEXO 2:**

**PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO ESCOLAR - 1996**  
**CEMEI "MARIA BEATRIZ CARVALHO MOREIRA"**

## Índice Geral

### **I. Identificação da Unidade Sócio-Educacional**

### **II. Avaliação diagnóstica da Unidade Sócio-Educacional**

- 1. Caracterização da comunidade/bairro**
- 2. Caracterização da clientela**
- 3. Caracterização do Conselho de Escola**
- 4. Caracterização da Direção e Núcleo de Apoio Pedagógico e Educacional**
- 5. Caracterização do Corpo Docente**
- 6. Caracterização do Núcleo de Apoio Sócio-Educacional**
- 7. Caracterização do Núcleo de Apoio Administrativo, Sócio-Educacional e de Assistência à criança**
- 8. Avaliação do trabalho que vem sendo realizado pela U.S.E. nos últimos dois anos**
- 9. Análise dos problemas coletivos da U.S.E.**

### **III. Proposta Educacional da Unidade Sócio-Educacional**

### **IV. Prioridades**

### **V. Objetivos da U.S.E., metas, prazo pré fixado e ações para atingir as metas**

### **VI. Plano de curso/Plano curricular**

### **VII. Plano anual integrado do núcleo de direção e administrador**

### **VIII. Plano anual do Orientador Pedagógico**

### **IX. Subprojetos da U.S.E (1996)**

### **X. Acompanhamento e avaliação do P.E.**

### **XII. Aprovação do PPE. pelo Diretor Educacional**

## **I. Identificação da Unidade Sócio-Educacional**

CEMEI “Maria Beatriz Carvalho Moreira” SAR- SUL

Endereço: Rua Synira de Arruda Valente, 1153  
Bairro: Vila Georgina

Mantenedora: Prefeitura Municipal de Campinas  
Av. Anchieta, 200  
CGC. 51.885242/0001-40

Autorização: Portaria do diretor Regional de 21/07/94  
D.O.G. 22/07/94

Regimento Escolar: Aprovado pela Portaria D.R.E - C  
no. 58/94 DOE de 29/07/94

## **II. Avaliação diagnóstica da unidade Sócio-Educacional**

### **1. Caracterização da comunidade/bairro**

O CEMEI Maria Beatriz Carvalho Moreira, está situado à Rua Synira de Arruda Valente, no. 1153, Vila Georgina. Sua localização é muito boa, conta com água, luz, esgoto e é servido por 4 linhas de ônibus: Vila Marieta 6.16, e Parque Jambeiro 6.28, que tem ponto de parada em frente ao CEMEI Vila Marieta 6.16 e Vila Ipê 6.04, param próximos.

Próximo ao CEMEI existe a EEPG “Procópio Ferreira” que atende crianças da primeira à oitava série do 1o. grau; o Posto de Saúde Vila Ypê; e na área do comércio existe uma padaria, um supermercado, um açougue, 2 quitandas, 3 bares, 1 despachante, 1 escola de datilografia, 1 sorveteria, 2 igrejas (uma evangélica e uma católica).

O bairro é composto por casas de classe média e por 2 favelas (Favela do Bairro da Vitória).

### **2. Caracterização da clientela (Pesquisa da OP no anexo 3)**

### **3. Caracterização do Conselho de escola**

Professores:

Titulares: Lisângela Carolina Morin  
Vera Lúcia Caetano Hespanholo  
Suplentes: Simone Cristina Tech Ramos da Silva  
Adriana Maretti Dias Barreira de Lima

Funcionários:

Titulares: Elizabeth Didane dos Santos  
Maria do Carmo Teixeira  
Maria Helena Fourniol Carvalho  
Suplentes: Maria Aparecida Pedroso Ruiz  
Antônio Custódio Braga  
Rosângela aparecida Pacífico Ruas

Pais de alunos:

Titulares: Rita Baldoino da Silva  
Iria Nunes do Nascimento  
João da Silva  
Raimunda Basilio da Silva  
Maria Luiza da Silva  
Suplentes: Nadir Viana da Costa  
Ademir Ferreira  
Sandra Regina do Nascimento  
Marileyde de Oliveira Rocha  
Noemi de Jesus da Costa

Especialistas de Educação: Arilice Kahl (presidente)  
Maria Trenidade Rodrigues Garcia

Data da eleição dos representantes 29/02/96.

#### 4. Caracterização da Direção e núcleo de apoio Pedagógico e Educacional.

##### Direção

Interagir com o grupo participando de todos os segmentos, procurando efetivar as atividades propostas. Planejando e organizando as atividades em conjunto com a Equipe escolar, procurando o bom andamento da unidade, contribuindo para um clima agradável no trabalho em grupo.

##### Orientador pedagógico

Participar de atividades no CEMEI, procurando a integração de todos os segmentos através de reuniões, como setores, reuniões de T.D., Integração. Elaborar e planejar atividades com a equipe trazendo novas propostas de trabalho, procurando garantir efetivamente um trabalho de qualidade com as crianças e participando de todo o segmento. Embora tente garantir a continuidade do processo pedagógico, seu trabalho fica prejudicado por estar apenas dois dias da semana no CEMEI.

QUADRO 1 Direção e Apoio Pedagógico e Educacional

nº.	cargo	categoria funcional	nível do especialista	nome e RG	curso/habilitação	registro MEC	Observação
01	diretor	efetivo	06	Arilice Kahl 5.034.340	Pedagogia supervisão/administração 1o e 2o. graus	não tem	
02	vice-diretor	efetivo		Margarida Andrade Guevara de Oliveira	Ped. supervisão escolar/administração 1o e 2o graus.	207220	subst. diretor em outra U.S.E.
03	prof. III	efetivo		Maria Trenidade R. Garcia	Ped. supervisão/administração 1o e 2o graus.	19181	subst. a vice diretora
04	OP	efetivo	01	Vera Lúcia Rogier	Ped. supervisão escolar/administração 1o e 2o graus.	59542	

#### 5. Caracterização do corpo docente

Os docentes conhecem e cumprem as normas da U.S.E., atendendo de forma adequada as crianças. Participam efetivamente das reuniões feitas no CEMEI com sugestões e troca de experiências.

Fazem o planejamento integrado de suas atividades juntamente com as monitoras para melhorar a qualidade do processo educacional, além de se integrarem também com a direção para melhor aprimoramento nos resultados do trabalho da equipe.

QUADRO 2: PESSOAL DOCENTE

nº	nome RG	categoria funcional	curso	habilitação	registro MEC	estágio na Ed. Inf. em que atua	acumulação CPAC (public.D.O.E. prof./fumec)
01	Adriana Maretti D. Barreira Lima 2000.358-26	efetiva	magistério	pré		B1 e B2	
02	Deborá Cristina Assis Godoy 18.079.610-0	efetivo	magistério Pedagogia	pré supervisão/administração escolar		M1 e M2	
03	Deborah Cristina Bento Araújo 21.819.932	efetivo	magistério	pré		M3 - B	
04	Jane Aparecida P. Minero 17.295.136	efetivo	magistério Psicologia	pré		infantil - A	16.309/92 (continua)

\* Não consta informação

\* Não consta informação

\* Professora afastada do CEMEI.

nº	nome RG	categoria funcional	curso	habilitação	registro MEC	estágio na Ed. Inf. em que atua	(continua) acumulação CPAC (public.D.O.E. pref./fumec)
05	Lisângela Carolina Moreira	substituto	magistério	pré		MI e M2	
06	Raquel Helena F. Simionato 17.242.993-6	efetivo	magistério	pré		M3 -A	
07	Rosana Maria Hein 18.265.116-2	efetivo	magistério	pré		Pré - B	
08	Simone Cristina Tech Ramos 20.345.908	efetivo	magistério	pré		Pré - A	
09	Vera Lúcia Caetano Hespanholo 4.541.823	efetivo	magistério Pedagogia	pré supervisão administração		Infantil - B	

## 6. Caracterização de apoio sócio-educacional

Planeja suas atividades de trabalho, participa dando sugestões, conhece e cumpre às normas da unidade, atende de forma adequada o menor, interagem com o grupo procurando um clima de harmonia no trabalho. Participam das reuniões de setores e reuniões com professores. Procurando assim a melhoria do planejamento e organização de suas atividades junto à criança.

QUADRO 3: NÚCLEO DE APOIO SÓCIO-EDUCACIONAL

nº	cargo/função	categoria funcional	nome e RG	nível de escolaridade	observação
01	monitora infantil juvenil	estatutária	Dirce Piriatinga - 8.954.624	2o. grau completo	
02	monitora inf. j.	estatutária	Angela M. Sanches Júlio - 14.III.883	1º grau incompleto	
03	monitora inf. j.	estatutária	Conceição Ap. M. Tomé - 21.981.269	1º grau incompleto	
04	monitora inf. j.	estatutária	Dalva dos Santos - 23.223.437-1	1º grau incompleto	
05	monitora inf. j.	estatutária	Elizabeth Didone dos Santos - 19.531.673	1º grau incompleto	
06	monitora inf. j.	estatutária	Eurypedes dos Santos Rodrigues - 12.555.981	1º grau incompleto	LTS/ tempo indeterminado
07	monitora inf. j.	estatutária	Eva Rodrigues Gomes Oliveira - 15.462.820	1º grau incompleto	
08	monitora inf. j.	estatutária	Irene Silva do Carmo Santos - 22.556.491.1	1º grau incompleto	
09	monitora inf. j.	estatutária	Ilza Pereira Dondra - 20.889.429	1º grau completo	
10	monitora inf. j.	estatutária	Luzia Lúcia m. da Silva - 18.169.828	1º grau incompleto	LTS /tempo indeterminado
11	monitora inf. j.	estatutária	Maria Antonia C. Vasconcelos - 10.716.899	1º grau incompleto	
12	monitora inf. j.	estatutária	Maria Aparecida P. Ruiz - 8.053.570	1º grau incompleto	
13	monitora inf. j.	estatutária	Maria da Glória S. Lana - 2.971.061	1º grau incompleto	
14	monitora inf. j.	estatutária	Maria do Carmo Chagas - 16.799.605	1º grau incompleto	
15	monitora inf. j.	estatutária	Maria do Carmo Teixeira Leal - 7.797.714	1º grau incompleto	
16	monitora inf. j.	estatutária	Maria Helena Tourimol Carvalho - 7.412.783	1º grau incompleto	
17	monitora inf. j.	estatutária	Maria Helena Rara Balarin - 12.555.818	1º grau incompleto	
18	monitora inf. j.	estatutária	Maria José da Mata Marques - 17.251.780	1º grau incompleto	
19	monitora inf. j.	estatutária	Maria Lígia A. Cláudio - 12.291.633	1º grau completo	
20	monitora inf. j.	estatutária	Maria Nadir Ferrari - 15.118.067	1º grau incompleto	
21	monitora inf. j.	estatutária	Mercedes Monteiro Raphael - 7.828.597	2º grau completo	
22	monitora inf. j.	estatutária	Neusa dos Santos Orlando - 24.195.686	1º grau incompleto	
23	monitora inf. j.	estatutária	Neusa Maria Lima da Silva - 11.982.338	1º grau incompleto	
24	monitora inf. j.	estatutária	Sílvia M. Tomé Donha - 20673.726	1º grau incompleto	
25	monitora inf. j.	estatutária	Sudária Alves O. Gasbarro - 17.500.158	1º grau incompleto	
26	monitora inf. j.	estatutária	Sueli Friano Ferreira - 14.105.189	1º grau incompleto	
27	monitora inf. j.	estatutária	Valdete Lima dos Santos - 15.313.601	1º grau incompleto	
28	monitora inf. j.	estatutária	Vitória dos Santos Alves - 99.369.494	1º grau incompleto	

## 7. Caracterização do núcleo de apoio administrativo, sócio-educacional e de assistência à criança.

### Servente

Embora haja falta de funcionários para a faxina, mantém um bom nível de higiene, deixando a unidade em ordem e bem agradável, integrando com os segmentos da unidade, procurando um clima de harmonia no trabalho e com o grupo.

### Guarda

Cumprir com suas obrigações além de ajudar no recolhimento de materiais e também na limpeza das partes externas da unidade.

## Cozinheira

São organizadas entre elas inclusive nas situações de acúmulo de trabalho, mantendo a qualidade dos alimentos, atende de forma adequada o menor interagindo-se com o grupo contribuindo assim para um clima agradável no trabalho.

QUADRO 4: Núcleo de Apoio Administrativo, sócio-educacional e de Assistência à criança

no. de ordem	cargo/função	categoria funcional	nome e RG	nível de escolaridade
01	cozinheira	contrato temporário	Joana D'Arc Ramos Lira - 11.978.407.7	1º grau incompleto
02	cozinheira	contrato temporário	Maria Helena dos Leão - 13.763.377-4	1º grau incompleto
03	guarda	estatutário	Aurélio Romão - 17.243.100	1º grau incompleto
04	guarda	contrato temporário	Roberto Gomes - 12.557.447	1º grau incompleto
05	servente	estatutário	Antônio Custódio Braga - 5.523.932	1º grau completo
06	servente	contrato temporário	Rosângela Ap. Pacífico Ruas - 12.553.658	1º grau incompleto

## 8. Avaliação do trabalho que vem sendo realizado pela U.S.E. nos últimos dois anos.

**Educacional:** o objetivo primordial que a U.S.E. vem perseguindo é o respeito à criança e o incentivo ao seu desenvolvimento físico, emocional e cognitivo, bem como à formação de hábitos de higiene, alimentação e saúde.

A U.S.E. preocupa-se também com o processo de socialização, cooperação e responsabilidade, levando em consideração os interesses e necessidades de cada faixa etária.

A todo o momento a U.S.E. trabalha visando atingi-los, quando propõe auto servimento, divisão das turmas pela faixa etária e planejamento adequado a elas reuniões com pais e setores. Comemoração dos aniversariantes, apresentações, passeios, mas algumas vezes esbarra em alguns obstáculos, tais como:

- falta de material pedagógico
- ausência dos pais nas reuniões
- falta freqüente de monitores
- no. reduzido de monitores na ativa
- desinteresse dos pais/ responsável em saber sobre o desenvolvimento de seus filhos.

Mesmo com estes obstáculos, verificamos nestes dois anos que os alunos melhoraram em suas atitudes, no que se refere ao respeito entre eles e deles para com os funcionários e professores; o desenvolvimento da linguagem sofreu mudanças, pois as crianças se comunicam mais e melhor (maneira socialmente aceita); as crianças desenvolveram hábitos de higiene (lavar as mãos, dar descarga, utilizar corretamente o vaso sanitário e aprenderam a comer, pelo menos experimentar todo tipo de alimento).

Cognitivamente falando, sentimos que a assimilação das crianças está um pouco prejudicada (talvez pelo fato das mesmas terem muitas atividades durante o dia) e também por ser a sala de aula um ambiente usado para dormitório e brincadeiras com monitoras.

**Curricular:** o planejamento das professoras é feito anualmente, no início do ano, de acordo com os estágios de desenvolvimento, mensalmente, se faz um planejamento de atividades. Nestes dois anos sentiu-se a necessidade de se trabalhar com temas para melhorar o desempenho pedagógico não só das professoras, mas também das monitoras, o que iniciou-se em 95, a partir de julho, ficando todo o CEMEI (BI ao pré) trabalhando com o mesmo tema (mensalmente resultando em exposições). Como já foi citado, as professoras planejavam as atividades mensalmente, nos horários de TD, cada qual com sua colega do mesmo estágio e as monitoras planejavam as atividades semanalmente ou quinzenalmente no horário de repouso das crianças, de acordo com a necessidade do setor. estes planejamentos foram imprescindíveis para a melhoria no atendimento educacional, pois foi através deles que se acabaram as improvisações, com a oportunidade de se trabalhar todos os aspectos do desenvolvimento da criança.

Com relação aos projetos, no ano de 95 iniciaram-se os subprojetos: saúde do escolar e biblioteca que, contribuíram muito para a melhoria da qualidade de atendimento das crianças, pois o projeto saúde além de detectar casos de crianças com problemas visuais, com a aplicação de testes, também

fez encaminhamentos das crianças com problemas especiais como por exemplo: criança estrábica e incentivando também a higiene bucal de toda a equipe.

E o projeto biblioteca incentivou a leitura das crianças, bem como o cuidado e manuseio dos livros através dos mesmos.

Em se tratando das atividades propostas, avaliou-se o seguinte: pontos positivos: Refeições: quando houve a instalação do auto-servimento para o café da manhã e tarde e almoço e através deles as crianças aprenderam a dosar a quantidade de alimentos, desenvolvendo a coordenação motora, manusear adequadamente os talheres, comportar-se no refeitório, comer de boca fechada e conservar o local de refeição limpo.

O obstáculo encontrado é que, como há falta de funcionária na cozinha, muitas vezes o auto servimento não ocorre e o horário das refeições é modificado.

#### **Trabalho com pais:**

Foram realizadas entrevistas individuais e reuniões coletivas para conhecer melhor a família, entender as atitudes da criança e saber a melhor maneira de como trabalhar com ela e também para informar melhor a família, do desenvolvimento das crianças e da melhor forma de educá-las.

Obstáculo encontrado é que algumas vezes os pais faltam das entrevistas ou reuniões marcadas, ou quando comparecem tem muita pressa para irem embora.

#### **Reunião de Integração:**

Foi excelente a proposta da SME de se fechar a CEMEI para a reunião de integração, pois através delas foi possível realizar o aprimoramento pedagógico dos funcionários, através das oficinas com professoras e monitoras, planejamentos, palestras e análise dos problemas do CEMEI bem como as propostas para encaminhamento.

#### **Reunião de setor:**

Nos dois últimos anos foram realizadas poucas reuniões de setor, devido até uma falta de organização para que as mesmas acontecessem. As poucas reuniões realizadas foram de emergência para resolver problemas graves de setor e não para estudos ou planejamentos.

Outro aspecto positivo encontrado no trabalho do CEMEI foi a divisão dos espaços da unidade em “cantinhos”, os quais foram nomeados em: trezinho, formiguinha, sol nascente, folia e cantinho das pedras e a confecção de um relógio para a utilização dos espaços a fim de que a mesma turma de crianças possam freqüentar todos os cantinhos na semana, sem repeti-los.

Um obstáculo encontrado na orientação dos cantinhos pelo relógio, foi o fato de muitas pessoas mexerem no ponteiro do mesmo, resultando no desencontro das turmas.

Em se tratando das atividades com as crianças ainda, foi positivo também a comemoração dos aniversariantes do mês, pois através da mesma foi possível aumentar a auto-estima da criança, trabalhando com sua individualidade e integrar todas as crianças do CEMEI através de um momento de lazer, pois no período oposto a festa, elaborava-se oficinas em que freqüentavam livremente independente da faixa etária (esse dia era denominado dia diferente pois fugia da rotina do CEMEI).

Outra atividade positiva que se realizou foram as apresentações semanais (todas as sextas-feiras), onde as crianças desenvolveram o patriotismo, cantando o hino nacional e observando a bandeira brasileira e também a socialização. Integração bem como o resgate de canções folclóricas, com as apresentações também foi possível proporcionar às crianças a oportunidade de se desinibir perante os outros e aumentar sua auto estima.

Positivo também foram os passeios no bosque e no taquaral realizados com as crianças, pois através deles foi possível socializar as crianças oferecer a oportunidade de conhecer e explorar locais diferentes, bem como integrar com o planejamento do CEMEI.

Foram muito importantes também os passeios que as crianças fizeram a pé, nas redondezas do CEMEI para reconhecerem trajetos, expandirem suas experiências a até saberem se localizar nas ruas e bairro onde moram.

As freqüentes idas à feira para comer pastel, também foram importantes, pois proporcionaram às crianças a socialização, noções de limite e a opção da escolha do pastel.

Os obstáculos encontrados para a realização dos passeios foram a ausência de ônibus da secretaria para as escolas, tendo os pais que bancarem os passeios e também a responsabilidade dos profissionais para as crianças não se machucarem ou “fugirem”.

Com relação à coleta seletiva os obstáculos encontrados foram: o local em que se encontravam os latões, próximos à rua, pois a comunidade (não consciente do projeto) misturavam lixos recicláveis com outros de qualquer natureza, inviabilizando a plena realização do projeto.

Em se tratando das festas abertas à população, foram muito boas, pois muitos materiais do CEMEI (TV, vídeo, mobiliário da casinha de bonecas, jogos, espelhos, etc) foram adquiridos através dos recursos das festas e de bazares.

Os espelhos foram adquiridos para todas as salas e através deles foi possível à criança explorar seu corpo, sua beleza, desenvolver a vaidade e auto-imagem positiva.

Com relação ao subprojeto: a inserção do professor foi de educação especial na rede regular de ensino, foi considerado inadequado, pois a equipe escolar não entendeu os objetivos da professora responsável pelo projeto e também a linguagem utilizadas por ela, a qual era muito elevada para o nível de escolaridade e entendimento de todos.

Partindo para a escolha de setores pelas monitoras foi importantíssimo mudar os critérios para a mesma, utilizando-se não o tempo de casa, mas as ausências cometidas durante o ano, pois assim reduziu-se o número de faltas das monitoras durante o ano, melhorando assim o atendimento educacional.

## 9. Análise dos problemas.

QUADRO 5: ANÁLISE DOS PROBLEMAS

PROBLEMAS	CAUSAS	COMPETÊNCIA PARA SOLUÇÕES
1. atividade comer pastel: dificuldade em sair do CEMEI com as crianças pequenas (B2 e M1).	As crianças nesta idade não se locomovem com desenvoltura, não acompanhando ordenadamente os adultos.	Não há responsáveis, pois esta é uma característica normal da criança, que só será suplantada com o amadurecimento físico da mesma.
2. atividade com o espelho na sala: má utilização das maquiagens e similares	A expressão das mesmas, sem controle dos adultos.	Professoras e monitoras
3. atividade: lazer- dificuldades em sair a pé com as crianças do CEMEI.	Falta de adultos para acompanhar nos passeios.	direção
4. subprojetos: inserção do professor de educação especial na Rede Regular de Ensino: não atingiu as expectativas do grupo, que não sentiu mudanças com o trabalho realizado.	Linguagem muito elevada, não sendo compreendida pelas monitoras. Falta de trabalho com as crianças pequenas.	A direção do subprojeto.
5. reunião de setores: pouca freqüência.	Diferenciar no remanejamento de monitores para cobrir o setor em reunião.	direção
6. atividade coletiva seletiva: não ocorreu.	Falta de uma maior organização e direcionamento do grupo como um todo.	monitoras e professoras.
7. atividade: chazinho: não ocorreu plenamente.	Falta de uma maior organização e direcionamento do grupo como um todo.	monitoras e professoras.
8. atividade: casinha de boneca: uso e organização após o uso da mesma, com grande quantidade de crianças.	Falta de maior organização e direcionamento do grupo como um todo.	monitoras e professoras.
9. subprojeto: biblioteca: idem casinha de boneca.	Idem casinha de boneca.	monitoras e professoras.
10. falta de materiais e brinquedos pedagógicos.	Pouco recurso (do CEMEI) destinado para compra dos mesmos, descaso da SME, má utilização e conservação dos materiais existentes.	direção, SME e equipe do CEMEI.
11. atividade: Dia Diferente - aniversário: horário do bolo não respeitado ocasionando interferência no almoço; dificuldades na divisão dos cantinhos, bem como a organização dos mesmos.	Dificuldade em aprontar o bolo, o suco (ou similar) e o galpão para o horário pré-estabelecido (8:00h); escolha dos cantinhos na véspera do dia diferente.	equipe do CEMEI.
12. trabalho com os pais e comunidade: pouco comparecimento de pais nas RPM.	Falta de interesse dos pais pelo trabalho pedagógico realizado pelo/no CEMEI.	equipe do CEMEI.
13. trabalho das monitoras: setores descobertos.	Falta de comunicação antecipada, por parte das monitoras, das faltas previstas, bem como desencontros quanto ao horário de pagamento; falta de organização antecipada dos setores para cobrir o setor desfalcado.	monitoras e direção.
14. arrecadação de recursos.	Contribuição espontânea da APM, não há como cobrar cobrar.	lei municipal.
15. eletrodomésticos e utensílios quebrados: aparelhos de som; enceradeira; chuveiros; máquinas de lavar e secar roupas; mesas e cadeiras de sala de aula e refeitório; garfos deformados; bóia da caixa d'água; lousas sem condições de uso.	Desgaste natural, aquisição de materiais de 2a. mão, falta de cuidado com os materiais existentes.	direção, SME, equipe do Cemei.

(continua)

		(continua)
PROBLEMAS	CAUSAS	COMPETÊNCIA PARA SOLUÇÕES
16. brinquedos do parque (novo) não instalados e armazenados de forma inadequada.	SME não providenciou instalação.	SME.
17. falta: mesas grandes e pequenas; cadeiras grandes e pequenas; pratos, canecas e talheres em quantidade suficiente; baldes e lixeiras; funcionários: cozinha, lavanderia e faxina; pois contam como fazendo parte da equipe funcionárias afastadas.	Falta de ensino de materiais, utensílios e mobiliários e pessoal; por parte da SME.	SME.
18. fogão industrial (novo) não instalado e armazenado em local inadequado.	O fogão em uso é melhor que o novo, portanto não foi permitido sua instalação, e solicitado a remoção do mesmo.	SAR
19. instalação elétrica (queima constante de lâmpadas fluorescentes reatores e curto circuito nas tomadas), queimando aparelhos elétricos. cera com odor forte, provocando problemas respiratórios nas crianças.	.Desgaste natural; .Má qualidade da cera;	SME.
20. sala de estar: falta de iluminação e ventilação devido ao vidro inadequado, piso úmido e escuro.	Desgaste natural	SME.
21. vidros quebrados; portas, fechaduras e dobradiças danificadas nas paredes e pinturas danificadas.	Desgaste natural.	SME.
22. telhado: infiltração de água, telhas quebradas e diferentes (não se encaixam), entupimento de calhas e condutores, devido ao acúmulo de sujeira. Encanamento e esgotos entupidos e danificados.	Desgaste natural.	SME.
23. alambrado ao redor do CEMEI danificado (furado e caído)	Pessoas estranhas que invadem o CEMEI.	SAR.

### III. Proposta Educacional da Unidade Sócio-Educacional

Nosso trabalho visa formar uma criança autônoma e crítica, com liberdade. Expor problemas e dialogar com a criança; expor para o grupo determinadas situações, para que este dê encaminhamento; dar oportunidade para a criança falar, questionar, construir regras; são atitudes cotidianas que propiciam a concretização das metas mencionadas.

A criança deverá ter consciência do seu lugar na creche, o porque de estar na creche. Embora sendo um período de transição (da creche à escola), faremos com que a criança possua estrutura suficiente para um bom desenvolvimento global, usufruindo da unidade (nas instalações, explorando o espaço; recebendo estimulação, recebendo atenção para a aprendizagem, etc).

E a sua entrada no 1o. grau será feita de uma forma menos sofrida, possibilitando uma melhor adaptação.

Considerando que o período (0 a 6 anos) é uma plataforma, na qual se desenvolvem os aspectos: afetivo, intelectual, social e motor. Portanto, devemos fazer desta trajetória um caminho altamente rico, pois estaremos ajudando a formar o cidadão no período que delineará toda sua vida.

Em nossa prática diária, já estamos fazendo com que a criança adquira um bom desenvolvimento. As nossas atitudes para isso começam no 1o. contato com a criança: sabemos que tudo serve de exemplo (modelo) e não perdemos de vista que podemos explorar até mesmo os acontecimentos mais simples para chegarmos à aprendizagem em todos os sentidos. Tais acontecimentos poderiam ser fatos ocorridos na família, bairro, etc.

Respeitamos o desenvolvimento da criança, conservando a sua individualidade. Como por exemplo: respeito a etapa de retenção de fezes; conservação da mamadeira; propostas de atividades adequadas à etapa de desenvolvimento.

A autonomia da criança não será esquecida, proporcionando que esta no dia a dia tenha atitudes independentes: deixando sempre que possível que tome decisões, resolva pequenos problemas; trocar-se sozinha (de acordo com a idade); colocar a própria comida no prato. A criatividade será desenvolvida: propiciando atividades de livre expressão; confecção de suas próprias "lembrancinhas"; trabalhos manuais e escritos, brinquedos, etc.

No ambiente da creche, desejamos que a criança adquira comportamentos de uma boa convivência (respeitando o espaço da outra criança, na hora de falar, brincar, por exemplo), socializando-se. O trabalho com a socialização ocorrerá: nas rodas cantadas durante o recreio; no

“Dia diferente”(no qual ocorre várias atividades que envolvem conjuntamente as crianças da unidade); nas festas de aniversários; nos jogos de competição e brincadeiras.

Gostaríamos de poder ajudar a criança a chegar aos valores básicos de convivência, mas reforçamos que seria uma atitude de auxílio e não uma atitude de carregarmos, e conseqüentemente, de nos sobrecarregarmos com as noções básicas fundamentais, as quais deveriam vir do ambiente familiar. Para a solução disso, propomos um trabalho conjunto com a família, esclarecendo e instruindo. Uma atitude prática, seria filmarmos a rotina de cada setor, instruindo os pais, explicando-lhes qual é a função da família e da escola.

#### IV. Prioridades

1. Aquisição de brinquedos e materiais pedagógicos;
2. arrumar o telhado do CEMEI;
3. Aquisição de um Karioquê e fitas K-7 e de vídeo;
4. Arrumar o alambrado do CEMEI;
5. Instalação dos brinquedos novos para parque;
6. Limpeza e detetização dos redores da escola devido o aparecimento de ratos e cobras;
7. Reparo geral nas instalações elétricas;
8. Aquisição de talheres, pratos, copos e xícaras;
9. Fazer revisão do encanamento e rede de esgoto devido os constantes entupimentos;
10. Instalar uma linha telefônica ou ramal;
11. Definição da situação das funcionárias que constam no nosso quadro, mas estão afastadas a mais de dois anos.

#### V. Objetivos, metas e prazo.

QUADRO 6: PRIORIDADES

Objetivos	Metas	Prazo	Ações
1. melhorar a estrutura do CEMEI	1.1. arrumar o telhado. 1.2. arrumar o alambrado ao redor da U.S.E. 1.3. arrumar as instalações elétricas. 1.4. arrumar as instalações hidráulicas. 1.5. fazer limpeza e detetização ao redor da escola.	1.1. vai depender da SAR.	1.1. fazer memorando para a SAR.
2. organizar o ambiente da sala de estar.	2.1. colocar um ventilador. 2.2. colocar um tapete maior. 2.3. remover as madeiras que estão atrás da estante.	2.1. durante o ano.	2.1. rodizio das monitoras para a organização e fazer um bazar para aquisição de fundos.
3. ampliar a quantidade de materiais audiovisuais.	3.1. adquirir mais um rádio gravador. 3.2. adquirir mais fitas cassetes para gravar músicas variadas para as crianças. 3.3. adquirir fitas de vídeo para gravar desenhos infantis. 3.4. arrumar o aparelho de som existente. 3.5. instalar caixas de som nas salas de aula.	3.1. durante o ano. 3.2. idem. 3.3. idem. 3.4. idem. 3.5. no 2o. semestre.	3.1. realizar bazar, rifas e festas abertas para angariar fundos. 3.2. idem. 3.3. idem. 3.4. idem. 3.5. fazer uma festa junina aberta à população.
4. tornar as R.I. R.P.I. mais dinâmicas.	4.1. realizar oficinas pedagógicas nas reuniões na parte da tarde, ficando o período da manhã para a discussão de assuntos e palestras. Deixar os recados gerais para o final das reuniões.	4.1. durante o ano.	4.1. a direção e o OP. elaborarão a pauta das reuniões em conjunto, solicitando a colaboração das professoras e monitoras para ministrarem as oficinas.
5. melhorar a qualidade no atendimento educacional.	5.1. realizar a formação em serviço dos monitores e professores, aproveitando os espaços das reuniões. 5.2. abastecer a sala pedagógica com jogos, guache, cola, papel manilha, brinquedos para meninos e meninas, bola, bambolê e cordas. 5.3. fazer a troca de sala das crianças do B2 e M2.	5.1. durante o ano. 5.2. durante todo o ano. 5.3. no 1º bimestre.	5.1. a OP. após juntamente com a direção observar a realidade da USE. selecionará textos para estudos e discussões nas reuniões de setor, RI, RP e RPI. 5.2. reservar uma porcentagem do dinheiro da APM para este fim. 5.3. a direção deverá propiciar a troca.
6. envolver os pais nas atividades do CEMEI.	6.1. realizar exposições dos trabalhos das crianças. 6.2. realizar passeios somente com a colaboração e autorização dos pais. 6.3. obter a participação total dos pais na formatura do final de ano. 6.4. presentear as mães.	6.1. ao final de cada tema (durante o ano). 6.2. durante o ano. 6.3. em dezembro. 6.4. em maio.	6.1. as professoras e monitoras organizarão os trabalhos das crianças na entrada da USE. 6.2. elaborar autorizações para os pais assinarem. 6.3. realizar a formatura do pré às 18:00h. 6.4. confeccionar lembrancinhas com as crianças para presentear as mães.

(continua)

			(continua)
Objetivos	Metas	Prazo	Ações
7. manter a coleta seletiva.	7.1. realizar a coleta seletiva de lixo somente com as crianças do CEMEL.	7.1. durante o ano.	7.1. as professoras e monitoras conscientizarão as crianças para a importância da coleta seletiva.
8. conscientizar as funcionárias sobre os perigos de contaminações e a importância de evitá-la.	8.1. evitar a contaminação de professoras e monitoras	8.1. durante o ano.	8.1. comprar livros descartáveis para os funcionários tratarem ferimentos e limparem as crianças.
9. ampliar os materiais básicos do B1, M1 e M2.	9.1. adquirir copos e babadores para B1 e escovas de cabelo para os maternais.	9.1. durante o ano.	9.1. reverter dinheiro da APM para a compra e fazer memorando para SAR.
10. oportunizar a mudança de setores das monitoras.	10.1. realizar a escolha de setor de monitoras.	10.1. no início de cada ano.	10.1. a direção faz a classificação das monitoras, seguindo os critérios: ausência, participação em cursos e festas, reúne as monitoras e elas fazem a escolha.
11. oportunizar às crianças a escolha do alimento nas refeições e a dosagem dos mesmos.	11.1. realizar o auto servimento das crianças no horário do almoço e café.	11.1. durante o ano.	11.1 B1: as crianças que já andam irão se alimentar no refeitório juntamente com uma monitora/professora do setor. B2: as crianças receberão no refeitório, os pratos prontos. M1: farão a alimentação no galpão, sendo que os alimentos ficarão em travessas nas mesas para as crianças se servirem. M2: mesmo esquema que M1, mas as crianças ficarão no refeitório. M3: as crianças ficarão no refeitório, mas com o self service (Buffet). Uma única mesa com os alimentos, pratos e talheres, e as crianças vão de 4 em 4 para se servir. Infantil: mesmo esquema que o M3 no mesmo local. Pré: as crianças ficarão no galpão e o alimento será colocado em travessas nas mesas para se servirem.
12. desenvolver planejadamente o trabalho pedagógico.	12.1. professoras e monitoras deverão planejar as atividades pedagógicas das crianças.	12.1. durante a ano.	12.1. as professoras se reunirão mensalmente no horário de TD para planejar as atividades e os monitores realizarão o planejamento quinzenal de acordo com os cantinhos em que estarão.
13. desenvolver a auto estima da criança.	13.1. realizar a comemoração dos aniversariantes do mês.	13.1. toda penúltima quinta-feira de cada mês, no período da tarde.	13.1. as funcionárias da cozinha confeccionarão o bolo com os ingredientes doados pelas mães dos aniversariantes.
14. desenvolver a socialização, desinibição e patriotismo nas crianças.	14.1. realizar apresentações semanais, após cantar o hino nacional.	14.1. todas as sextas feiras do ano a partir das 9:00h.	14.1. todas as crianças, professoras e funcionários (a partir do B2) se reúnem no galpão para ouvir e cantar o hino nacional e, em seguida cada setor que preparou algum número apresenta para as crianças. 14.2. no carnaval, páscoa, festa junina, folclore, semana da criança e natal serão realizadas festas com apresentações, passeios e exposições.
15. oportunizar às crianças o conhecimento de pontos turísticos de sua comunidade.	15.1. organizar passeios com e para as crianças.	15.1. durante o ano.	15.1. levar as crianças para comerem pastel esporadicamente e para passear nas praças próximas ao Semi ou nos bosques da cidade.

## VI. Plano de curso

A metodologia utilizada para nosso trabalho será o tema gerador, perseguindo como cita Sônia Kramer os temas cíclicos, ou seja, “recortes anualmente e comemorados em datas ou períodos

específicos”. No início do ano letivo, por ocasião do planejamento anual, foram eleitos os seguintes temas a serem trabalhados durante o ano:

Fevereiro: amizade (pensando-se na socialização e integração das crianças, destacando seus direitos e deveres no CEMEI).

Março/Abril: saúde (destacando o corpo- partes, funções e higiene, bem como a alimentação adequada para mantê-lo saudável (alimentos reguladores, energéticos e construtores).

Mai: família (destacando os tipos de família, valores e profissões dos seus membros).

Junho/Julho: campo/cidade (partindo-se das festas juninas será trabalhado as diferenças de cada um no que se refere à agricultura/indústria/pecuária/transportes)..

Agosto: folclore (trabalhando a cultura popular das regiões brasileiras).

Setembro: natureza (aproveitando o início da estação da primavera será realizado um trabalho visando a preservação do meio ambiente.

Outubro: meios de comunicação.

Novembro: animais (ressaltando as diferenças de cada espécie e sua importância).

Dezembro: natal (partindo do significado religioso da data).

Partindo-se dos temas serão propostas atividades dirigidas às crianças dentro e fora da sala, com artes plásticas, jogos de exercícios, jogo simbólico, jogos de regras, atividades livres, atividades musicais, dramatizações e brincadeiras.

O lúdico e o corpo irão nortear todas as atividades propostas para as crianças, pois através deles ela “aprenderá a respeito de si própria, o que é capaz de fazer, a controlar o seu corpo a comunicar seus sentimentos e idéias, adaptar-se e conhecer o mundo ao seu redor, além de aprender novas habilidades”.

A avaliação:

As avaliações do Maternal, Infantil e pré serão feitas através de fichas individuais, onde as crianças serão avaliadas pelas professoras e monitoras bimestralmente, através da observação diária nos seguintes aspectos: emocional, social, intelectual, físico e expressão criadora.

As observações feitas servirão como um guia que nortearão os planejamentos das professoras e monitoras, bem como para se planejar as reuniões com pais.

Avaliação B1 e B2: Será feita através de relatório individuais, onde serão descritos:

- como a criança se manifestou em relação a ela mesma, ao grupo de crianças e aos adultos nas atividades propostas?
- como ela se organizou nos espaços e com os materiais?
- como foram as descobertas e as produções com relação aos conteúdos trabalhados?
- como foi a evolução da linguagem e o desenvolvimento motor?
- a criança apresenta alguma dificuldade que deva ter um encaminhamento específico?

Os dados serão anotados em um caderno, onde haverá uma folha para cada criança. A frequência será bimestral.

A avaliação será feita conjuntamente entre professora e monitoras, sendo:

- monitoras: registrando em um caderno do setor, as observações feitas.
- professora: análise da criança, das anotações feitas pelas monitoras e elaboração do relatório descrito acima.

Partindo destas avaliações, a professora planejará suas atividades e orientará as monitoras, visando superar as dificuldades apresentadas pelas crianças.

As anotações feitas serão aproveitadas também para as reuniões de pais, afim de informá-los no trabalho que desenvolverão com seus filhos no período em que ficam com eles.

## **VII. Plano Anual Integrado do Núcleo de Direção**

Objetivos do núcleo de direção: realizar em conjunto com a OP, todos os objetivos pedagógicos levantados na unidade de ensino, além de resolver os problemas administrativos que surjam no dia a dia. Participando de reuniões na sar-sul para maior integração sar e unidade. Garantir a efetiva realização do PPE, visando a melhoria no atendimento educacional.

## **VIII. Plano de trabalho anual do orientador pedagógico.**

O orientador pedagógico, durante o ano de 96 terá como proposta os seguintes objetivos:

- viabilizar relações interpessoais para que a equipe, como um todo compacto, caminhem juntos, unidos em um clima de harmonia, onde cada um seja um ponto de apoio para o outro.
- participar das reuniões de T.D. dos professores, visando a capacitação das mesmas, através de estudos e reflexão de textos, análise da prática pedagógica e planejamento de atividades.
- garantir a efetiva execução dos subprojetos contidos no PPE da unidade, bem como dos objetivos, ações e do PPE.
- estimular a participação dos professores e monitores em cursos, visando a melhoria na qualidade de atendimento à criança.
- tornar as reuniões de integração mais dinâmicas com a organização de oficinas, bem como a troca de experiências e a realização de palestras com pessoas convidadas.
- elaborar, juntamente com a direção, a pauta das reuniões de integração.
- observar a rotina do CEMEI para detectar possíveis problemas e encaminhar propostas de solução, juntamente com a equipe, visando a melhoria no atendimento educacional.
- valorizar o trabalho da equipe procurando sempre incentivá-los a melhorá-lo.
- apoiar pedagogicamente a equipe com textos e sugestões de atividades.
- melhorar o ambiente do berçário, incentivando a professora e monitoras a confeccionarem móveis, brinquedos de estimulação e crachás com nomes das crianças.
- organizar com as professoras uma proposta de avaliação das crianças.
- garantir o efetivo rodízio das crianças nos cantinhos da unidade, de acordo com o relógio, com as atividades dirigidas planejadas antecipadamente.
- organizar as reuniões de setor com pauta e calendário pré estabelecido.

### **Desenvolvimento**

O OP, estará presente na unidade todas as terças e quintas-feiras, num período de 8 horas, procurando colocar os objetivos propostos em prática, estando aberto à críticas e sugestões da equipe, bem como procurando trabalhar em conjunto com todos.

## **X. Acompanhamento e avaliação do P.P.E.**

O acompanhamento será realizado no dia a dia pela equipe da U.S.E. e a avaliação será semestral de acordo com o calendário da S.M.E.

## **XI. Aprovação do P.P.E. pelo Diretor Educacional.**

Eu Arilice Kahl, diretora efetiva do CEMEI "Maria Beatriz Carvalho Moreira", aprovo o presente documento, já aprovados com a participação pelo Conselho de Escola, especialistas, professoras, monitoras e serventes e comprometo-me com a execução do mesmo, juntamente com o C.E. e toda a equipe da U.S.E.

QUADRO 7: Demonstração da demanda, capacidade física e organização<sup>\*</sup>

no. de salas	área (m2)	atendimento integral das 7:00 às 19:00h		
		estágio	no. de alunos matriculados	lista de espera
10/1a.	32,90	B1	19	21
10/2a.	23,0	B2	19	04
10/3a.	45,0	M1	25	05
10/4a.	45,0	M2	36	14
10/5a.	23,0	M3 A	17	02
10/6a.	23,0	M3 B	21	01
10/7a.	23,0	Infantil A	23	02
10/8a.	23,0	Infantil B	22	02
10/9a.	23,0	Pré A	25	01
10/10a.	23,0	Pré B	25	00

<sup>\*</sup> Embora este quadro faça parte do PPE ele não consta em nenhuma parte no meio do texto.

**ANEXO 3:**

**Pesquisa realizada pela Orientadora Pedagógica**

Srs. Pais,

Estamos fazendo uma pesquisa para conhecermos a realidade sócio-econômica e cultural da comunidade, visando melhorar a qualidade no atendimento educacional. Para tanto, necessitamos do preenchimento dos seguintes dados:

### PAI

- Onde nasceu? cidade \_\_\_\_\_ estado \_\_\_\_\_
- Idade ( ) até 20 anos ( ) 20 a 30 anos ( ) 30 a 40 anos ( ) mais de 40 anos
- Profissão: \_\_\_\_\_ está empregado: ( ) sim ( ) não
- Grau de escolaridade: ( ) analfabeto ( ) 1o. grau completo  
( ) 1o. grau incompleto ( ) 2o. grau incompleto  
( ) 2o. grau completo ( ) superior
- Renda mensal: ( ) 1 salário ( ) 2 a 3 salários ( ) 4 a 5 salários  
( ) 6 a 7 salários ( ) mais de 10 salários

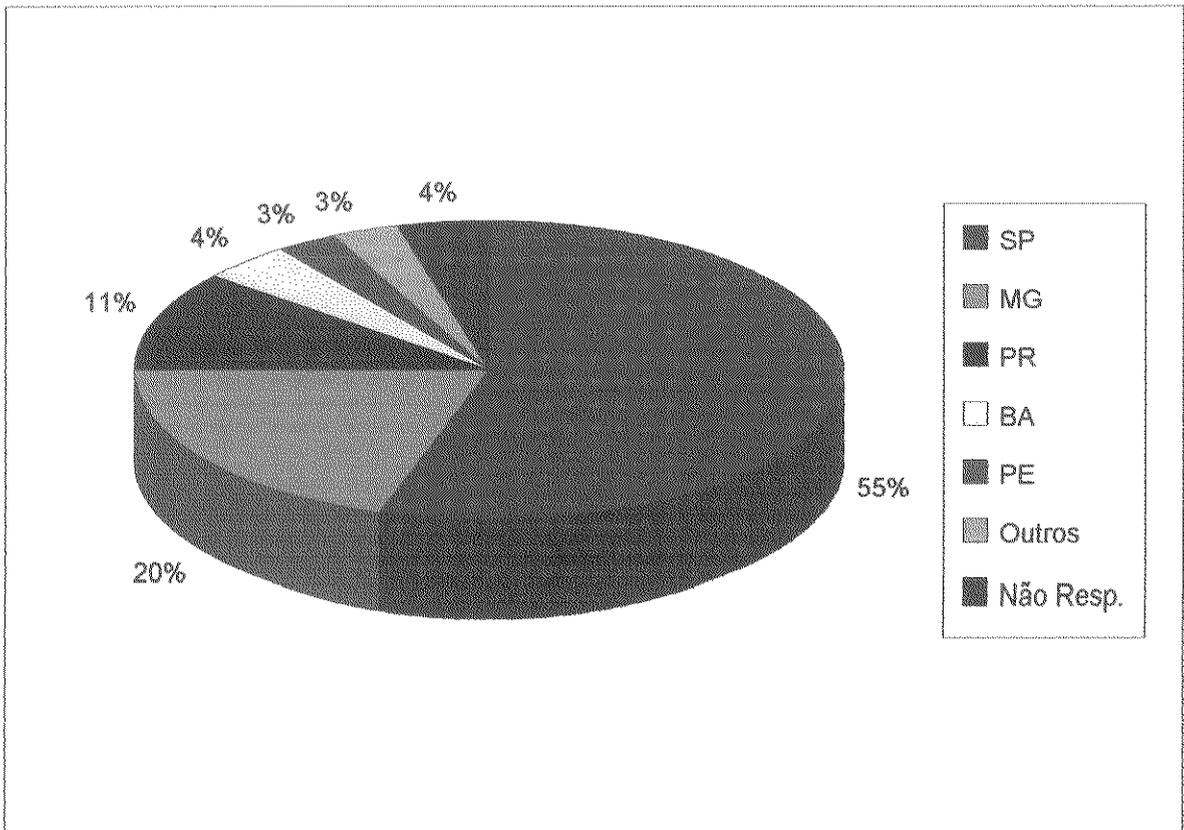
### MÃE

- Onde nasceu? \_\_\_\_\_ estado \_\_\_\_\_
- Idade ( ) até 20 anos ( ) 20 a 30 anos ( ) 30 a 40 anos ( ) mais de 40 anos
- Profissão: \_\_\_\_\_ está empregada? ( ) sim ( ) não
- Grau de escolaridade: ( ) analfabeto ( ) 1o. grau completo  
( ) 1o. grau incompleto ( ) 2o. grau incompleto  
( ) 2o. grau completo ( ) superior
- Renda mensal: ( ) 1 salário ( ) 2 a 3 salários ( ) 4 a 5 salários  
( ) 6 a 7 salários ( ) mais de 10 salários
- Estado civil dos pais: ( ) casados ( ) amasiados ( ) separados ( ) viúvos
- Religião dos pais: \_\_\_\_\_
- Bairro que residem: \_\_\_\_\_
- Número de pessoas que moram na casa: \_\_\_\_\_
- Sempre moraram no bairro? \_\_\_\_\_ Onde residiam antes de chegar no bairro onde moram? \_\_\_\_\_
- Casa: ( ) alugada ( ) própria ( ) outros ( ) madeira ( ) tijolos
- O que os pais costumam fazer nos finais de semana? \_\_\_\_\_
- Quais os programas de TV que seu filho mais gosta? \_\_\_\_\_
- Quais os programas de TV que os pais (mãe e pai) mais gostam? \_\_\_\_\_
- Costumam ler ou contar histórias para os filhos: ( ) diariamente ( ) semanalmente ( ) às vezes ( ) nunca

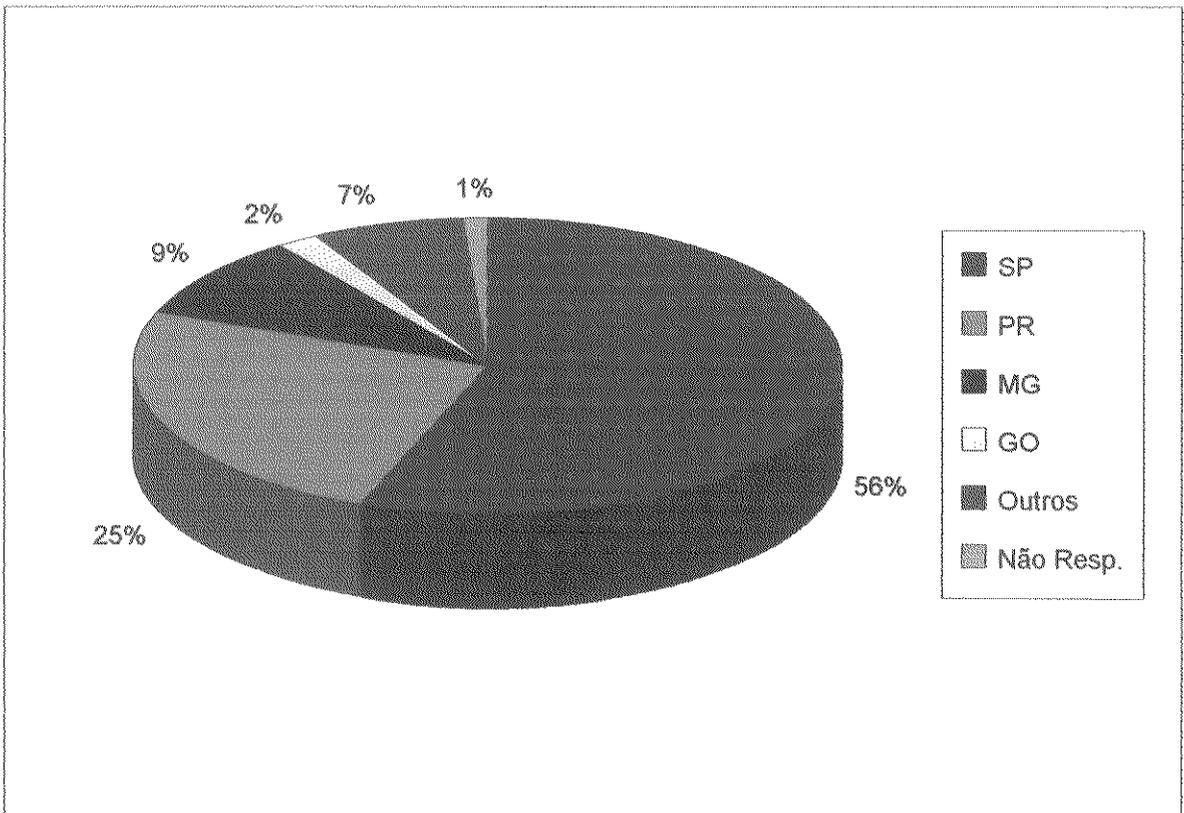
PREENCHER COM DADOS VERDADEIROS E DEVOLVER ATÉ 23/04/96 de manhã.

# Local de Nascimento

## PAIS

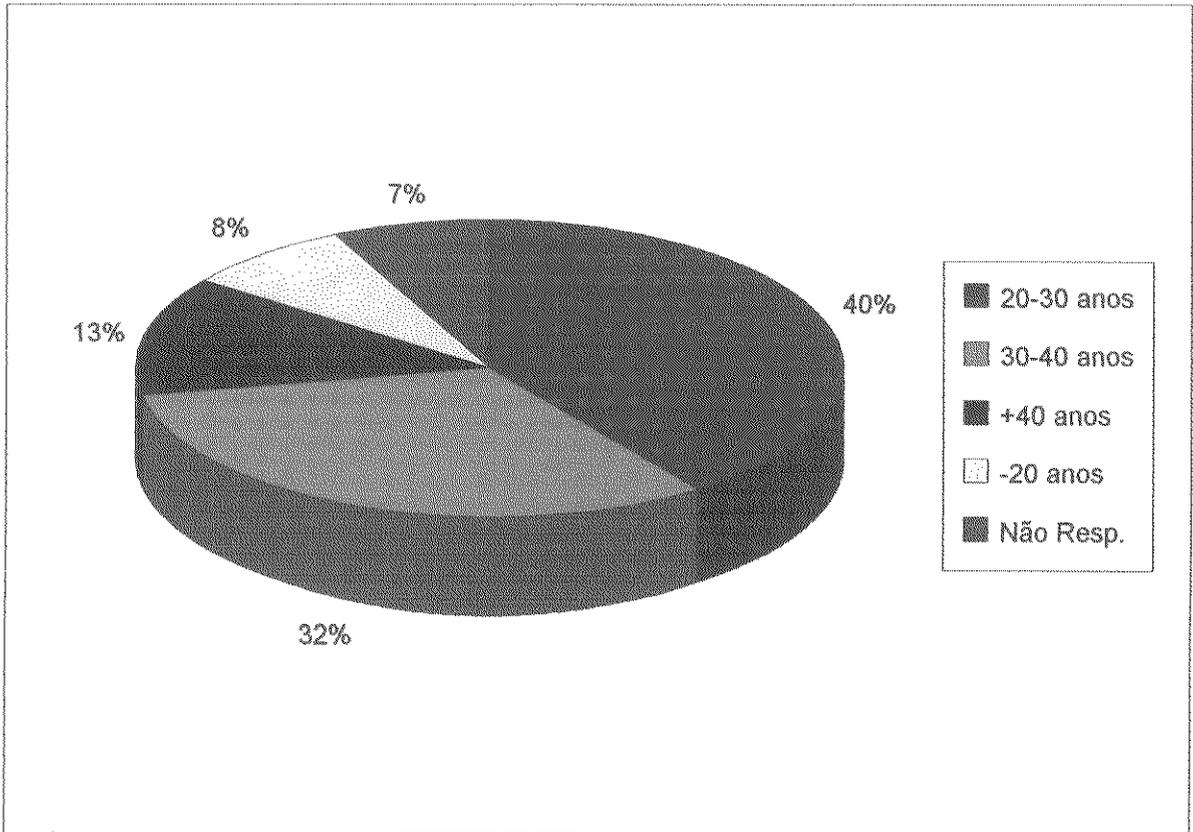


## MÃES

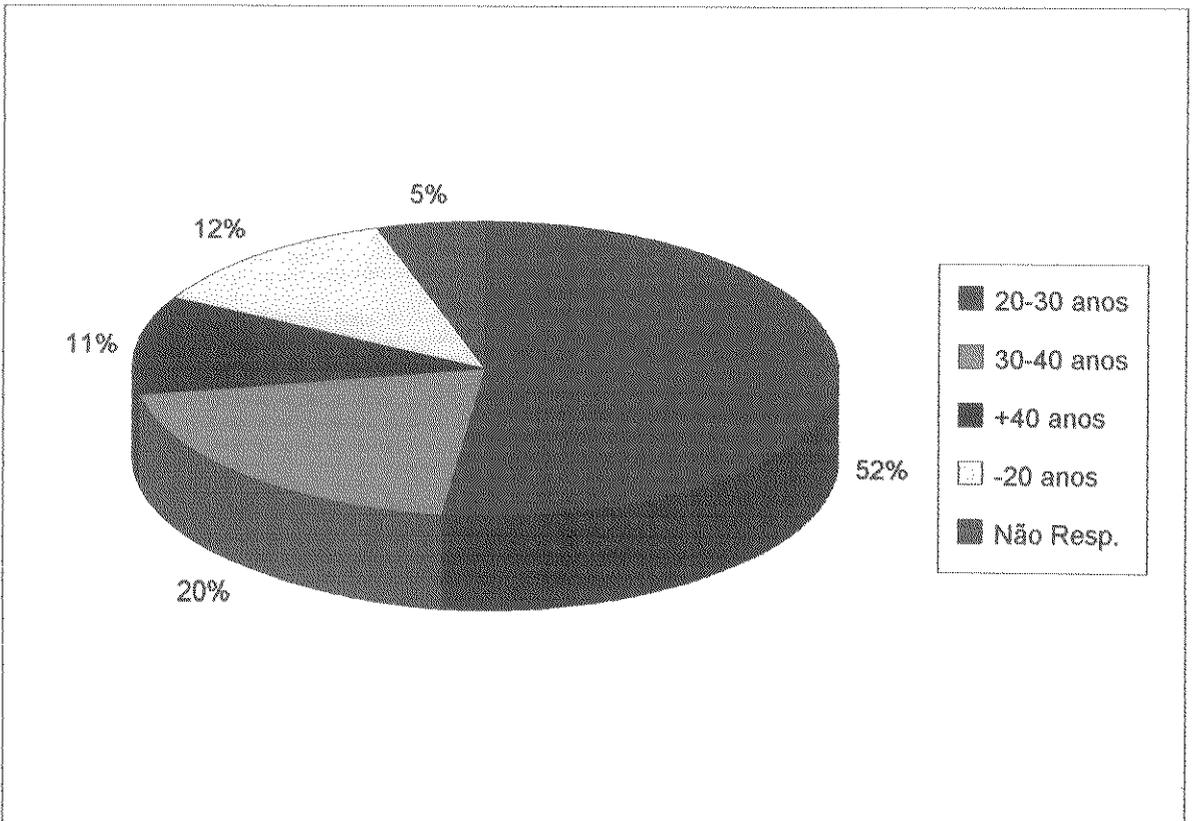


# Idade

## PAIS

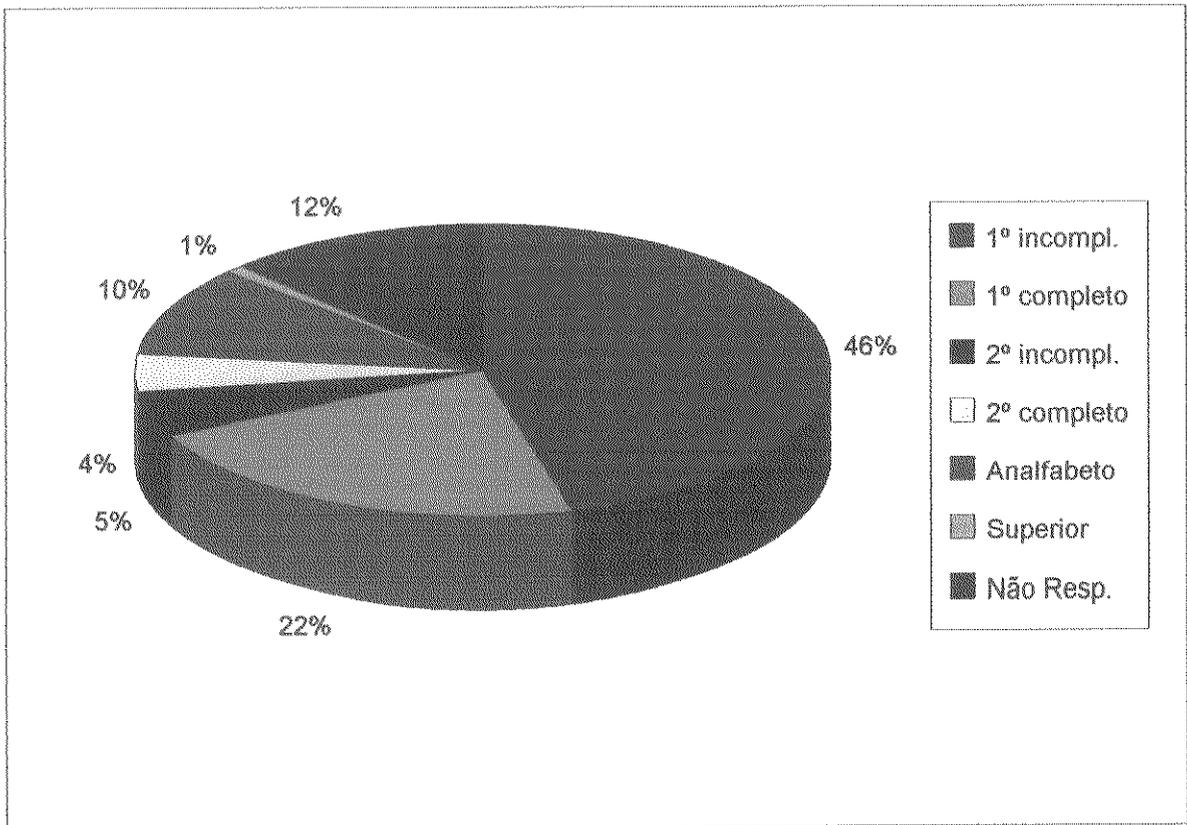


## MÃES

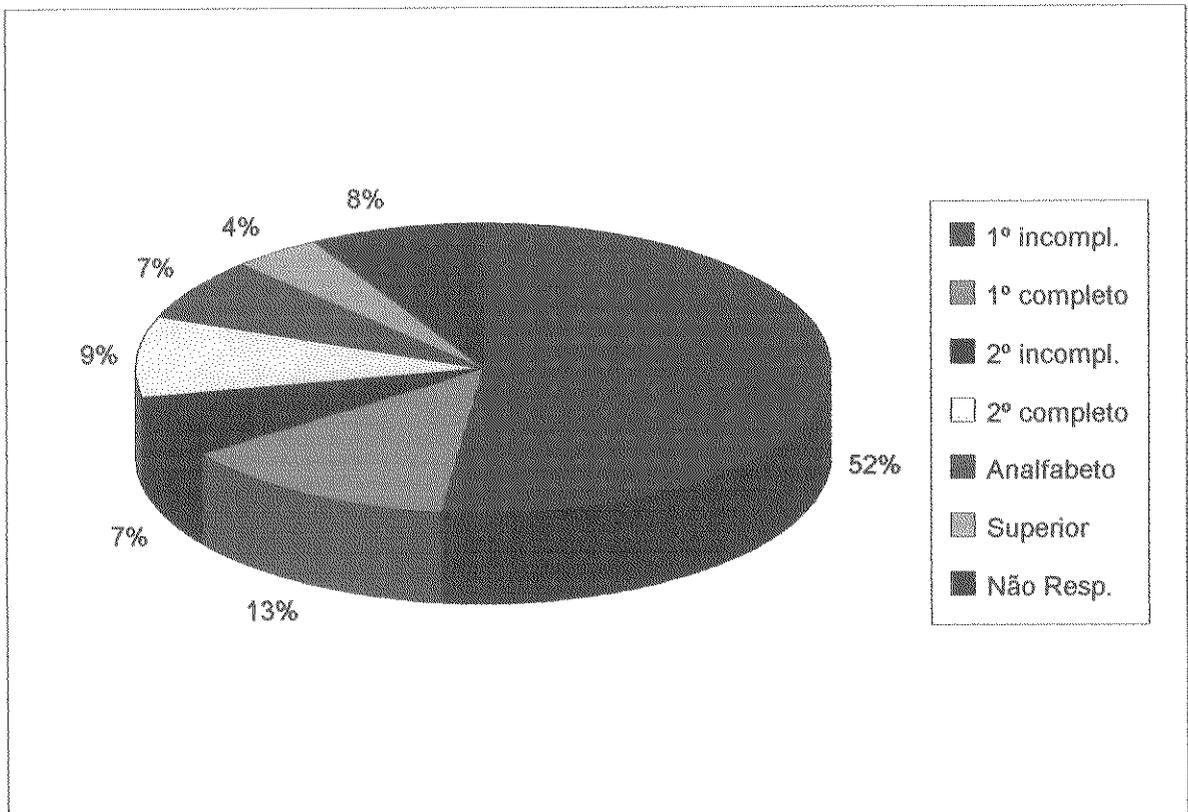


# Grau de Escolaridade

## PAIS

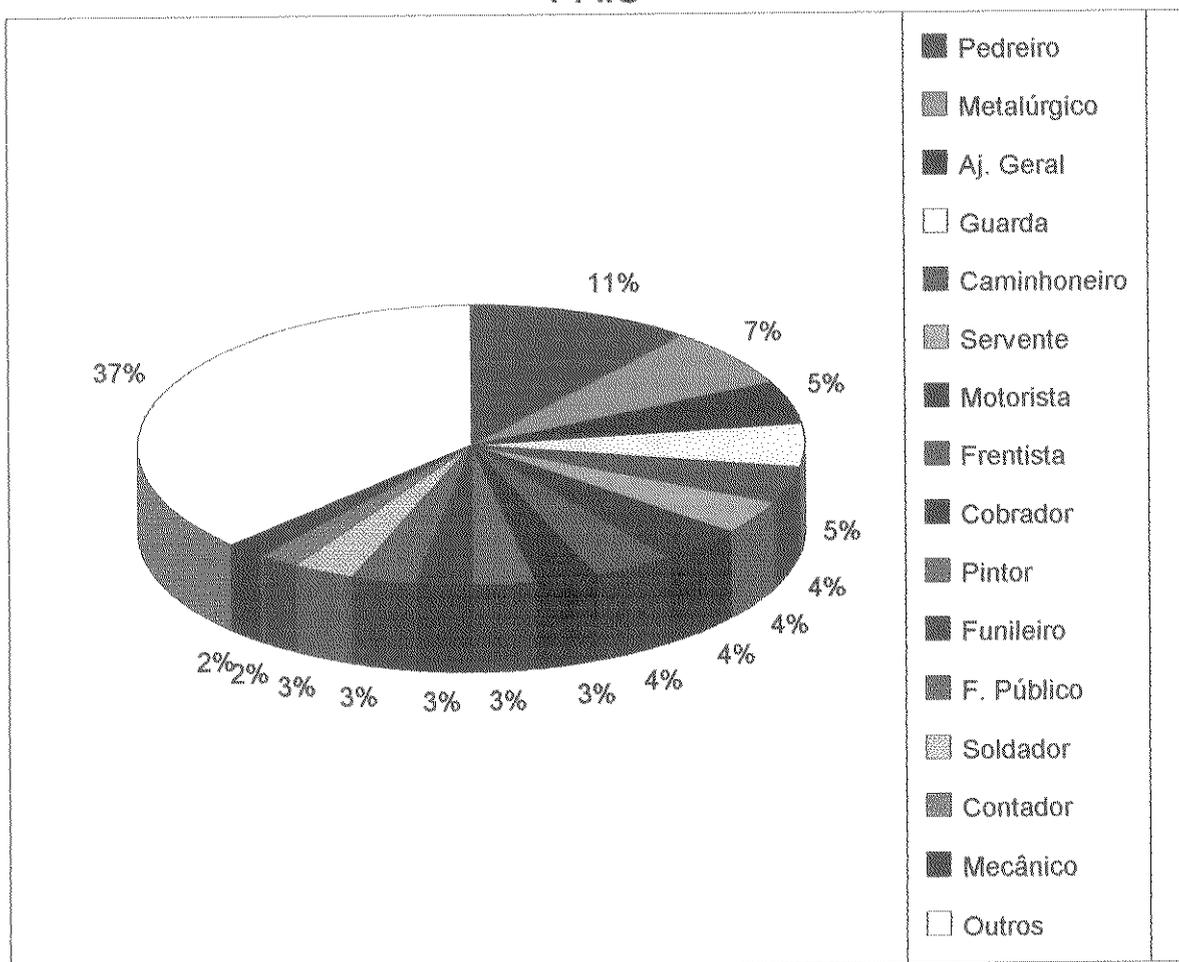


## MÃES

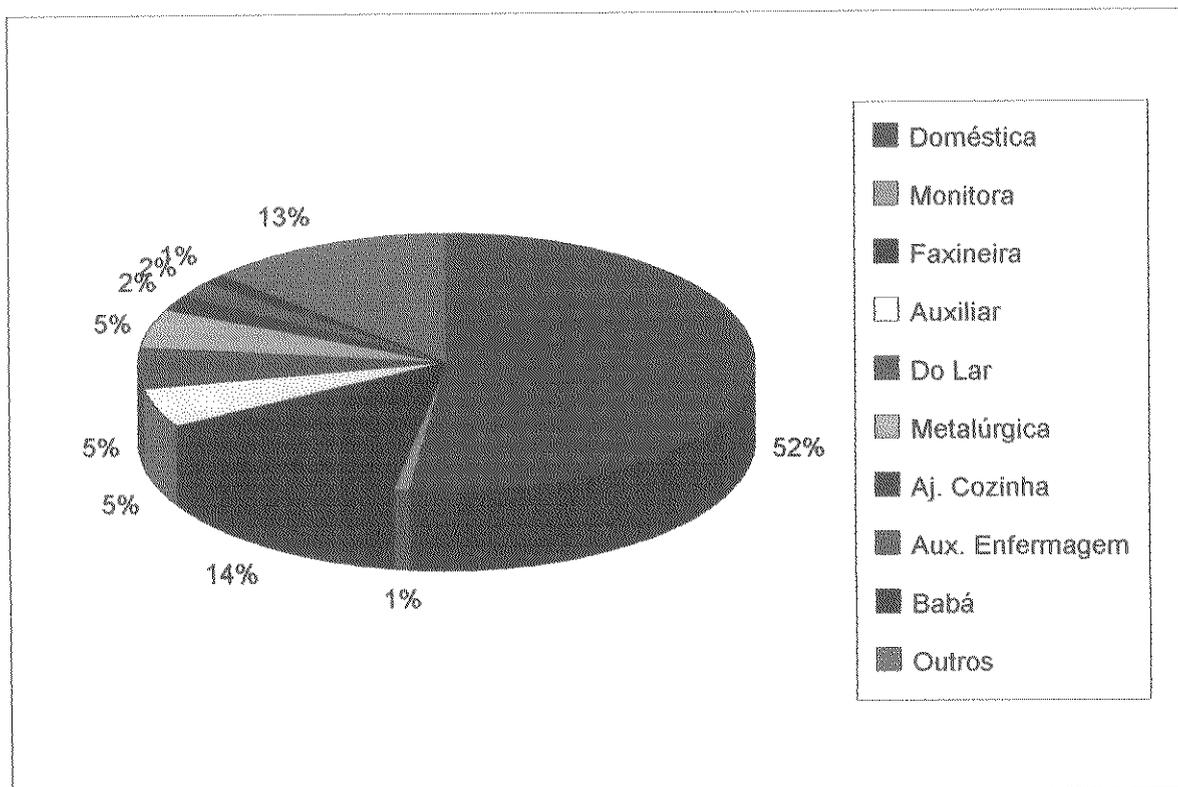


# Profissão

## PAIS

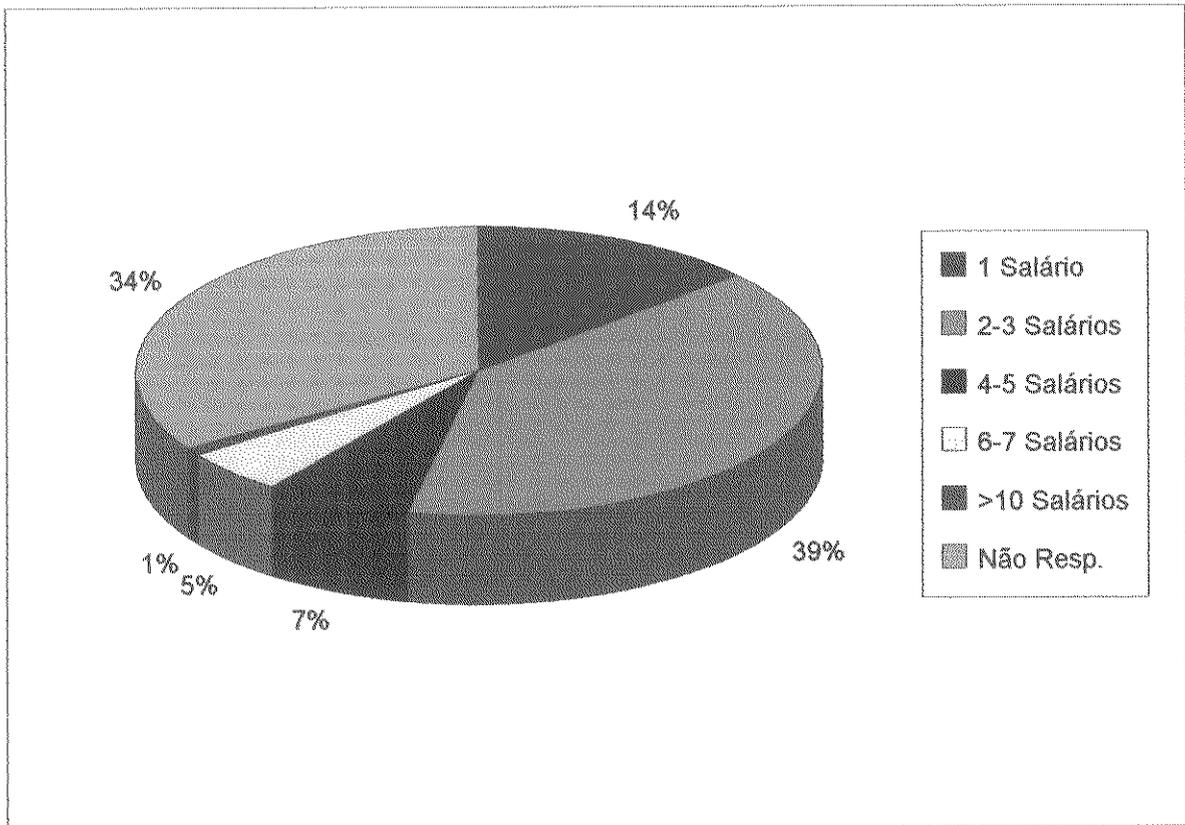


## MÃES

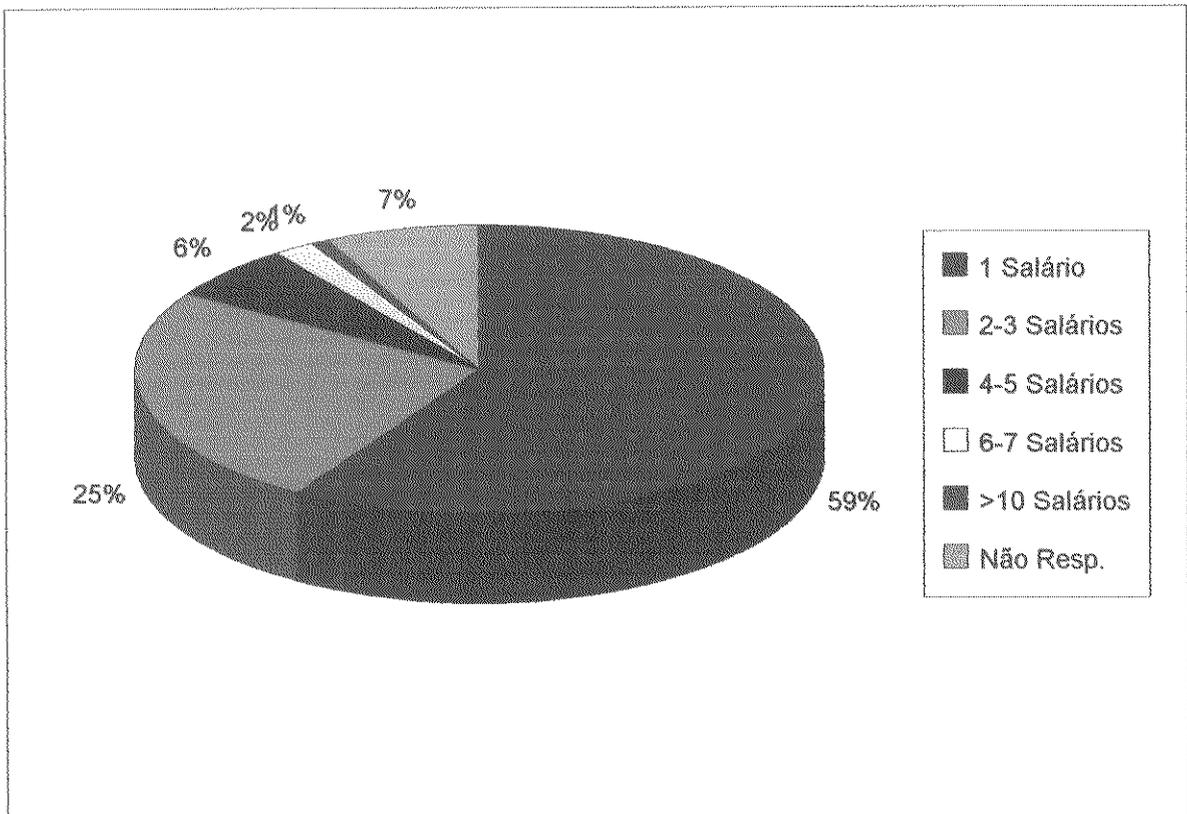


# Renda Mensal

## PAIS

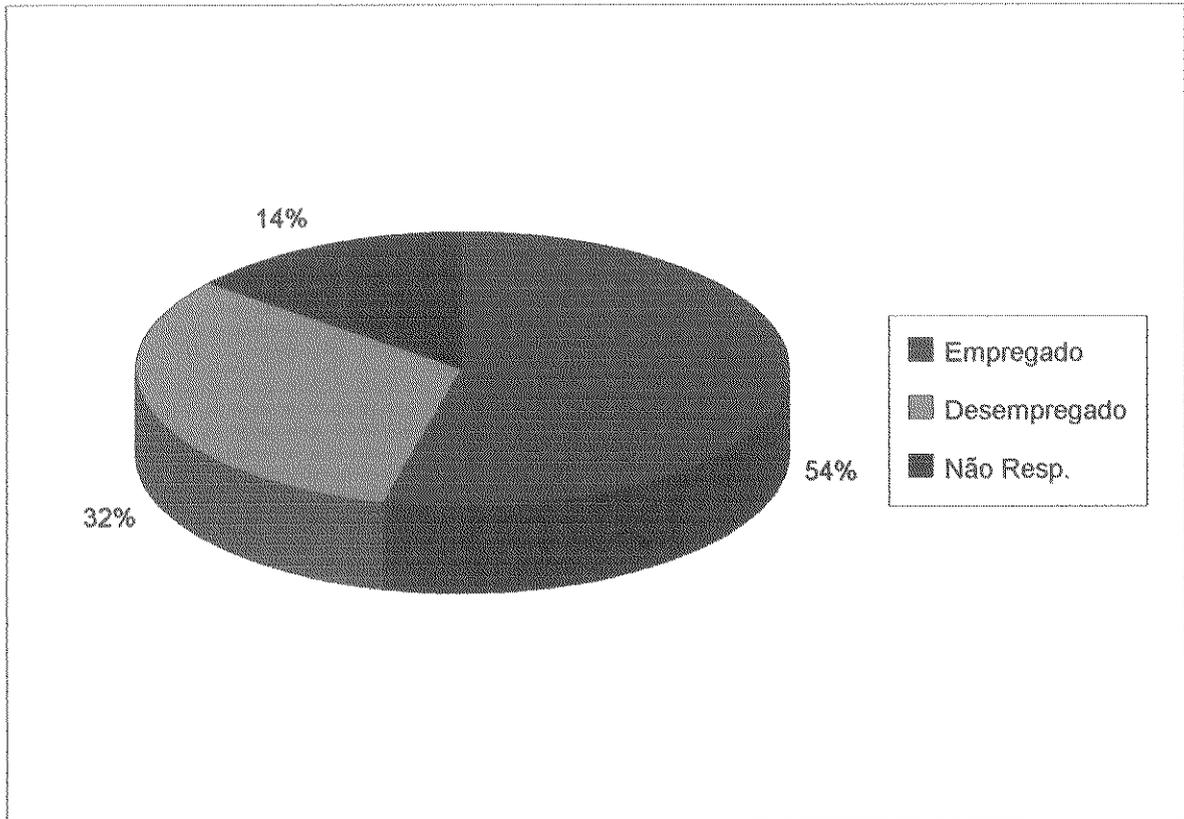


## MÃES

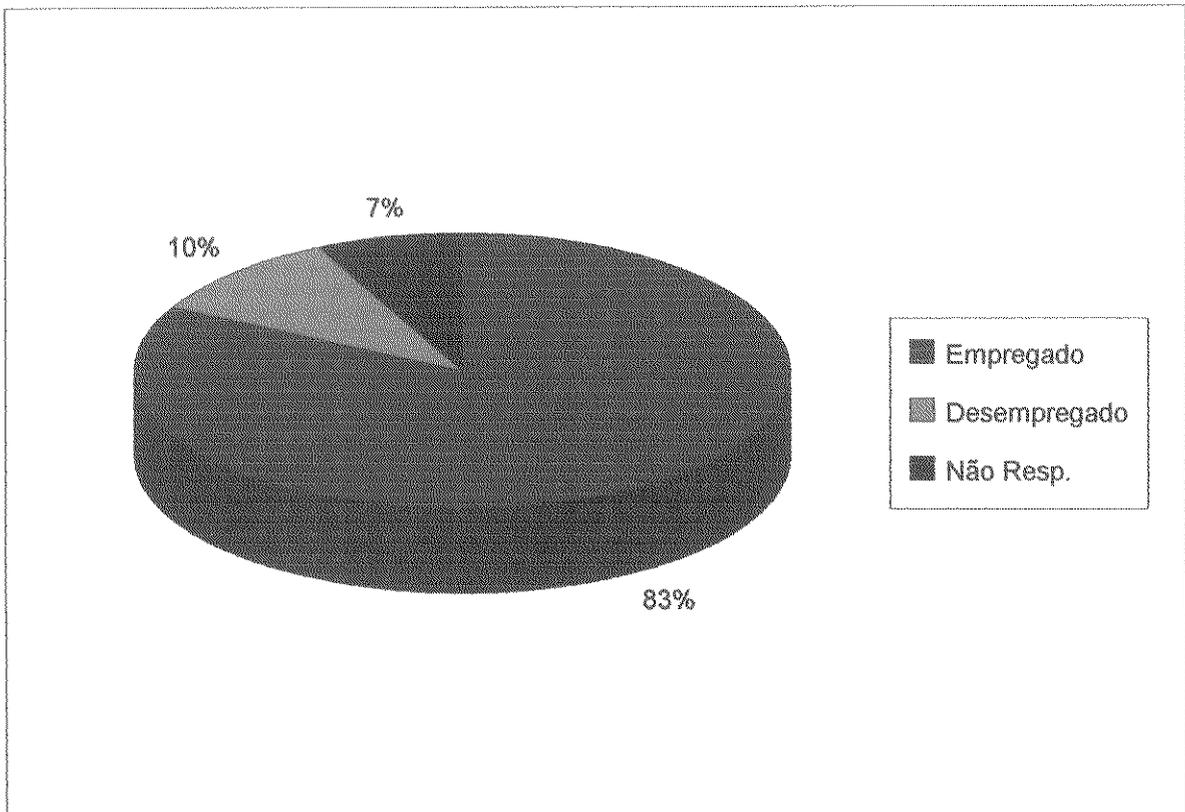


# Situação Empregatícia

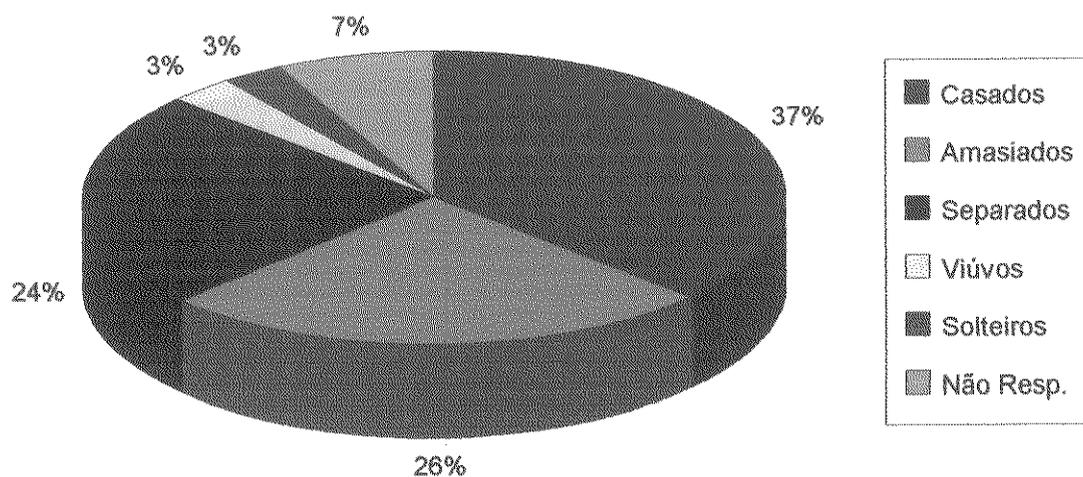
## PAIS



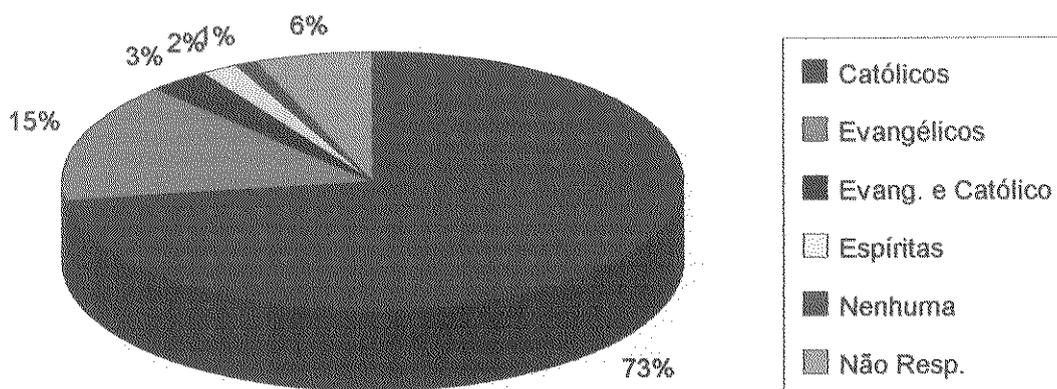
## MÃES



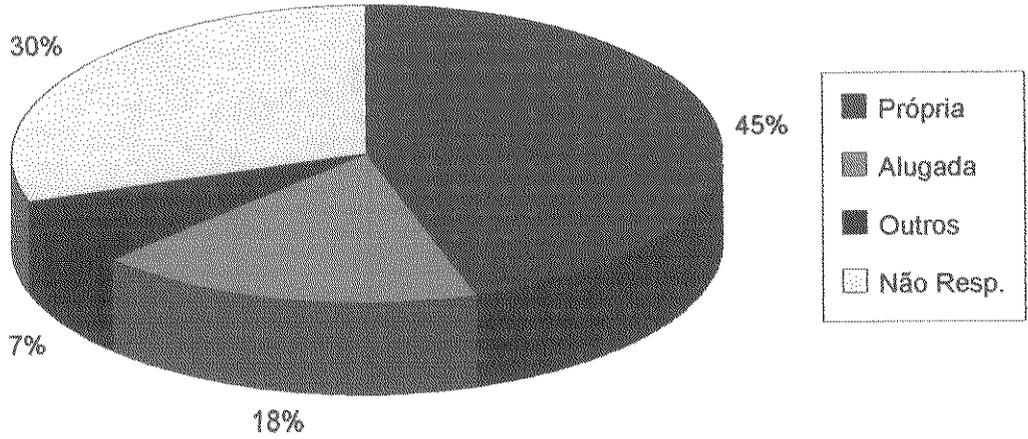
## Estado Civil dos Pais



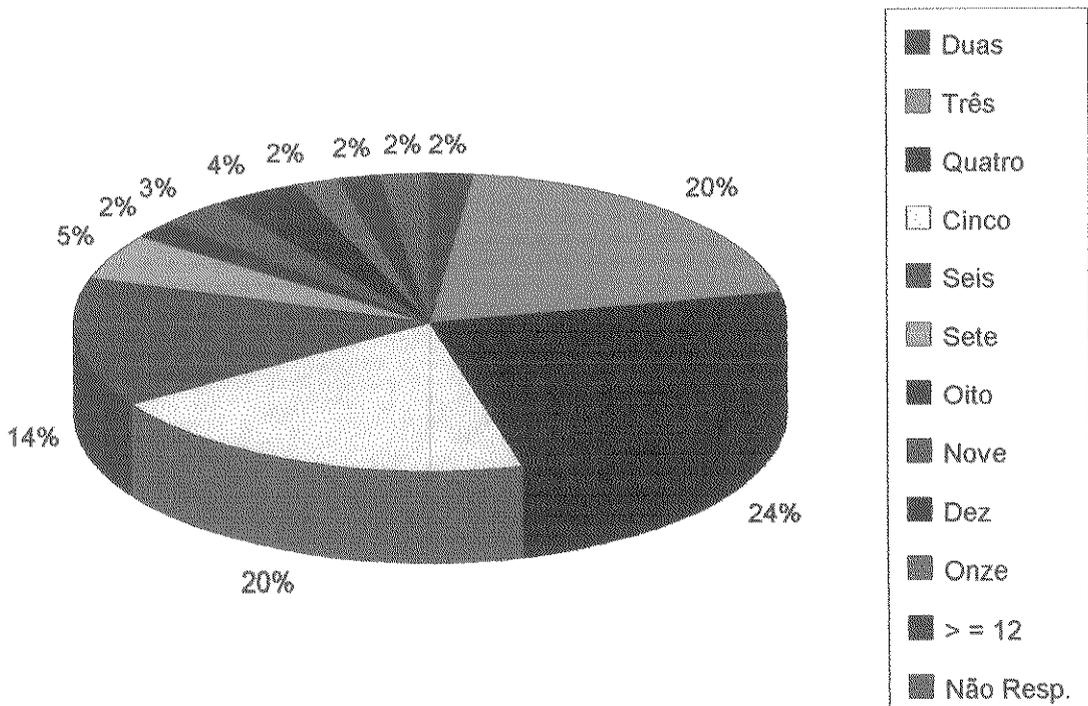
## Religião



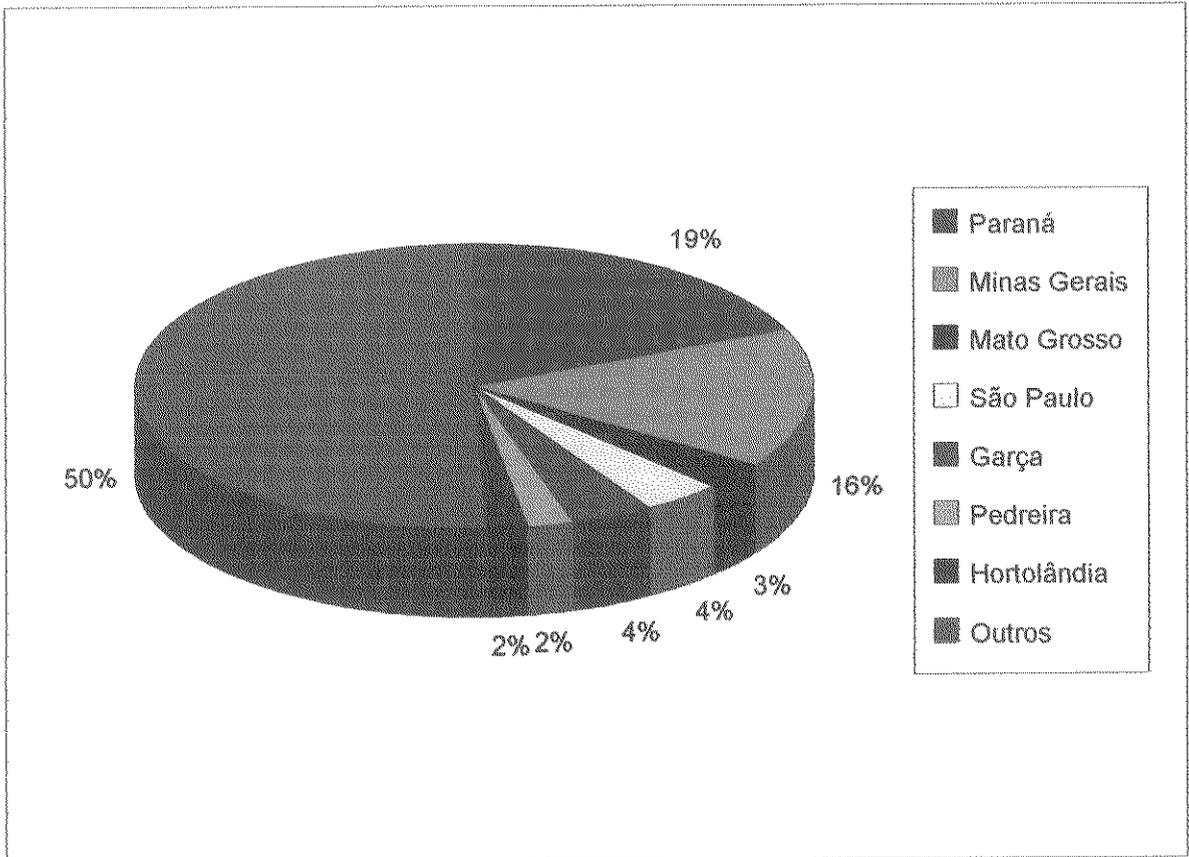
## Situação Moradia



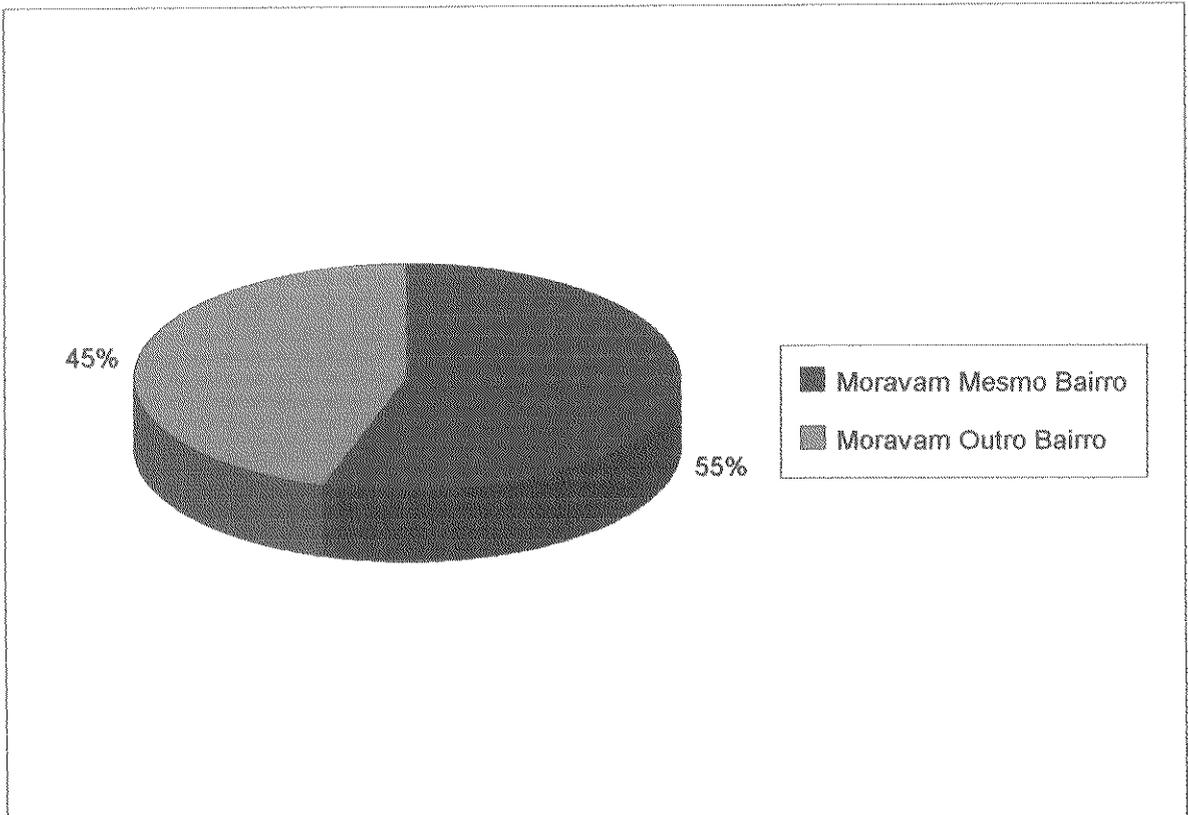
## Número de Pessoas que Residem na Casa



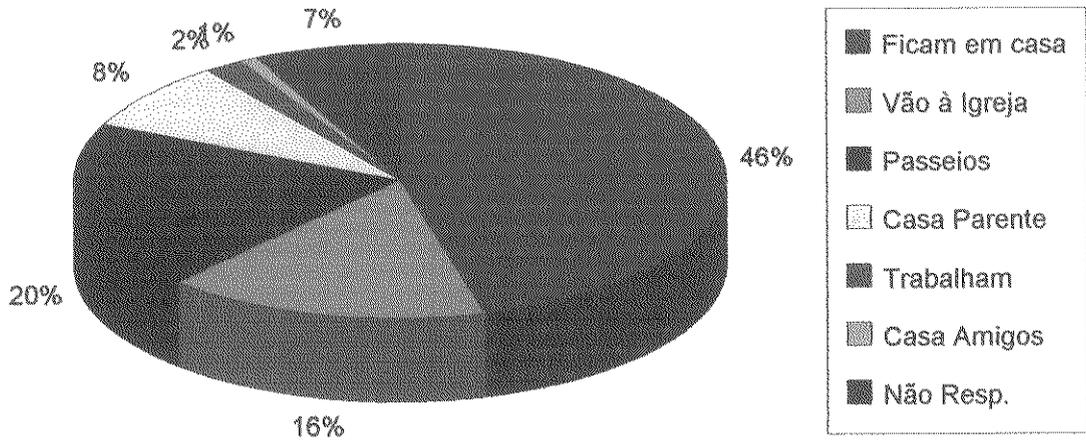
## Cidade / Estado onde Moravam



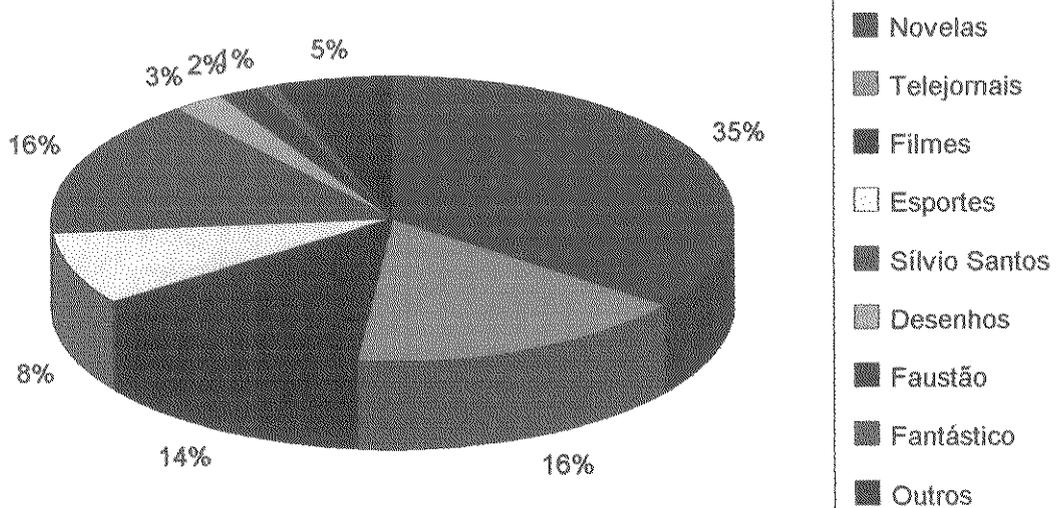
## Status Moradia



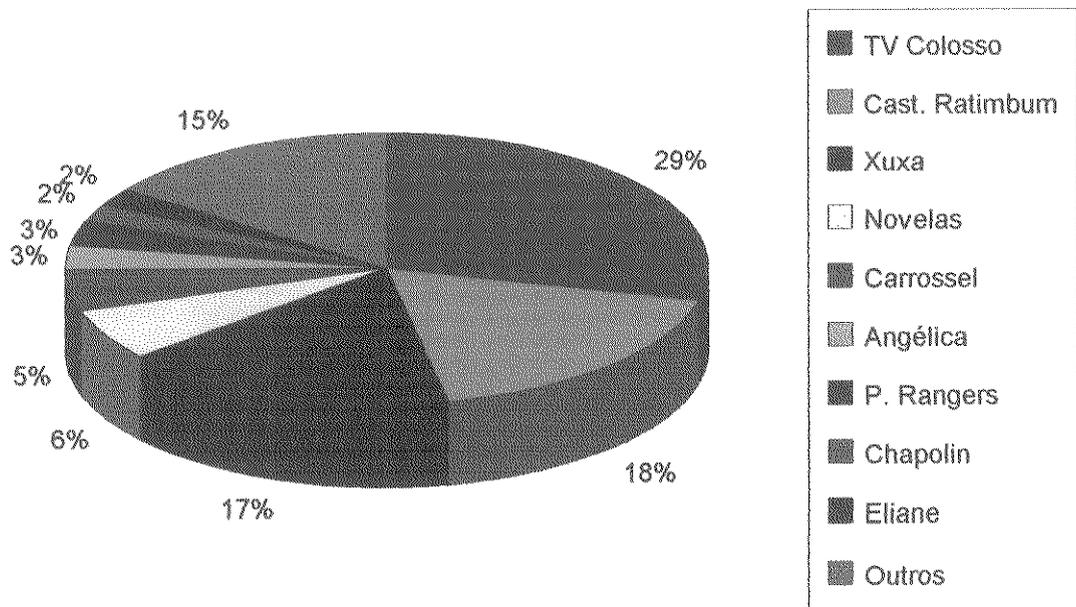
## O Que Fazem Nos Finais de Semana



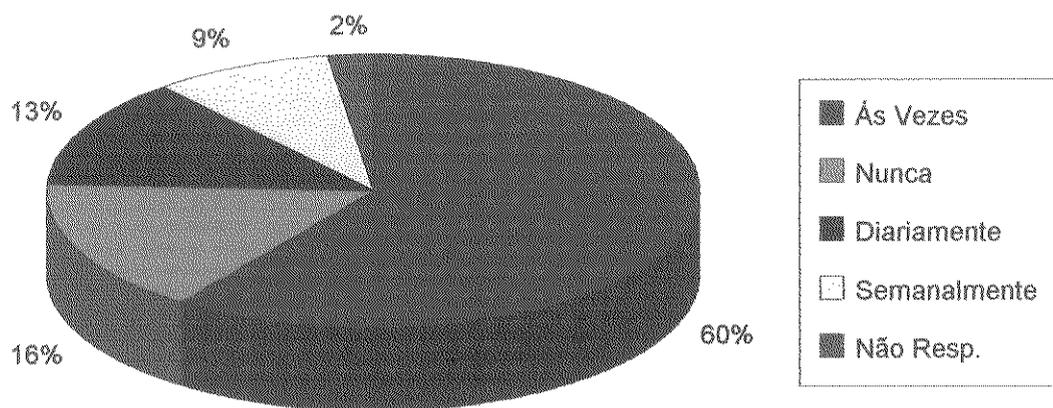
## Programa de TV que os Pais mais Gostam



## Programa de TV que o Filho Mais Gosta



## Costuma Ler ou Contar Histórias para Filhos



**ANEXO 4:**

**Planejamento anual da professora do Berçário I e II<sup>1</sup>.**

---

<sup>1</sup> O planejamento do berçário I foi incorporado a este texto pois ele faz parte do planejamento do berçário II.

## **BERCÁRIO I**

### **OBJETIVOS GERAIS**

Propor um ambiente estimulador para que a criança possa se desenvolver de maneira global e satisfatória, nos aspectos físico, social, intelectual e emocional;

Reconhecer a criança como um ser social, cidadão sujeito de seu processo de conhecimento, proporcionando a interação com seus pares, com os adultos e com o meio físico natural e social;

Propiciar à criança a construção de sua identidade, autonomia, cooperação e auto-imagem positiva.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS - CONTEÚDOS - ESTRATÉGIAS**

Criar condições de estimulação para a criança interagir com objetos à fim de conhecê-los através da ação, bem como adquirir o conhecimento das propriedades dos mesmos:

#### **1-Cor:**

- fazer a criança acompanhar um objeto colorido com os olhos para ela perceber os movimentos e aumentar seu campo visual;
- manipular objetos com semelhanças e diferenças quanto à cor;
- mostrar para as crianças objetos, dizendo o nome da respectiva cor;
- ajudar a criança a observar figuras e objetos, destacando as cores;
- encaixar e/ou empilhar para e com a criança brinquedos da mesma cor e de cores diferentes.

#### **2-Luminosidade:**

- cobrir e descobrir o rosto da criança com um pano ou caixa (verbalizando as situações);
- usar o interruptor de luz, a vela ou o fósforo (verbalizando as ações e situações);
- identificar o órgão da visão através de brincadeiras e músicas.

#### **3-Forma:**

- manipular objetos com semelhanças e diferenças quanto à forma;
- manipular e encaixar para e com a criança as formas.

#### **4-Textura:**

- manipular objetos de diferentes texturas;
- sentir texturas (liso, áspero), ao andar descalço e no contato com a mão e o corpo.

#### **5-Consistência:**

- sentir, manipulando objetos, diferenças quanto a consistência (grosso/fino, mole/duro, áspero/liso);
- sentir, através do tato em geral as superfícies firmes e fofas, cheias e vazias, nomeando-as;
- sentar a criança, segurando-a pelo braço em superfícies firmes e flexíveis.

#### **6-Temperatura:**

- sentir as variações de temperatura (quente, morno, natural, frio, gelado);
- sentir, através do paladar, as diferentes temperaturas dos alimentos;
- sentir, no banho ou outro contato com a água, a diferença de temperatura da água;
- ter noção de molhado e seco nas roupas, piso, objetos, areia, etc.

#### **7-Som:**

- observar as características sonoras de vários objetos, oferecendo para a criança objetos sonoros (chocalho, latinhas com pedras ou grãos, etc);
- exploração da bandinha rítmica;
- ouvir sons, bater palmas (alto/baixo);
- olhar e movimentar-se na direção de sons;
- emitir sons vocais característicos de animais, carro, trem, avião, telefone, relógio, com a apresentação de objetos e gravuras correspondentes;
- ouvir e definir sons e ruídos que acontecem fora da sala (passarinho cantando, cachorro latindo, objetos caindo, etc);
- ter noção de barulho e silêncio;
- ter noção de sons fortes e fracos;

- bater com diferentes objetos em diferentes superfícies para identificar diferentes sons (madeira, lata, vidro, papelão, couro, pano, água, etc);
- mostrar, através das diferentes vozes dos personagens das histórias, os diferentes timbres das vozes humanas (homem, mulher, criança, velho, velha, etc);
- ouvir assobio, apito e buzina;
- identificar o órgão da audição através de brincadeiras e músicas.

#### **8-Peso:**

- manipular objetos e sentir pesos diferentes (latinhas, garrafas e saquinhos com areia, pedra, casca de arroz, etc);
- jogar para e com a criança objetos que afundam e que flutuam dentro de uma bacia com água;
- proporcionar a manipulação de objetos do mesmo tamanho e peso diferente e objetos de tamanho contrário ao peso.

#### **9-Odor e Sabor:**

- identificar os órgãos do paladar e olfato através de brincadeiras e músicas;
- chamar a atenção da criança para os diversos cheiros que a rodeiam, distinguindo-os, nomeando-os e classificando-os;
- chamar a atenção da criança para os diferentes sabores, distinguindo-os e nomeando-os.

**Aquisição da capacidade de raciocinar logicamente** (serração operatória, conceito de espaço e tempo):

- oportunizar à criança observar e manipular objetos da mesma espécie, de espécie diferente, com diferenciação de tamanho, espessura, etc;
- ordenar e alinhar para e com a criança objetos de acordo com igualdades e diferenças (tamanho, cor e demais características);
- observar direções para as quais se movimentam coisas lançadas, pessoas, veículos, animais, etc;
- experimentar os conceitos: ali, lá, lá fora, lá dentro, tirar, pôr, etc;
- chamar a atenção da criança para a seqüência das ações, verbalizando os fatos;
- experimentar os conceitos: vem cá, agora, pegue.

#### **Jogo Simbólico**

**Desenhar livremente** com: giz de cera grosso e giz de lousa, no papel colocado na parede e no chão, diretamente na parede e no chão.

**Reconhecer objetos e usá-los adequadamente** (copo, chupeta, escova, etc)

**Identificar as figuras, objetos ou pessoas** correspondente à palavra emitida pelo educador.

**Crescer no aspecto sócio-afetivo:**

1-Interação com os pares:

- brincar com outras crianças (social) emprestando seus brinquedos (afetivo);
- participar de festas e comemorações;
- ajudar na ordem na sala;

2-Interação com os adultos:

- pedir ajuda ao adulto quando precisar;
- conversar com o adulto (através de olhares, também);
- chamar a criança pelo nome para que ela aprenda a se identificar e os coleguinhas;
- observar e nomear crianças e adultos com as quais a criança convive;

3-Aquisição de conhecimento sobre o meio físico de sua casa e da CEMEI:

- reconhecimento do berçário, comentando para a criança que servem os móveis, diferenciando este espaço do de sua casa;
- reconhecimento de todas as dependências da escola, observando os equipamentos e dizendo para que servem;
- observar o meio natural.

**Conhecimento da estrutura corporal:** conhecer e tatear as partes do corpo, sendo nomeadas pela professora, que poderá comentar sobre suas funções:

**Trabalho com os grandes músculos:** locomoção:

- **andar:** livremente, descalço sobre diferentes tipos de solo, entre e sobre objetos (com ajuda);
- **correr:** livremente;
- **saltar:** livremente, por objetos (com ajuda);

- **saltar:** livremente, batendo palmas;
- **agilidade e flexibilidade:** rolar livremente, rastejar livremente, levantar e transportar objetos leves, engatinhar livremente em seis apoios (joelhos, pés e mãos), subir e descer, sentar no chão e levantar e andar e correr, deitar de costas no chão e levantar e andar e deitar, engatinhar depressa [ com quatro apoios (mãos e pés), movimentar os braços em diversas direções e livremente;
- **dançar:** livremente (para a criança colocar seus sentimentos e emoções para fora);
- **arcos:** brincar livremente com o arco ou pneu pequeno, andar ao redor do pneu, colocar as mãos e a cabeça dentro do pneu, passar por dentro do arco ou pneu ou túnel, rolar o pneu para a criança, entrar e sair de dentro do pneu (com ajuda);
- **corda:** brincar livremente com a corda, fazer com a corda um círculo no chão e pular e andar dentro e fora dele (com ajuda), andar pisando sobre a corda no chão (com ajuda), jogar bolas dentro do círculo feito com a corda no chão, segurar a corda esticada e pedir para as crianças passarem por baixo, brincar de cavalinho passando a corda na cintura;
- **bolas:** jogar a bola livremente, rolar a bola (apostar corrida com a bola), rolar a bola para o outro (dois a dois), impulsionar a bola no chão e depois ir buscá-la, lançar a bola para cima e depois pegá-la, andar com a bola na mão, girar a bola no chão;
- **equilíbrio:** andar sobre o banco ou pneu ou corda ( com ajuda), parado equilibrar diferentes objetos nas mãos ou costas das mãos ou na cabeça ou nos ombros;
- **postura:** postura correta para realizar as refeições, sentar no chão com as pernas esticadas;
- **respiração:** soprar velas ou algodão do papéis ou folhas ou bolas de sabão, tossir, cheirar, imitar risadas ou choro ou tosse ou sopro pelo nariz e bocejo.

#### **Treino Viso Motor:**

- **pinçar:** diferentes objetos pequenos e colocá-los em potes de boca larga e estreita, tampar e destampar diferentes potes, rosquear e desrosquear tampas diversas, folhear revistas e semelhantes, abotoar e desabotoar (pressão);
- **modelagem:** fazer massinha de fubá ou farinha, fazer e apertar massa bem aguada de fubá, modelar livremente vários materiais;
- **pintura:** pintar livremente com a mão e com o dedo, pintar com esponja;
- **recorte:** rasgar papel livremente (fino, médio, grosso);
- **perfuração:** perfurar na areia seca e molhada com pauzinhos e palitos de sorvete, perfurar na argila com palitos de sorvete, perfurar no isopor com palitos de sorvete.

**Criar condições adequadas para a criança:** sentir-se aceita e compreendida; confiar nas pessoas que a cercam, sentindo-se segura ao lado delas; expressar seus sentimentos e emoções; ser independente, curiosa, criativa, ter iniciativa e responsabilidade:

- **música ambiente;**
- **conversar** com a criança sobre seus sentimentos, interesses e inquietações;
- **despertar a motivação** para realizar as atividades ou tarefas e conseguir realizá-las: escolher para a criança a atividade que ela vai realizar e observar a sua satisfação ao realizá-la, ajudar para que a criança se esforce para superar as dificuldades, ajudar a criança somente quando necessário, envolver-se emocionalmente com a criança nas atividades e brincadeiras que realizar junto com a criança, falar para mãe na presença da criança o que ela fez e está fazendo no dia-a-dia.
- **incitar a curiosidade:** comentar e ajudar a criança a observar os objetos, a natureza, e tudo o que está ao redor dela, sempre conversando muito com ela e respondendo suas perguntas (mesmo as feitas não verbalmente);
- **desenvolver a capacidade de inventar, ter idéias novas, criatividade:** utilizar brinquedos de diversas maneiras, expressar-se através de gestos, dançar, cantar, observar a natureza e o ambiente (animais, objetos, etc), ouvir música, pegar objetos com sons.

#### **Desenvolvimento de Hábitos de Higiene:**

- Banho diário; lavar as mãos da criança com sabonete e enxugar em toalha de papel ou tecido sempre que estiverem sujas e antes das refeições;
- manter as unhas curtas e os cabelos limpos e sem piolho (falar com as mães);

- Ensinar a: assoar o nariz, usar o pente, comer o pão (e similares) segurando com a mãozinha, a segurar a caneca de maneira correta, a colocar pequenos pedaços e porções de alimentos na boca, a usar corretamente os talheres;
- vestir a criança com roupas próprias da estação, trocando-as sempre que estiverem sujas;
- ajudar a criança no processo de controle dos esfíncteres, bem como no uso do sanitário (pinico, papel higiênico, lavar as mãos após);
- orientar o posicionamento da criança durante as refeições (sempre sentados, mesmo para a mamadeira).

#### **Sono e Repouso:**

- Shantala antes do almoço;
- proporcionar ambiente ventilado, silencioso e limpo;
- música ambiente.

#### **Saúde:**

- falar com as mães das crianças sobre a importância das vacinas;
- falar com as mães sobre a importância da vida ao ar livre e de uma alimentação saudável e variada (frutas, legumes, verduras, proteínas, carboidratos) para o equilíbrio do organismo.

## **BERCÁRIO II**

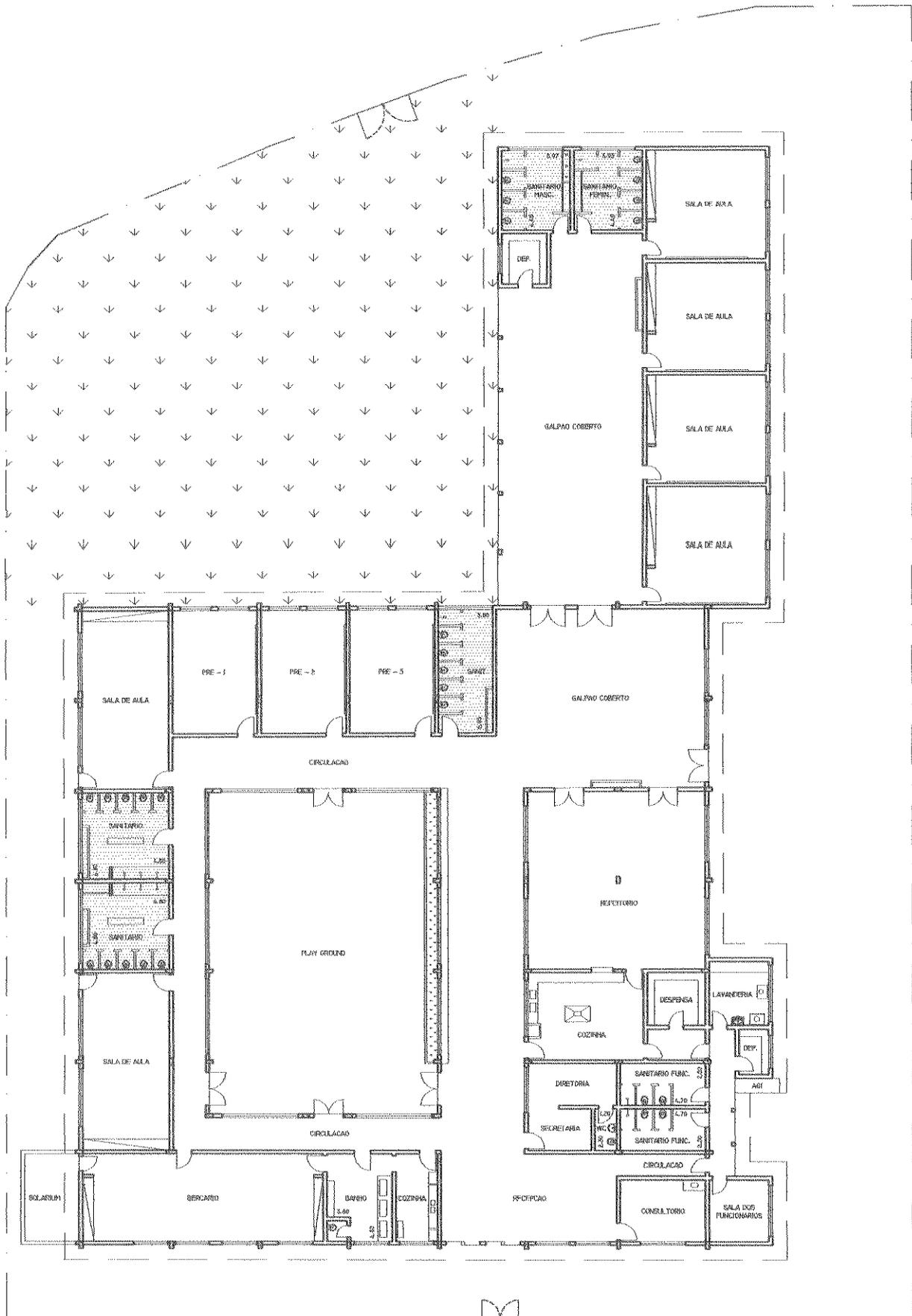
### **Além dos conteúdos e estratégias do Bercário 1 acrescentar:**

- Procurar objetos que tenham a mesma cor que a do modelo;
- Abrir e fechar os lhos para que a criança tente imitar o movimento;
- Mostrar para a criança o claro e o escuro, no ambiente e nos objetos;
- Procurar com a criança outros objetos que tenham a mesma forma que a do modelo;
- Comparar objetos de formas iguais e diferentes com e para as crianças;
- Textura: usar a caixa surpresa;
- Lazer para e com as crianças comparações de consistências opostas, onde ela possa pegar diferentes objetos;
- Acompanhar rodas cantadas;
- Distinguir e reproduzir sussurros, voz normal e gritos;
- Ter noção de ritmo;
- Peso: brincar na gangorra, proporcionar à criança o empurrar objetos pesados e leves;
- Observar e manipular blocos lógicos;
- Repetir sons e palavras emitidas pelo adulto;
- Participar de dramatizações;
- Propor atividades que possam ser realizadas pelo grupo;
- Jogar com regras;
- Avaliar (educadoras) atividades realizadas e elogiar;
- Confeccionar para e com a criança cartazes alusivos às comemorações do ano;
- Passear pelo bairro;
- Conhecer os diferentes meios de transportes: navio, trem, ônibus, carro, caminhão;
- Conhecer os meios de comunicação, usando-os (telefonar para alguém);
- Conhecer alimentos cultivados no campo (dia de entrega das verduras, legumes e frutas no CEMEI);
- Falar sobre animais (álbum);
- Andar: cantando, com ritmo, sobre linha demarcada, em espaço determinado, livremente e parar quando ordenado, imitando animais ou meios de transporte, em fila, para trás e para os lados, equilibrando objetos nas mãos e na cabeça;
- Correr: apostando corrida, e ficar de cócoras, e pular com e sem obstáculos, e parar quando ordenado, em linha reta e em curvas, imitando animais, e parar e pular (com ajuda), e deitar;
- Saltar: sobre um risco ou corda no chão (com ajuda), subir e saltar;
- Saltitar: com os dois pés juntos, imitando animais;

- Dançar imitando o adulto;
- Bolas: bate a bola na parede (em pé, sentado e ajoelhado), passar a bola para o companheiro, quicar a bola no chão, jogar a bola por debaixo das pernas, jogar a bola a um ponto determinado (ex: cesta de lixo), correr com a bola na mão, sentados e encostados em fila passar a bola por cima e por baixo das pernas (esticadas);
- Parado equilibrar-se em um só pé, alternadamente;
- Inspirar, prender e soltar o ar dos pulmões ruidosamente;
- Manipular livremente brinquedos pequenos;
- Encaixar figuras planas (para e com a criança);
- Fechar e abrir zíper;
- Enfiar barbante em canudos ou macarrão (com ajuda);
- Pintar: com rolha e pincel, com giz de cera sobre molde e em espaços determinados (grandes e pequenos);
- Rasgar papel (fino, médio, grosso);
- Fazer bolas de papel (grandes);
- Traçar linhas: livremente na areia com o dedo, com giz de cera no papel, com giz de cera no papel, com giz de lousa no chão;
- Cantar muito, usando gestos e expressões corporais;  
    Contar pequenas histórias, usando figuras grandes, coloridas e chamativas.

**ANEXO 5:**

**A Planta do CEMEI**



PLANTA BAIXA

**ANEXO 6:**

**O “Relógio”**



**ANEXO 7:**

**História do Posto de Saúde “Vila Ypê”**

## HISTÓRIA DO CENTRO DE SAÚDE DA VILA IPÊ

A história do Centro de Saúde da Vila Ipê poderia ser contada de diversas formas. Do ponto de vista institucional, do ponto de vista da população usuária, do ponto de vista das lideranças do movimento popular de saúde e do ponto de vista dos trabalhadores do serviço. O que podemos observar é que esses diferentes “olhares” da história acrescentam, todos eles, dados importantes sem os quais a história fica incompleta. Não tivemos tempo para aprofundar cada um deles, mas o que recolhemos às pressas já nos permitiu ampliar bastante o conhecimento desse serviço.

Como boa parte da rede básica de saúde de Campinas, as origens do atual Centro de Saúde estão numa entidade filantrópica ligada à Igreja Católica.

Em 1972 é inaugurado o Centro Assistencial “Romília Maria”, pelo Dr. Nelson Noronha, advogado, filantropo e tradicional figura da sociedade campineira. Nessa década ele cria não só na Vila Ipê, mas também em vários pontos da cidade, entidades beneficentes que visavam prestar assistência à população pobre das favelas que começavam a proliferar na cidade. Esse trabalho de assistência social esteve sempre muito ligado a área de saúde.

Logo após a criação do Centro Assistencial começa a funcionar, de forma improvisada, um ambulatório médico no local, com caráter filantrópico, a partir do trabalho voluntário de médicos e outros profissionais. Esse trabalho se volta principalmente para a população pobre das favelas da Vila Ipê e da Vila Georgina.

No final da década de 70 e anos 80 o então Secretário municipal de saúde, Dr. Sebastião de Moraes, influenciado pelas idéias da “Medicina Comunitária” e pela ênfase na atenção primária preconizada pela Organização Mundial de saúde inicia a implantação no município de seu projeto de criação de uma rede de unidades básicas de saúde, bancada pelo município. A formação dessa rede baseia-se na integração de recursos de entidades populares (associação de moradores) e entidades filantrópicas muitas delas ligadas a Igreja Católica.

Na mesma época, começa a atuar, a partir da Comunidade Eclesial de Base da paróquia de São Cura-D’ars a comissão popular de saúde da Vila Ipê. Esse movimento surge num contexto de crescimento dos movimentos sociais no país e em Campinas, que lutavam por liberdades democráticas e justiça social, em reação aos anos de ditadura militar.

Essa Comissão de saúde passa a organizar grupos da população em movimentos reivindicatórios por serviços de saúde e saneamento básico.

Ainda na administração do prefeito Francisco Amaral e do Secretário Dr. Sebastião de Moraes, a prefeitura faz um “convênio” informal com o Centro Assistencial Romília Maria, através do qual se propõe a contratar funcionários no lugar do trabalho voluntário, em troca do espaço cedido pela entidade. Essa estratégia se consolida na administração seguinte, passando o serviço a funcionar como um “mini-posto” (nomenclatura usada na época) da rede municipal. Essa rede se amplia consideravelmente nessa época a partir de financiamento negociado com intervenção do governo federal. São construídos vários prédios próprios para substituir unidades que funcionavam provisoriamente em espaços cedidos. A planta padrão dessas unidades era de 170m<sup>2</sup> o que permitia no máximo 2 médicos trabalhando por período.

Nessa administração, com o então Secretário de saúde Dr. Nelson Rodrigues dos Santos, o prédio da antiga entidade filantrópica é finalmente cedido à Secretaria municipal, que passa a administrá-lo, responsabilizando-se integralmente pelo abastecimento de materiais e medicamentos, bem como pela contratação de pessoal.

No decorrer da década de 80 se fortalece o movimento popular de saúde, com inserção importante nos bairros da região e com movimentos reivindicatórios fortes.

Uma das principais bandeiras desse movimento era a implementação de Centros de saúde, como porta de entrada da população no sistema de saúde. O MOPS, aliado a profissionais de saúde passa a lutar por unidades mais qualificadas, maiores, com maior incorporação de tecnologia e maior capacidade resolutiva.

Nesse contexto é que se dá a construção do Centro de saúde do Santo Odila, que pertencia a Secretaria do Estado da saúde e vizinho mais próximo da Vila Ipê. A inauguração dessa unidade influencia a comissão de saúde de Vila Ipê que passa também a reivindicar a construção de um prédio próprio para funcionamento do Centro de Saúde. Muitas reuniões e assembléias populares foram realizadas na época com esse objetivo (ver cópia de documentos e recortes de jornais da época).

No final da administração Magalhães Teixeira (83-88), a Comissão de Saúde Local recusa proposta de construção de um prédio de 170m<sup>2</sup> (planta padrão da Secretaria Municipal de Saúde na época) e define o terreno da Rua Synira de Arruda Valente como o ponto ideal para a construção do Centro de Saúde.

Disputas políticas de grupos ligados a vereadores e candidatos tentam definir outra área para construção do Centro de Saúde, mais perto da Vila Marieta e mais longe das favelas. O MOPS reage violentamente mobilizando a população para defender a construção no terreno da Rua Synira de Arruda Valente.

Em 1989, com a administração do Partido dos Trabalhadores e quando o Secretário de Saúde era o Dr. Gastão Wagner de Souza Campos lia a distinção oficial do terreno apontado pela população para a construção de Centro de Saúde com as características defendidas pelo MOPS.

Em novembro de 1989 a Secretaria de Administração, a partir de priorização estabelecida pela Secretaria de Saúde, abre concorrência pública para a construção de um prédio de 500m<sup>2</sup> para o Centro de Saúde da Vila Ipê.

No ano seguinte a Comissão Popular de Saúde junto com lideranças dos trabalhadores de saúde organiza a primeira eleição dos representantes das usuárias para a constituição formal do Conselho Local de Saúde (CLS). Durante a construção da unidade esse Conselho opina e chega a imprimir mudanças na planta do prédio.

A inauguração da nova unidade ocorre em 23 de fevereiro de 1991. Na inauguração o Conselho Local de Saúde assume a direção das festividades, estabelecendo que essa não seria uma “inauguração de políticos” uma vez que a conquista era do povo organizado da região que havia lutado por vários anos pelo serviço. A preparação de inauguração chegou a ter momentos de conflitos com a liderança do MOPS declarando que “políticos” não fariam discurso na festa e que o prefeito não estava convidado. Esses conflitos refletiram, em parte as disputas que ocorriam no Partido dos Trabalhadores que culminaram com a saída do prefeito do partido e a retirada dos militantes petistas dos cargos de confiança da administração.

Apesar desses conflitos a festa de inauguração foi um sucesso absoluto, com ampla participação popular e com programação definida pelo CLS.

Como parte dessa programação foram pintadas no muro do prédio painéis que simbolizavam a luta popular pela saúde (ver fotos dos painéis) e a “posse” do prédio pela população.

A atuação da população organizada continuou forte após a inauguração de Serviço. Em 20 de janeiro de 1993, apenas 20 dias de iniciada a nova administração, o CLS entrega ao novo Secretário abaixo assinado com 1950 assinaturas solicitando melhorias no serviço e principalmente contratação de pessoal. Em 14 de junho de 1993 ocorre a segunda eleição dos representantes de usuáries para o CLS em assembleia com ampla participação popular. Em julho do mesmo ano são atendidas várias reivindicações do CLS com ampliação do atendimento do C.S. para o período noturno e sábado. Esse crescimento e contratação de pessoal amplia enormemente a capacidade de atendimento da unidade que triplica sua produção de serviço.

Em 1996, no dia 2 de abril realiza-se a terceira eleição dos representantes de usuáries para CLS. A assembleia é ainda maior que as anteriores e o número de candidatos é 3 vezes maior que o número de vagas.

Durante esse período cria-se a tradição de realizar anualmente uma festa popular que visa integrar os funcionários da unidade com os moradores da região e comunicar as conquistas do movimento popular de saúde.

Finalmente podemos dizer que a história continua tendo influência decisiva e em junho de 1996 o CLS entrega ofício à Secretaria de Saúde solicitando ampliação do prédio e outras melhorias.

Dizem-lhe:  
de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e de não falar  
de compreender sem alegrias  
de amar e de maravilhar-se  
só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe:  
de descobrir o mundo que já existe  
e de cem  
roubaram-lhe noventa e nove.

A italiana Patrícia Tombaccini é enfática em afirmar a importância do corpo no processo educativo:

O corpo está portanto na base do processo de conhecimento. A criança conhece os objetos que a cercam mediante a própria atividade e o movimento.

(...)

O diálogo com o mundo inicia quando se está consciente de ter um corpo em relação consigo mesmo, o espaço, o tempo, as coisas, as pessoas (1997, p.23).

(...)

O corpo fala com os seus silêncios (idem, p.24).

Madalena Freire<sup>100</sup> diz, numa linguagem figurada, que se deve matricular o corpo das crianças na escola, pois normalmente, na escola a ênfase é sempre na mente. É valorizado o que a criança aprende em português, em matemática, em estudos sociais, em ciências. O corpo é aquele que faz fila, que senta na cadeira ou em círculo no chão, portanto enfatizando-se a separação da cabeça do corpo. Ela completa que com o crescimento da criança, com a aprendizagem da fala, isso vai se agravando, pois a linguagem corporal vai sendo substituída pela linguagem verbal.

Nesse sentido ela afirma:

O corpo nunca deverá estar distanciado da mente.

(...)

O cérebro é um sistema integrado, ímpar, tudo é coordenado nele: o pensamento, as sensações corporais, as ordens para coordenar o corpo inteiro. Tudo é relacionado com o todo. Por isso, a escola deve trabalhar com a criança no seu todo, relacionando o contexto ao qual ela pertence. (1995, p. 10).

Sendo assim, é possível entender que os movimentos e as expressões corporais fazem parte de práticas sociais e não estão desvinculadas da manifestação cultural das etnias, sexos, idades e classes sociais. Pode-se considerar que há uma integração entre

corpo e mente na linguagem pele-pele, o que garante as próprias relações entre as pessoas das mais diferentes características e também as aprendizagens que decorrem desse contato. Como ainda expressa Tombaccini é a partir do corpo que o conhecimento se transforma em experiências mentais.

Então, como se vê, há o corpo e a sua ação, num tempo e num espaço determinado, em que as pessoas vão estabelecendo relações das mais diferentes ordens. Desse modo, crianças e adultos, negros e brancos, homens e mulheres se identificam e se diferenciam num constante movimento dialético. Assim também, é nas creches com os seus atores.

Em relação ao “corpo e ao movimento”, um dos campos de experiência<sup>101</sup> na educação infantil, a Proposta Italiana para a sua escola da infância, expressa que é necessário

a tomada de consciência do valor do corpo entendido como uma das expressões da personalidade e como condição funcional, cognitiva, comunicativa e de relações, a ser desenvolvida em todos os planos de atenção formativa (apud Faria, 1995, p. 81).

Desse modo, não é possível mais negar a existência da linguagem pele-pele e que, no caso deste CEMEI, nesta turma, essas relações existem e acontecem a todo momento de diversas formas. No entanto, como saber se são necessários, se devem realmente fazer parte do contexto, professora-criança, monitora-criança, criança-criança. Pois, todos sabem que a relação com contatos corporais, é comum acontecer no espaço doméstico. No entanto, cabe perguntar: é profissional dar banho em uma criança? E beijá-la? E acarinhá-la? E colocá-la no colo? E permitir que entre as crianças haja abraços, beijos? E...

Enfim, há uma série de questões que são levantadas a respeito do contato físico fazer parte ou não do campo da pedagogia.

Assim, ao refletir sobre a relação pele-pele e Pedagogia, fui percebendo que há pouca bibliografia sobre o tema na área da educação. No entanto, para outros povos como, a Índia, por exemplo, isso não é tão novo, mesmo que lá seja no âmbito doméstico, mas há uma idéia de que esta relação é muito importante. Nesse país, há muito tempo se pratica uma massagem nos bebês acima dos 4 meses, com objetivos de

<sup>101</sup> Os outros campos de experiência da proposta italiana são: os discursos e as palavras; o espaço, a ordem, a medida; as coisas; o tempo e a natureza; mensagens, formas e mídia; o eu e o outro. Como se pode ver, este currículo se difere bastante dos currículos escolares.

manter um vínculo entre a criança e o adulto, um diálogo e mesmo as propriedades relaxantes que uma massagem pode oferecer.

Na massagem indiana se emprega um conhecimento de técnicas simples, mas profundas, como define Frédérick Leboyer<sup>102</sup>, autor do livro “Shantala”. Este autor considera a prática da Shantala como uma arte. Há também a estudiosa italiana Nadia Bulgarelli, que ao escrever sobre a importância do toque de pele do adulto na criança, escreve:

A massagem não é uma simples técnica, mas uma arte refinada de diálogo não-verbal com a criança: o significado dos gestos, as pausas, a atenção às reações individuais melhoram a medida que o diálogo apoia-se sobre a memória da pele (1996, p. 7, destaque da autora)<sup>103</sup>.

Leboyer é também citado por Bulgarelli quando diz que após o nascimento do bebê, o mundo exterior torna-se congelado para ele, ficando imóvel em relação ao seu corpo. Ele afirma que é necessário alimentar tanto a pele como o ventre da criança, devolvendo-lhe as sensações do passado (vida intra-uterina), pois só elas podem oferecer-lhes um sentimento de paz e de segurança.

Então Leboyer diz que para o bebê não sentir a angústia de estar isolado e perdido

é preciso falar com suas costas,  
é preciso falar com sua pele  
que tem tanta sede e fome  
quanto o seu ventre (op. cit, p. 21).

Nos bebês, a pele transcende a tudo.  
É ela o primeiro sentido.  
É ela que sabe (idem, p. 22)

Desse modo, vai se afirmando que a relação de cuidado e educação com as crianças pequenas nas creches, pode e deve se dar de diversas maneiras, incluindo procedimentos verbais e não-verbais, escritos e não-escritos, para que todos tenham a oportunidade de se comunicar com o Outro, satisfazendo necessidades e expressando seus sentimentos, suas vontades...

Bulgarelli traz elementos muito importantes após o contato das peles ser reconhecida cientificamente:

---

<sup>102</sup> 1995.

Shantala é o nome de uma mulher indiana que faz massagem em bebês. O autor conheceu esta técnica pessoalmente, por meio dessa mulher, na década de 70. Então denominou a referida massagem com o nome dela.

<sup>103</sup> A tradução dos artigos de Bulgarelli e de Tombaccini são de minha inteira responsabilidade.

existem portanto fibras especiais capazes de transmitir ao cérebro específicos sinais de bem-estar. Esta descoberta contribui então para mudar o modo de considerar a massagem não mais como prática estemporânea ou ainda um pouco exótica, mas como hábil e preciosa ajuda cientificamente fundada para transmitir sensações prazerosas e portanto para relaxar, acalmar, afastar o medo, dissolver as tensões, jogar com o corpo.

Isto significa entre outras coisas que a massagem pode representar um precioso canal para aprofundar a comunicação entre o adulto e a criança e facilitar a troca afetiva (op. cit., p.5).

A massagem ou o contato das peles na educação infantil tem uma relevância positiva entre o adulto e a criança como uma maneira muito significativa para ambas as partes envolvidas. Essa relação estabelece uma troca, proporcionando conhecimentos do mundo para a criança que ainda não fala e não domina os códigos dos adultos falantes.

Leboyer também fala dessa importância, no entanto ele a analisa na relação mãe-criança. Mas o que quero ressaltar aqui, é o fundamento para o contato corporal entre um adulto que tem as características próprias da sua idade e a criança, mais precisamente, aquelas que ainda não falam. Transcrevo um trecho sobre o que este autor constatou ao analisar a massagem entre mãe e filho:

Sabemos hoje da grande importância dos íntimos contatos corporais - prolongados e imediatos - entre a mãe e o seu bebê. Do mesmo modo, descobrimos que todos os mamíferos (e os humanos fazem parte dessa grande família) lambem com vigor os filhotes desde o nascimento. Na falta dessa massagem, com frequência, os filhotes morrem (op. cit., p.107).

Portanto, ao analisar um pouco mais este contexto do CEMEI, penso que as monitoras da turma do berçário II muito têm contribuído para estas múltiplas relações se tornarem cada vez mais presentes entre elas e as crianças. Enfatizando, como já disse, a linguagem pele-pele, a qual tem suas características próprias e sua importância no contexto educacional. Importância esta, segundo os autores citados, fundamentais para o crescimento de maneira integral da criança, podendo esta aprender e expressar as 100 linguagens que Loris Malaguzzi constatou.

## **4.2. O CORPO, A EDUCAÇÃO E SUAS RELAÇÕES**

A relação pele-pele suscita além da importância em si, outras manifestações. Isto fica evidenciado também quando Mauss, afirma que na linguagem corpo-corpo há *contatos de sexos e de peles*<sup>104</sup>. Assim, o corpo humano tem sua sexualidade também como um dos componentes do contexto educacional.

Partindo desta afirmação, trago agora, breves reflexões sobre a sexualidade infantil. Tendo como referência a dissertação de mestrado de Elizabete Cruz, que afirma através de vasta bibliografia, que a criança pequena não é um ser assexuado, tendo assim o direito de viver suas descobertas sexuais. Portanto, precisam de adultos que não só a ajudem a se cuidar, como também a acompanhem em suas descobertas.

Cruz faz um breve histórico de como a sexualidade infantil passou a ser vista através dos tempos e diz:

é somente no início do século XX, com os trabalhos de Freud, que as sociedades ocidentais passaram a aceitar lentamente que a sexualidade é também constituinte da infância. Porém, idéias inovadoras levam tempo a penetrar no imaginário social, a desprender-se do círculo estrito das vanguardas, a alterar as práticas educativas. É assim, que ainda persiste no imaginário social brasileiro uma concepção de infância assexuada e uma prática educativa de combate à masturbação (Cruz, 1995, p. 17).

A questão da sexualidade na educação infantil se remete não só à criança, mas também à educadora. Pois, esta mesma autora, ao analisar a relação da educação sexual e a formação do educador infantil, verifica que a profissão da educação infantil é constituída historicamente pelo trabalho feminino. Esta associação entre a mulher e a educação infantil encontra também, explicação no campo da sexualidade. Sendo assim, a educação infantil protegeria mulheres adultas e crianças do convívio com adultos do sexo masculino, tidos como menos “controlados” no plano da sexualidade. Desse modo, ela afirma:

Esta exclusão do homem da educação infantil, principalmente no trabalho direto com a criança pequena - que implica, como sabemos, interações **corpo a corpo**, além de razões diretamente vinculadas ao mundo do trabalho (desprestígio profissional, baixo salário), assinala o temor, ou o interdito, frente à manifestação da sexualidade adulta na creche (idem, p. 19, destaque meu).

Embora, esta questão de homens e mulheres na área da educação infantil, seja pertinente, não vou me deter agora nas implicações da ausência de figuras masculinas nos campos da sexualidade infantil ou no trabalho profissional nas creches ou ainda na

<sup>104</sup> op. cit, p.224.

construção de novos modelos para os papéis sexuais. Interessa levantar, neste momento, aspectos da linguagem pele-pele no trabalho cotidiano das creches. Linguagem esta que, é certo sempre existe, mesmo que seja em menores proporções do que aparece nesta turma do berçário II, devido às próprias necessidades físicas das crianças, como o banho, a troca de roupas, etc.

Quando se fala na importância da relação pele-pele, surgem aspectos que as próprias educadoras parecem querer ignorar. Como é o caso das relações entre as crianças, por exemplo, quando estas se manifestam numa atenção particular de ficarem juntas, ou o ciúme uma da outra, ou quando duas crianças se isolam para fazer carinhos, agarram-se. Assim se percebe que existem manifestações de afeto, de aceitação e de rejeição de uns para com outros. Portanto, além da necessidade da relação pele-pele, com toques do adulto na criança com objetivos de estabelecer um diálogo, para ampliar as relações e as manifestações dos envolvidos, há também, a importância para a qual, a sexóloga, Marta Suplicy aponta:

O contato pele com pele nos primeiros anos de vida é fundamental para o desenvolvimento erótico da criança. Não estamos querendo dizer que a mãe deve masturbar a criança, ou algo assim. Ela deve tocar a criança, mexer nela, não ter medo de tocá-la. Quando o bebê tem um contato positivo, harmonioso, com a mãe, qualquer observador nota - por volta dos quatro - sete meses - a paixão que desencadeia entre os dois. Os olhos se entregam, o encontro e a empatia são totais (1993, apud Cruz, op. cit, p.130).

O que me parece importante ressaltar dessa afirmação de Marta Suplicy é que embora ela enfatize o contato pele-pele entre mãe e filho, é fundamental perceber o diálogo que proporciona o toque do adulto na criança, o que esse tipo de relação, de linguagem pode desencadear de positivo na vida da criança.

Assim, se reafirma como é importante estabelecer diferentes linguagens com as crianças e em especial essa linguagem da pele. Porque, a creche desempenha

papel muito significativo para a formação de uma criança equilibrada e feliz, na aquisição de mentalidade e sexualidade sadias, pelo restante da vida. Por essa razão, os profissionais de creches ou escolas que cuidam de crianças menores necessitam passar por um bom processo de treinamento e preparação. Só assim verificarão, por exemplo, que é fundamental terem conhecimento da importância, do momento do banho ou limpeza das criancinhas - quando, com naturalidade, devem proporcionar cuidados e demorado acariciamento de todo o corpo, inclusive dos genitais (Fucs, Gilda B., 1993, apud Cruz, op. cit, p.130).

Finalizando esta análise, concluo que a vivência de jogos corporais possibilita uma maior abrangência de conhecimentos recíprocos entre o adulto e a criança e entre as crianças. O que provavelmente, leve a uma maior interação afetiva, de aceitação e repulsa das pessoas neste convívio.

Cabe ainda algumas questões: como chega à creche este corpo infantil? como é tocado e aceito? como lhe é possibilitado expandir, por-se em movimento, liberar sua energia? que inscrições este corpo traz consigo: fome, dor, sede, abandono, frustração, agressão, violência, desamor, alegria, satisfação, amor, carinho, sucesso? o que aquela criança conhece do seu corpo? como explora, como se identifica com ele?

O contato das peles suscita alguns aspectos da vida humana que podem não estar sendo abordados nas creches tais como: as relações de gênero, a sexualidade das crianças e por que não dizer também das educadoras.

Todo este processo de auto-conhecimento e de percepção do outro é realizado desde o nascimento da criança que é designada como menino ou menina. Esta atribuição de sexo mobiliza uma série de práticas educativas e expectativas sociais que variam de cultura para cultura e em diferentes momentos históricos de cada sociedade. As crianças aprendem, em todas as culturas, a que gênero pertencem: se são homens ou mulheres<sup>105</sup>, de maneira explícita ou não.

Portanto, o contato de pele é ressaltado nesta pesquisa como um aspecto positivo, no trabalho desenvolvido no berçário II. Trata-se de uma característica que se fez presente nas observações desta turma na relação de algumas monitoras com as crianças, que trouxe à tona procedimentos não-escolares no modo de educar a criança pequena.

Devido a importância deste aspecto, talvez fosse bastante pertinente verificar se estes comportamentos ocorrem também nas outras creches de Campinas e com qual frequência. No entanto, esta proposta de pesquisa fica como sugestão para um outro momento.

Por meio dos episódios apresentados até este capítulo foi possível trazer à tona discussões sobre as diferentes manifestações culturais, o espaço da instituição creche, enquanto um espaço planejado para cuidado e educação intencionalmente organizado e as “Cem linguagens” que fazem parte dos seres humanos: adultos e crianças.

---

<sup>105</sup> Sobre gênero e desenho infantil ver GOBBI, 1997.

Então, tendo como referência a relação pele-pele, um aspecto não-escolar e fundamental tanto para as meninas e os meninos como também para as mulheres adultas na prática pedagógica no CEMEI, verifico no capítulo seguinte como é planejado e avaliado o processo educativo no berçário II, por meio de um outro episódio, “O abraço”, no qual também há envolvimento da linguagem corpo-corpo, só que neste caso, entre as crianças.

## CAPÍTULO 5

### O IMPREVISTO, PREVISTO

#### **Episódio 5: “O abraço”**

*Eu estava filmando uma cena das crianças brincando na sala com brinquedos, que estavam espalhados pelo chão. Havia duas monitoras em pé olhando as crianças brincarem.*

*Ouvi a monitora Nilva dizer: “Ai, que amor!, Ai, que linda! Cê gosta Jéssica do abraço dela? gosta?”*

*Nadir disse: “Mas, olha só!”*

*Nilva: “Abraça ela, abraça a coleguinha”.*

*Nadir: “Ah, isso aí!, Gostoso, Vai Jéssica abraça!, Abraça. Ela qué abraçá, abraça ela, abraça.”*

*Paulinha saiu andando atrás da Jéssica com os braços esticados e a Jéssica com a mão na boca virou-se e elas se abraçaram.*

*Nilva: “Ai que lindo!”.*

*Cada menina saiu andando para um lado.*

*Elas novamente se encontraram em frente ao espelho.*

*Nilva: “Paulinha, ela qué um abraço”*

*“Dá um abraço na Paulinha, ela qué um abraço”.*

*Paulinha deu a volta por trás da Jéssica, que estava em frente ao espelho, indo ao lado direito de Jéssica, que continuava no mesmo lugar.*

*Nilva: “Dá um abraço Jéssica”.*

*Paulinha tentou segurar o braço de Jéssica e esta se esquivou.*

*Chegou uma terceira menina, Ingrid, correndo com uma boneca na mão e se colocou entre as duas. Porém esta logo se afastou e ficou atrás delas, mexendo com a boneca que segurava nas mãos (mexeu em seus braços, virou-a de cabeça para baixo e a boneca produziu um som).*

*Paulinha também se afastou de Jéssica e foi para o outro lado da sala. Logo, se aproximou novamente de Jéssica, mas não se abraçaram. Paulinha ficou com os braços esticados e Jéssica saiu andando.*

*Paulinha então, estendeu os braços para abraçar Ingrid.*

*Abraçou-a, mas esta não lhe abraçou, deu um tapinha no seu rosto.*

*Um menino se aproximou e tentou tirar os braços de Paulinha que estava sobre os ombros da Ingrid.*

*Vitor um segundo menino, veio com os braços abertos em direção à Paulinha, mas quando esta virou-se para abraçá-lo, ele fechou os braços e se desviou dela. Nesse momento, a Jéssica veio abraçar a Paulinha. Elas se abraçaram com força e se largaram. Olharam para uma das monitoras que estava distribuindo alguns brinquedos para as crianças, retirados de um armário embutido que há em todas as salas deste CEMEL.*

*Havia muitas crianças na sala sem brinquedo.*

*Jéssica então foi para perto de Paulinha com os braços abertos. Esta abriu os braços também e novamente elas se abraçaram. Largaram-se e Jéssica deu uma volta em frente a Paulinha, que fez um gesto de abraçar a si própria.*

*Jéssica foi de novo em direção a Paulinha e com as suas mãos abriu os braços da colega e elas se abraçaram, porém caíram no chão e Paulinha chorou. Jéssica caiu sobre a Paulinha.*

*Nadir estava por perto e logo ajudou Paulinha a se levantar. Jéssica se levantou sozinha.*

*Esta monitora disse: “Cê acha? Caíram no chão essas duas!”*

*A outra monitora riu, olhou para as meninas e nada comentou.*

*Paulinha encostou na parede com os braços para trás.*

*Jéssica ao levantar foi em sua direção com os braços abertos. Paulinha fez sinal de não com a cabeça e Jéssica continuou com os braços abertos. Insistiu, tentou abraçá-la e a outra continuou negando com a cabeça e retirou os braços de Jéssica de seu pescoço.*

*Jéssica puxou Paulinha pela mão.*

*Paulinha gritou e saiu andando e Jéssica foi atrás e bateu com a palma da mão em suas costas. Paulinha andou mais um pouco e parou próximo a Nadir.*

*Jéssica tentou puxá-la pela mão e pela blusa, mas Paulinha se recusou, gritando e choramingando. Jéssica saiu correndo pela sala.*

*Nadir viu toda a cena em silêncio.*

(Episódio 5: “O abraço” (16/04/96) número de crianças neste dia: 14; duração: 3 minutos).

### **5.1. O SCRIPT**

Neste universo complexo e com muitos confrontos, me deparei com os valores de todas as ordens que envolvem a educação e o cuidado destinado às crianças pequenas. Utilizo este termo confronto, pois as situações que acontecem no CEMEI não são sempre constantes e numa mesma linha de idéias. Não entendo isto como um ponto negativo, mas avalio que nesta realidade das creches, há crianças e adultos diferentes entre si que ensinam e aprendem mutuamente e concomitantemente. A literatura italiana, na qual me apoio, assim define a creche: local de confronto, local onde os adultos conhecem as crianças, portanto local também de educação de adulto.

No entanto, me perguntava: que tipo de trabalho as profissionais querem estar fazendo com as crianças? Que cidadãos desejam formar? Como os objetivos de educar dessas crianças estão sendo alcançados? Será que pensam que as suas ações, têm alguma conseqüência na formação dessas pessoas de pouca idade, para tornarem-se crianças? E uma das principais questões é: que infância estas crianças do CEMEI têm?

Assim, me deparei com a necessidade de investigar mais sobre o planejamento do CEMEI. Pois, entendo, que a prática educativa, deve ser previamente organizada e sistematizada, para evitar o imprevisto, mas permitir o imprevisto. As educadoras portanto devem ser profissionais e não “segunda mãe”, devem saber organizar o tempo e o espaço criando um ambiente educacional diferente da escola, possibilitando que os pequenos tornem-se crianças e vivam a infância.

Desse modo, a partir do que esta pesquisa traz, constata-se quem são os PERSONAGENS do CEMEI, como o seu PALCO está organizado, quais são os ATOS que mais se evidenciam. Agora, se faz necessário saber sobre o SCRIPT, ou seja, o planejamento desses atos. Existe uma programação, um pensar sobre o que será realizado junto às crianças?

Para responder estas questões analisei a realidade do CEMEI, a partir dos próprios episódios, de algumas conversas com as monitoras e com a professora e dos

documentos (PPE e Planejamento da professora). Assim, podendo ir mais além do que apenas uma constatação, ou mesmo levantamento de hipóteses.

Como já disse, acredito que o planejamento na educação e em específico, na educação infantil de crianças de 0 a 6 anos, é um dos pilares fundamentais do trabalho da educadora junto à criança.

Nessa linha, o italiano Catarsi, realiza uma interessante discussão sobre a natureza das resistências que surgem quando se tenta definir uma programação para as creches. Maria Malta Campos por meio deste autor escreve:

muitas das críticas sobre a adoção de objetivos curriculares para as crianças pequenas tem origem na Psicologia e na Psicanálise e essas ciências, segundo ele, (Catarsi) afirmam que a definição de metodologias e de estratégias educativas é uma ameaça à espontaneidade infantil (Campos, 1994, p. 331-332)

Para contrapor esta idéia, o autor diz que uma programação não precisa ser composta de extrema rigidez. O que ele defende é um planejamento, de cuja elaboração todos participem, inclusive a família, e que leve em conta a **observação** constante das necessidades infantis.

Outros argumentos que se costuma constatar contrários ao planejamento é que este impede a aprendizagem através de descobertas. O que Catarsi escreve sobre isso é:

Em primeiro lugar, se os objetivos são adotados como referências pelo educador, para seu próprio consumo, a situação real continua aberta às experiências das crianças, que podem inclusive contribuir para enriquecer estes objetivos. Por outro lado, quando os objetivos são previamente definidos, tornam possível a verificação e avaliação dos resultados obtidos (idem, p. 332).

Neste sentido, Malta reafirma esta concepção de Catarsi, sobre a argumentação a favor do planejamento, alegando que a aprendizagem não se dá somente através de descobertas espontâneas e completa esta idéia:

A programação na creche, segundo esta concepção, resulta de uma construção coletiva, da qual a criança também faz parte: os educadores responsáveis pelo seu aspecto propositivo e as crianças introduzindo os elementos casuais e não planejados. O papel da *observação* e da pesquisa tornam-se essenciais (idem, p.333, destaque meu).

Esta idéia tende a ressaltar, a importância do papel do adulto na creche, ganhando ele assim, mais significado. Pois, a partir da iniciativa da criança, como ressalta Catarsi, que introduz o inesperado e o não planejado, é necessário que o adulto

seja capaz de interpretar e reorganizar as condições do momento sem no entanto, esquecer dos objetivos propostos.

Nesse sentido, o adulto pode ser considerado também um aprendiz, na medida em que ao *observar* conhece a criança e responde (ou ao menos tenta responder), às necessidades e ao inesperado.

Então, se verifica a relação pedagógica de “mão dupla”, em que aquela que tem o papel de ensinar, acaba também por aprender. Esta relação ocorre nas mais diferentes maneiras, inclusive entre os próprios adultos: tanto os que atuam no interior da creche como entre eles e os pais, mães, pesquisadores, etc.

Mais uma vez se atribui à observação um papel fundamental na educação das crianças pequenas, para que se concretize este processo de “mão dupla”, ensinando e aprendendo.

Portanto, se faz necessário saber qual a concepção que essas atoras têm sobre o planejamento e, ao investigar, constatei que há duas posições.

A professora ao ser questionada sobre a importância e a necessidade de se fazer o planejamento me respondeu:

*Eu acho que sim, (afirmando a necessidade do planejamento) principalmente na educação infantil de zero a quatro anos, zero a dois especificamente. É muita coisinha, é muito detalhe que às vezes, passa despercebido no dia-a-dia. Um movimento que a criança faz de levar a colher à boca, um auxílio no banheiro, são coisas muito pequenas e essas coisas acabam se perdendo no meio talvez de outras do tipo: histórias, músicas, ditas mais pedagógicas, vamos dizer assim. Então, na verdade, a gente sabe que nessa idade, a criança precisa de um todo, que ela está se desenvolvendo como um todo e essas coisas são tão importantes quanto uma pintura, um rabisco. E aí me ajuda a não perder essas coisas de vista.*

Ao ser questionada se tudo o que acontece no CEMEI é planejado a mesma professora me disse:

*Não acho que não, tem o planejamento que é o fio condutor, mas às vezes a gente desvia um pouco desse fio condutor. Por isso, o planejamento é importante para a gente poder estar voltando, mas muita coisa de repente dá um estalo: ah, eu vou fazer isso, isso. E a gente acaba fazendo ali de momento, de improvisação. Às vezes a criança mesmo dá a dica, às vezes, eles estão fazendo algumas atividades e a gente está observando, dali a gente puxa alguma coisa, que não era o meu planejamento do bimestre, ou do dia (destaque meu).*

*Nessa idade é um pouco difícil, mas às vezes acontece deles mostrarem interesse por alguma outra coisa, principalmente em livro de história, às vezes, eu estou querendo puxar para um lado, eles acabam levando para outro, por exemplo.*

De acordo com estes depoimentos, para a professora há uma real importância e necessidade de planejar para a sua prática com as crianças, embora se refira a “improvisação” de certos momentos. O que demonstra de certa forma, não ser extremamente rígida com o que planeja, mas o que também, pode dar uma conotação de não preparo suficiente para o trabalho com as crianças. Ou também, um indício da criança também fazer parte do planejamento como propôs Catarsi.

Nesse sentido, não sei exatamente, se o que ela disse a respeito da *improvisação*, se referia ao imprevisto, ou ao improviso. Pois, o primeiro termo significa que há um planejamento, que prevê o inesperado, o imprevisto. Assim, alguns momentos acontecem diferente do que se havia planejado, por vários motivos, mas já se espera por eles. Já o segundo termo, se refere ao “produto intelectual inspirado na própria ocasião e feito de repente, *sem preparo*<sup>106</sup>”, então sem ter sido planejado.

Portanto, conforme diz Catarsi, o planejamento é um dos instrumentos de trabalho, que o educador se utiliza, para que não fique dependente do “ocasional”<sup>107</sup>, do improviso.

Já em relação às monitoras, a situação se diferencia, ao serem perguntadas sobre a importância e a necessidade do planejamento, foram unânimes as respostas, no sentido de não fazerem e de não acharem necessário, embora sejam cobradas para fazê-lo.

*É, as mulheres que que faça..*

*A gente brinca com eles dia-a-dia, a gente vai nos cantinho, entendeu? Mas (silêncio) (Nadir).*

*Eu acho que aqui com os pequenininhos não funciona, não dá muito certo. Porque de repente você planeja uma coisa, aí no caso, uma (monitora) não veio, outra hora, a gente está só em duas com os bebês, isso (o planejamento) não funciona (Glória)<sup>108</sup>.*

<sup>106</sup> cf. Aurélio Buarque de Holanda, 1986, p.926, destaque meu.

<sup>107</sup> apud Campos, 1994, p.332.

<sup>108</sup> Esta monitora não participou das filmagens e observações, mas estava presente no dia em que realizei a “entrevista”, trabalhando com a turma do B II.

*Olha, eu não vejo necessidade não. Eu não sei se para vocês é importante, se for a gente faz, mas (silêncio).*

*Não muda nada, o fato de ter feito e de não estar fazendo hoje. A gente tem o relógio que a gente segue, o seu cantinho, e já se sabe o que vai ser feito ali. Prá mim, eu acho que não tem necessidade (Nilva).*

*O número de crianças que teve, ou a gente fazia o planejamento, ou cuidava deles. Então, a gente optou por cuidar da criança e não fazer o planejamento.*

*Eu acho que o planejamento é bom, é importante, só que eu acho que o principal é a criança. Não adianta a gente ir planejar e largar a criança. Ainda a OP questionou e eu falei: Olha Vera, eu posso até fazer, desde que tenha alguém aqui e tenha um horário prá gente fazer. Mas que horário? Ai, ela queria que a gente fizesse no horário que eles dormiam. O horário que eles dormem, eles não dormem todos, 4 ou 5 estão chorando. Então eu vou deixar eles chorar para fazer o planejamento?*

*Criança pequena não dá. E a gente segue aquilo ali. O planejamento é os cantinhos (previstos no relógio) (Neusa).*

*Ajuda a gente ter um planejamento, mas acho que é difícil seguir, né? (Valdete).*

Em relação às monitoras, o que fica evidente é que elas não fazem um planejamento escrito e se constata que não dispõem de tempo, em seu horário de trabalho, para a sua elaboração.

Isto pode estar sendo compreendido, como não fazendo parte do trabalho delas, mas função de outras pessoas, talvez, entendidas como mais capacitadas para tal tarefa. Pela própria concepção de como se encontra a estrutura e a organização do CEMEI, privilegiando algumas profissionais, no sentido de terem um tempo previsto para elaboração do planejamento, enquanto que as outras, se desejarem fazê-lo, deverão ocupar um tempo em conjunto com outra atividade, inclusive, enquanto estão juntas com as crianças. Assim, explica uma das monitoras:

*Sabe, o professor aqui com as crianças pequenas é o primeiro monitor, nós somos o segundo monitor, porque a gente não tem o diploma.*

Mas não é somente nas falas das pessoas que isto se expressa, também está registrado nos documentos<sup>109</sup>, duas denominações diferentes para os cargos de

<sup>109</sup> Plano pedagógico Escolar PPE no anexo 2.

professora e de monitora; sendo que as primeiras recebem a denominação de docentes e as segundas de apoio sócio-educacional. As caracterizações de cada uma delas são:

Caracterização do corpo docente:

Os docentes conhecem e cumprem as normas da Unidade Sócio-Educacional, atendendo de forma adequada as crianças. Participam efetivamente das reuniões feitas no CEMEI com sugestões e troca de experiências.

Fazem o planejamento integrado de suas atividades *juntamente com as monitoras* para melhorar a qualidade do processo educacional, além de se integrarem também com a direção para melhor aprimoramento nos resultados do trabalho da equipe (p.105, destaque meu).

Em relação às monitoras:

Caracterização de apoio sócio-educacional:

*Planeja* suas atividades de trabalho, participa dando sugestões, conhece e cumpre as normas da unidade, atende de forma adequada o menor, interagem com o grupo procurando um clima de harmonia no trabalho. Participam das reuniões de setores e reuniões com professores. Procurando assim a melhoria do planejamento e organização de suas atividades junto à criança ( p.106, destaque meu).

Como se verifica, há uma contradição entre o que se escreve e o que realmente se faz, tanto em relação à professora, que não faz o planejamento juntamente com as monitoras, como prevê o PPE, como também em relação às monitoras, que não planejam, de maneira “oficial”, pois não há um registro disto.

Procurei então, ouvir um pouco mais sobre o que pensam as monitoras sobre o planejamento. Agora tendo como referência os episódios.

Em relação ao “Abraço”:

*Ah, não é planejado não. Isso é uma coisa, deles assim, de repente. Eu acho que é da idade deles, porque essa menina (Jéssica) está, hoje, no Maternal 1 comigo, e ela não faz isso (Valdete).*

No mesmo sentido, esta monitora falou sobre o episódio “Balanço no Parque”:

*Isso aí, vem na hora, assim. Eu acho muito chato esse negócio de planejar, eu acho. Tudo que você vai fazer ali tem que ser ali, sabe?*

Uma outra monitora, ao falar a respeito do episódio “O Serrote”, revelou:

*Nessas horas aí, a gente deixa a criança brincar livre. É, tão brincando livre ali (mostra o vídeo). E depois tem vez que a gente dá roda, nós brinca de roda, entendeu? Não sei se você chegou a ver?*

*Outro dia, nós dá revista, nós dá, sabe, cada dia nós dá uma coisa. Dá giz para eles riscá na lousa (Nadir).*

Então, são ou não planejadas as atividades pelas monitoras?

A primeira vista diria que não. Entretanto, ao analisar estas falas, elas remetem a um pensamento de que não há de fato, um planejamento sistematizado e escrito por parte das monitoras. Mas, não se pode negar que há uma previsão do que irão fazer: *“nessas horas aí, e depois, outro dia...”*

Assim, como também em quase todas as falas aparece o “relógio” como norteador das suas atividades. *“a gente tem o relógio, que a gente segue, o seu cantinho, e já se sabe o que vai ser feito ali”*; *“o planejamento é os cantinhos”*.

Entendo que quando as monitoras da turma do B II, afirmam que não é necessário elas fazerem um planejamento, talvez seja pelo fato de já existir planejamentos para seguirem. Uns mais explícitos como o “relógio” e o planejamento da professora e outros menos conscientes para elas, como o próprio prédio, a estrutura física, que interfere de maneira direta, no trabalho desenvolvido (conforme visto no capítulo 3).

Dessa forma, não lhes é possibilitado sentir a necessidade de terem que planejar suas próprias ações, bem como, não dispõem de um tempo para organizá-las. Às monitoras, cabe seguir o que outros lhes dizem para fazer. O que vem revelar mais uma vez a divisão entre trabalho manual e intelectual presentes nas sociedades capitalistas e que em nível de micro-estruturas, confirma-se na estrutura hierárquica e discriminatória no CEMEL, enfatizando o que Lenira Haddad já confirmou em sua dissertação de mestrado:

Hierarquicamente, a expectativa que se tem do profissional que cuida da criança é o da ação, do fazer. Pensar e planejar são expectativas que se tem da equipe de coordenação: o corpo de direção da creche e os técnicos. Espera-se que estes tenham em mãos a definição da meta e os objetivos da instituição. Portanto, as pajens e os demais funcionários executores da rotina identificam-se com essa função e cobram uma definição de objetivos do corpo técnico, de cima para baixo a expectativa é que executem o fazer cotidiano (1990, p.196).

Portanto, ao afirmar que em uma instituição educacional deve haver planejamentos do que irá ser realizado com a criança, é para que realmente as profissionais possam pensar sobre a criança com que se trabalha e analisar se ela

creceu, mudou, ou permaneceu do mesmo jeito. Assim, penso que este exercício garanta de certa forma uma educação refletida, que possa ser avaliada pelas próprias profissionais e por quem mais esteja interessado na construção de uma *Pedagogia da educação Infantil* (para crianças de 0 a 6 anos) e não apenas que ela seja cumprida como tarefa óbvia do cotidiano. Nesse sentido, Suely Amaral Mello, estudiosa da educação infantil, enfoca a questão da obviedade no trabalho cotidiano do professor e afirma que o papel do óbvio não se caracteriza necessariamente como negativo, mas que é necessário desconfiar das verdades, dos valores, observando-os sem considerá-los como naturais, espontâneos e desejáveis e não-transformáveis, pois sem tudo isto não se consegue ver uma situação não-cotidiana além da sua obviedade. A autora exemplifica sua idéia:

Ao se tratar de forma óbvia uma situação não-cotidiana- no caso, a prática educativa escolar - , esse tratamento limita o processo de pensamento necessário à compreensão da situação. Assim, o sujeito não busca criar a teoria a partir de uma relação consciente com a prática que realiza, e, dessa forma, fica privado da verdadeira teoria. Isso é o que se faz seduzido por um discurso que nem flui da experiência e nem dirige a prática (Mello 1981, apud Mello, 1996, p.8).

Portanto, o planejamento do trabalho que se realiza na instituição faz parte do processo educativo de todos os que estão envolvidos. Desse modo, inclusive a criança participa, no momento em que se torna integrante dessa etapa da Pedagogia da educação infantil, mesmo que seja de forma indireta.

## **5.2. DA INTENÇÃO À AÇÃO**

Esta falta de um planejamento sistematizado trouxe outra questão: Será que, embora não haja um exercício sistemático de pensar as atividades, sobre o que é realizado junto à criança, há alguma intencionalidade educativa na prática das monitoras?

Pois como se vê, não se pode negar que os episódios trazidos para a análise revelam que há uma educação das crianças, seja ela intencional, planejada ou não. Portanto, qual a consciência que a monitora tem de suas ações ?

Eu tento responder esta pergunta com outra: Se não é educar, qual é a intenção dessas pessoas, em relação à criança? \_

Então, ao fazer carinho em uma criança para ela dormir, a monitora sabia porque fazia aquele gesto? Ao entrevistar as monitoras, as respostas foram surgindo:

*Quando a gente fica passando a mão neles assim, parece que eles fica mais quietinho. Inclusive, nós tinha um par deles que era assim e ainda tem algum que você fica passando a mão no rostinho deles e parece que eles gosta (Nadir).*

Ao ser questionada se a criança ao ser acariciada, acontecia algum tipo de educação, a mesma monitora me disse:

*Ah, eu acho que não teve aí não (falou em tom mais baixo de voz, nesse momento). A gente tá acarinhando prá dormir, normalmente cê começa a passar a mão neles, eles vão ficando molinhos e aí dorme.*

(...)

*Porque parece assim que eles se sentem bem.*

*A gente canta também Nana Neném, sabe? A gente inventa algumas musiquinhas e canta bem baixinho. Então, e eles gosta. Ai, eles vão ficando assim, sabe, assim como diz, acho que vai relaxando.*

Quando perguntei por que faziam isto, Nadir respondeu:

*Eu não sei. Eu acho que é por amor, porque sem amor é difícil. Sem amor a gente não faz nada, menina. Que nem eu, não sei, eu tinha amor nas crianças, mas depois que eu comecei a trabalhar no B II, parece que eu criei mais ainda, entendeu? Parece que eu tive uma mudança.*

(...)

*Porque cê vê, eu era faxineira (na creche), né. Não pegava criança nenhuma, eu achava que eu não tinha capacidade prá pegar. Mas no fundo eu tenho sim, porque eu tenho bastante paciência, eu tenho amor neles. Eu acho que isso daí é uma grande coisa, né?*

*Ah, porque se você não tiver amor naquilo que cê tá fazendo, você não faz nada direito, não é mesmo? Eu gosto de brincar com eles, pulá. Agora eu tô meia quieta, porque eu tô ruim do pé, já há 3 meses.*

Em relação ao episódio “O abraço”, perguntei se alguém havia ensinado às crianças a se abraçarem:

*Eu acho que sim. Porque de vez em quando, nós fala: Dá um abraço nela, entendeu? É nós fala, dá um abracinho, dá um beijo. Hoje mesmo eles deram de manhã cedo.*

(...)

*Tem hora que eles se abraça prá brigar também, né.*

*Tem hora que abraça, viu? Tem hora que abraça e já pega na orelha, já dá umas mordidas. Tem hora que o abraço é bom, mas tem hora que eles morde também. A gente tem que ficar atenta.*

Nestas falas, a monitora Nadir enfatiza a necessidade de conhecer a criança, estar atenta no que esta possa fazer e querer e assim, entendê-la, conseguindo trabalhar melhor. Como pré-requisito para tudo isto ela atribui o amor ao trabalho com a criança.

A monitora Valdete me falou a respeito da aprendizagem da criança, com base no episódio “Nana Neném”. Antes porém, ela confirmou se eu queria saber se era com os gestos que a menina aprendeu e finalmente respondeu:

*Ah, eu acho que ela deve ter sentido o calor. Assim, o carinho da mão. Não sei, eu penso assim, né. Sempre que eu estou perto e tem uma criança dormindo, eu passo a mão nele.*

Perguntei para esta mesma monitora, quem teve a idéia de fazer carinho na criança, se ela havia aprendido com alguém.

*Ah não, eu sempre tive (a idéia). Eu adoro criança. Não sei.*

Agora, veja o que ela me respondeu sobre as razões para brincar no balanço com a criança no parque:

*Normalmente, quando eu sento ali, sempre tem alguma criança que tem medo de balançar, eu vejo que eles que balançá, então, às vezes eu pego e balanço junto.*

(...)

*Quando eu faço isso, normalmente, eu sento ele primeiro e ele começa a chorar prá descer. Quer balançar, mas tem medo. Ai, eu pego e balanço um pouquinho.*

(...)

*Ele queria balançar e ele tinha medo, assim ele viu que não era assim “bicho de sete cabeça”.*

As respostas nem sempre são tão claras, mas todas elas revelam que sabiam o que aconteceria com a criança, ao agir de determinada maneira.

Veja-se este exemplo: quando perguntei para a Valdete se ela sabia que a menina dormiria logo depois da carícia, ela falou com toda certeza: “Ah, sabia”.

Portanto, as ações dessas educadoras, vem concretizar suas intenções, mesmo que isto não esteja escrito, registrado em um planejamento.

Entretanto, constatei que as monitoras não fazem um planejamento por escrito, assim como também não fazem uma avaliação formal sobre suas ações cotidianas. Uso esse termo formal, pois elas discutem sobre determinados acontecimentos, mas não há uma elaboração prévia, com objetivos dessas reflexões para um próximo momento.

Cotidianamente, elas observam as crianças “*a gente tem que ficar atenta*” e fazem comentários sobre as crianças. Como estavam antes e como agem agora. Atitudes que mudaram, ou que permanecem. Atribuem motivos para tais acontecimentos, no entanto, é tudo de maneira “extra-oficial”, não há um registro disso. O que não significa que não construam conhecimentos a respeito dos meninos e das meninas e que não procurem melhorar sua prática. O que talvez aconteça é que elas não têm consciência desses atos, enquanto planejamento e avaliação do processo educativo e nem há reconhecimento.

Ao analisar a intenção que as monitoras têm ao agirem com as crianças, tornou-se visível que é educar, no sentido de: cuidar, de transmitir amor, afeto, de ensinar a balançar, de fazer com que a criança se sinta bem, tenha prazer, saiba comer, saiba brincar, possibilitando espaços para que as crianças vivenciem momentos entre elas (O Abraço), sozinhas (O Serrote, O Choro de Ariane) e entre elas e os adultos (O Balanço no parque, O Banho e Nana Neném), enfim: vivam a infância, sejam crianças, e tornem-se crianças. Pelo menos, foi isso que verifiquei nos episódios e nas falas tanto das monitoras, como também da professora, embora tenha enfatizado menos a participação dessa última, pois não era meu objetivo nesta pesquisa.

Assim, a partir do episódio “O Abraço” há muita informação a respeito do contexto, uma delas é o tipo de relação que as crianças estabeleceram, na relação criança-criança, em que há pouca interferência dos adultos. Somente no início, quando as crianças começam a brincadeira do abraço, as duas monitoras se manifestam verbalmente para que as crianças continuem se abraçando, mas depois não falam mais nada, mesmo no final, quando Paulinha não aceita mais a brincadeira, as monitoras vêem e não interferem para que a situação mude. Assim, também quando Paulinha se dirige para perto da Nadir numa provável tentativa de se amparar, a monitora não influencia na decisão das meninas.

Esta atitude das monitoras é muito interessante, pois elas deixam as crianças resolverem seus conflitos, mas também cuidam quando, por exemplo, as crianças caem no chão. É nesse sentido que Faria<sup>110</sup> discute a postura dos adultos em relação às crianças, no cotidiano da vida institucional e enquanto profissionais da educação infantil e afirma ser necessário:

---

<sup>110</sup> 1994.

Brincar com as crianças e permitir o tempo necessário para que elas possam criar requer do adulto-educador conhecimento teórico sobre o brincar, e muita paciência e disciplina para observar, sem interferir em determinadas atividades infantis, além da disponibilidade para (re)aprender a brincar, recuperando/construindo sua dimensão brincalhona. Diferentemente do que se pode pensar à primeira vista (como foi acusado de “laissez-faire” o projeto da Escola Nova), o professor é o elemento fundamental nesse processo de criação, quando deve equilibrar esse tempo maior necessário para o desenvolvimento da fantasia (que não tem tempo, Cagliari Galli, 1990), com outros tempos diferenciados, para outros tipos de atividade. É necessário, também, estar informado sobre a existência de diferentes tipos de conhecimento e de como se dá sua produção nas diferentes idades (p.150).

Assim, ao analisar o episódio 5, percebe-se que além das crianças brincarem umas com as outras, elas criaram um jogo comunicativo, um diálogo afetivo através do abraço, do riso, do procurar o Outro para se tocarem. Também no momento que não quiseram se abraçar, houve um diálogo através do contato físico com tapas e recusas com gestos negativos com a cabeça e o choro de Paulinha no final.

Houve imitações e troca de papéis no decorrer da cena, em que aquela que propôs a brincadeira passou a ser perseguida pela outra menina.

A brincadeira entre as crianças se tornou possível através dos gestos por elas compartilhados na construção do próprio enredo da mesma. Estes comportamentos acabaram por definir uma espécie de ritual proposto por Paulinha, imitado por Jéssica. Houve também a tentativa de estender o gesto aos outros parceiros, mas não houve aceitação. Assim, verifica-se como e quanto há de interação e de trocas entre as crianças, mesmo sem a interferência do adulto. Portanto, como já afirmava desde a década de 70 e se percebe cada vez mais

a criança como um ser organizado e competente, finamente adaptado às exigências de cada fase de sua vida (Carvalho e Beraldo, 1989, p.57)<sup>111</sup>,

reforçando-se a importância da convivência da criança com seus pares, ela é um ser

fundamentalmente não-agressivo e disposto ao contato social, que prefere a interação com outras crianças à interação com o adulto, e que desenvolve relações prolongadas e significativas com seus coetâneos (idem).

Há diversas formas de relações educativas apresentadas em todos os episódios, no entanto, segundo as profissionais “entrevistadas”, estas cenas não foram planejadas

---

<sup>111</sup> Esta pesquisa sobre interação criança-criança vem sendo realizada desde a década de 70, no Instituto de Psicologia da USP de Ribeirão Preto.

por escrito. Estes momentos se deram de maneira semi-espontânea por parte das crianças e das monitoras. Mas, apesar disso, fica evidenciado que ao mesmo tempo que as monitoras tiveram a intenção de dirigir a ação, elas também não os impediram de acontecer, dando margem ao imprevisto.

### 5.3. SEGUNDA MÃE OU MONITORA ?

As relações pedagógicas acontecem no interior do CEMEI de várias maneiras, mas quais são os seus objetivos? De substituir a mãe mesmo sendo uma instituição fora do espaço doméstico? Trata-se de uma opção profissional de atuar junto às crianças na creche, complementando a educação familiar? As monitoras podem não ser como profissionais e talvez nem as mães e as outras pessoas<sup>112</sup> que trabalham junto delas, as vejam assim.

Afirmo isso pois, ainda não há clareza nas divisões e atribuições de diferentes funções entre os campos da casa-creche-escola. A criança de 0 a 6 anos é um ser extremamente dependente do adulto em muitos aspectos, portanto esta faixa etária acaba por requerer tanto da família como da creche, atividades ligadas ao cuidado e à educação que são iguais embora em cada uma das instituições, por suas características, privada e pública, tenha a sua especificidade.

Há uma pesquisa realizada em 1991 por uma equipe de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, sobre a identidade da creche:

Ao contrário da escola ou do posto de saúde, sobre os quais não pairam dúvidas a respeito das respectivas áreas de competência, a creche ainda constitui um campo em disputa, onde profissionais de várias disciplinas interagem, diversos órgãos oficiais legislam, atuam e produzem regulamentos e diferentes fontes de recursos repassam verbas (Campos, 1991, p.40).

Existe uma dimensão política da infância que está relacionada a todos os âmbitos dos quais a criança faz parte, um deles é a educação em instituições públicas. A publicação do CNDM **Creche Urgente: criança compromisso social 1**<sup>113</sup>, frisou a importância dos direitos assegurados de educação e cuidado, para a criança de 0 a 6 anos, tanto na instância familiar como na instituição educacional creche. Mais

<sup>112</sup> Incluo aqui: professoras, administradora, diretora e vice, orientadora pedagógica, cozinheiras, faxineiras, zelador e os guardas.

<sup>113</sup> BRASIL, 1987.

recentemente, Maria Lygia Quartin de Moraes, discute que a resposta à questão das prioridades democráticas no Brasil (e em outras partes do mundo) envolve necessariamente o cuidado e a proteção à uma “categoria especial de cidadãos: as crianças”<sup>114</sup>.

Moraes explicita esses direitos como estando atrelados tanto à esfera pública como à esfera privada. Assim, no espaço privado, a maternidade e a paternidade precisam ser entendidas enquanto funções sociais. Portanto, além dos serviços públicos que devem ser oferecidos a todos os cidadãos, deve haver também uma condição para as pessoas optarem em ser pai e mãe, o que implica no direito ao planejamento familiar e ao aborto.

No Brasil, na Constituição de 1988, pela 1ª vez, a criança desde que nasce até os 6 anos, passou a ter garantidos o seu direito à educação em creches e pré-escolas.

Entendo que a creche tem função complementar em relação à família, portanto as duas instâncias devem cuidar, educar, amar e proteger a criança. Estes aspectos, segundo Moraes, são os que irão garantir a qualidade de vida da criança tanto no presente como no futuro. Assim, cabe funções de cuidado e educação para o Estado e para a família. No entanto, cada uma delas têm atribuições específicas e que não se substituem. Pois,

A criança adequadamente educada será um cidadão ético. A criança devidamente cuidada torna-se uma pessoa saudável (op. cit., p.28).

Assim, se reforça a necessidade de se compreender mais profundamente a condição infantil, pois ao trabalhar com a criança se estabelece uma relação que envolve a educação e o cuidado.

A criança que está na creche tem um contexto de vida que é particular, devendo estabelecer vínculos afetivos que são diferentes dos de casa. Esta diferenciação dos vínculos é muito importante, pois a monitora não substitui a mãe. A criança não é apenas o filho deixado pela mãe na creche, mas sim, a pessoa que vai à creche para conviver com outros adultos, com outras crianças em idades iguais e diferentes e ao conviver com as diferenças, tem a possibilidade de viver várias competências.

---

<sup>114</sup> 1994, p.29.

O meu trabalho mostra a ambigüidade desta idéia presente no CEMEI: a fronteira pouco definida entre o público e o privado. Ainda para alguns há muita confusão se a creche é substituta ou complementar à família. Tem pessoas que amam e têm dó porque pensam que a criança que está na creche é abandonada. Essa ambigüidade da creche se revela também pela fragilidade que ainda apresenta esta instituição diferente de outras já citadas no início dessa discussão como o posto de saúde e a escola.

Pelos depoimentos tanto de professoras como de monitoras, se percebe essa ambigüidade. Aparentemente parece que não há uma diferenciação entre o trabalho desenvolvido na creche e o espaço da casa, entre ser uma 2ª mãe e uma profissional de creche. Constata-se que existe a monitora que tem dó da criança que está no CEMEI e assim, ainda para alguns a creche é substituta, em que o amor é visto como um aspecto só-doméstico.

*Eu tenho tanta pena de criança que fica assim, sem a mãe. Então, o que eu posso fazer, eu faço (Valdete).*

*Eu sei lá, eu sempre fui uma mãe amorosa, então eu acho que eu tenho que passar pros outros também.*

*Ah, eu acho em primeiro lugar, a gente tem que ter amor prá cuidá da criança. Porque você tendo, você vai ajeitando com mais facilidade, eu acho. Eu sempre falo: gente nós tem que ter amor. Nós tendo amor, nós cuida bem direitinho, conforme tem que ser (Nadir).*

No CEMEI, uma professora falou que na creche se estava ensinando aquilo que deveria ser feito em casa como: uso do banheiro, escovação de dentes.

*Os pais acham que colocam a criança aqui na escola e nós temos que ensinar fazer tudo.*

*Tentamos socializar as crianças quando chegam aqui e mostrar-lhes os limites, o respeito ao colega.*

*Tem coisas que são próprias da escola, por isso temos que ambientá-los, socializá-los, adequá-los nesta realidade. Objetivamos uma boa convivência social (destaques meu).*

Logo em seguida uma outra professora disse:

*As crianças sentem muito quando saem da creche e quando chegam na escola (destaque meu).*

Assim, constata-se como ainda são confusas as funções e os espaços de cada área educacional: creche, casa e escola. Ao mesmo tempo que as profissionais parecem

compreender a creche como complementar à família, demonstram também que não entendem o cuidado como estando atrelados à educação.

Nesse sentido, uma terceira professora afirmou:

*O professor da creche, principalmente, com as crianças pequenas não fica o tempo todo com elas e tem muito tempo dedicado à higiene e à alimentação.*

Isto pode ser visto como um aspecto positivo, pois a creche se encontra num momento de transição, dessa forma as professoras têm a oportunidade de aprenderem uma outra forma de educação (não-escolar), que possa ser sistematizada para a construção de uma nova profissão.

Mas, estas atribuições que também ocorrem no âmbito doméstico, como higiene, alimentação e sono ainda são compreendidas como tarefas menos importantes no trabalho da professora das crianças menores.

Então, esta ambigüidade vista no cotidiano no CEMEI, pode ser classificada como produto de uma desinformação e também de uma formação não-profissional, pois o cuidar e o educar são indissociáveis. No discurso das professoras sobre sua atuação junto às crianças, já existe uma concepção das atividades serem intrínsecas envolvendo corpo e mente, seja nos planejamentos, seja nas falas. Isto demonstra que elas aprenderam isso de alguma forma, em algum lugar. Mas e as monitoras? Porque não aprenderam ainda este discurso. Porque o discurso delas não é o mesmo que a prática? Então, como a monitora vai inventar uma “Nova Pedagogia”, a Pedagogia da Educação Infantil?

No entanto, pode se atribuir positividade à prática da monitora. Isto pode ser até porque ela não tenha incorporado a aprendizagem escolar como modelo de trabalho, mas por outro lado ela incorporou o que lhe está disponível, que é o modelo de trabalho doméstico, familiar e junto com isso ela traz uma série de experiências importantes.

Tudo isso revela a separação entre o trabalho intelectual e o manual, em que a professora acaba por assumir um papel de “modelo” e de juiz dizendo o que é o “correto” para as monitoras fazerem. Por outro lado, a professora também trabalha com alimentação, sono e higiene, o que reflete um convívio das diferenças, resultando em confronto de papéis e de classe social.

Há também o confronto entre as mães e as monitoras: monitora é uma profissional ou uma segunda mãe?

Todos esses confrontos podem ser também entendidos em seu aspecto positivo, pois apontam para a necessidade da construção de uma nova profissional que trabalha nas creches com as crianças de 0 a 6 anos.

As monitoras estão sempre no limiar do imprevisto-improvisado, em suas falas não demonstram sentir a necessidade de fazer um planejamento, não há no discurso uma conjugação entre educar e cuidar. Tendem a incorporar o papel de quem apenas cuida, ficando a tarefa de educar para a professora. Como se essa separação fosse possível!

Então eu pergunto: que tipo de cursos de formação as monitoras estão tendo, já que elas não incorporaram o discurso de cuidar e educar como algo indissociável? A prática está toda permeada pelo cuidado e educação, conforme se verificou em todos os episódios, mas o discurso não revela o início de uma profissionalização.

Portanto, esse modelo de trabalho em creches, ainda está reproduzindo desigualdades, porque ele não permite à monitora ter acesso a um conhecimento mais elaborado, a respeito do campo em que ela atua.

Nos cursos de capacitação a atuação do formador de formador também deve ser revista. “Quem educa quem? Educar para quê?” As eternas perguntas dos pedagogos. Então, quem é que está formando essas monitoras? O que esses formadores dominam sobre a infância de 0 a 6 anos e sobre educar e cuidar em creches?

O meu trabalho vem então, apontar elementos constitutivos do fenômeno da formação das profissionais de creche, no convívio das diferenças. Embora ressaltado aqui enquanto um aspecto positivo, é necessário tomar o cuidado para que isso não reforce a desigualdade.

Eloísa Acires Candal Rocha, estudiosa da área de educação infantil, propõe a necessidade da construção de uma *Pedagogia da Infância* que evidencie, que as instituições educativas para as crianças de 0 a 6 anos se diferenciem das instituições escolares. Pelas suas diferentes funções, que devem levar em conta as especificidades da origem histórica de creches, pré-escolas e escolas, quanto as referências discursivas acerca do conceito de infância das crianças de 0 a 6 anos, assim ela afirma que é necessário reconhecer o

conceito de infância heterogênea e reconhecer a infância como tempo de direitos, condição fundamental para a construção desta Pedagogia da Infância, adequada às atuais necessidades do mundo moderno (Rocha, 1996, p. 8).

Nessa mesma linha Miguel Arroyo afirma, sobre as crianças maiores de 6 anos:

A infância deixou de ser apenas objeto dos cuidados maternos familiares e hoje tem que ser objeto dos deveres públicos do Estado, da sociedade como um todo. Estes fenômenos, estes fatos sociais, são fundamentais para que o educador tenha consciência de seu papel enquanto educador da Infância. Infância que muda, que se constrói, que aparece não só como sujeito social de direitos. A nossa preocupação com a política de educação da Infância não é por caridade, por amor, por afetividade, não é só por isso. É por que a consciência da obrigação pública que nós temos frente à infância, diante da Infância que passou a ser sujeito de direitos públicos e, conseqüentemente, criou obrigações públicas por parte do Estado. (Arroyo, 1994, apud Cerisara, 1996, p.83).

Deste modo, quais são as condições existentes em nível profissional, para que a criação e recriação do conhecimento aconteça numa perspectiva de se educar a criança pequena de modo intencional? Faço esta reflexão pensando em todas aquelas que trabalham nas creches com as crianças, tanto as monitoras como as professoras. Mas enfatizo as monitoras, pelo fato da preocupação que trago para este trabalho sobre a formação destas pessoas e que ainda não são uma categoria totalmente profissionalizada.

A meu ver, falta ainda muito para se chegar a uma profissionalização das monitoras, pelo fato delas ainda não terem a oportunidade de refletirem sistematicamente sobre sua prática, relacionando-a com todo o contexto de vida da criança, que extrapola a creche. Pois, esta instituição não está isolada, como também não é a que tem total compreensão e responsabilidade sobre a criança, no que diz respeito à educação. A creche deve ser entendida como instituição complementar à família, congregando vários interesses: trabalhistas, assistencial, do adulto, da criança e outros.

Acredito que há produção de conhecimentos sim, pelas monitoras, mas não há por parte da rede municipal de Campinas uma organização para que isto ocorra efetivamente enquanto parte integrante da profissão, de modo individual e/ou coletivo. Não é propiciada a divulgação, a troca e o registro do trabalho que é realizado na própria creche e em outras instâncias.

O que talvez precise ser explicitado é que a atuação da monitora é um trabalho educacional dentro de uma instituição, e que requer uma preparação, um planejamento e uma avaliação posterior, para que a educação e o cuidado sejam garantidos em todos os aspectos com intencionalidade educativa, respeitando os direitos de todas as crianças independente de sua etnia, sexo, idade e classe social. Construindo assim, um meio de se garantir o direito das meninas e dos meninos e que não seja apenas uma instituição que atenda unicamente aos interesses das mulheres trabalhadoras na divisão da responsabilidade da educação de seus filhos, mas também que a família deseje que a criança tenha um convívio com seus pares e com outros adultos em uma instituição educativa.

Existem outras pesquisas que vêm estudando esta realidade das creches e que também propõem a construção de uma nova profissional. Uma delas é o estudo de Ávila<sup>115</sup> que aponta várias questões de inter-relações entre estas duas profissionais professora-monitora que não podem ser deixadas de lado, pelos muitos confrontos que ocorrem. Mas, ela também ressalta para a importância do contexto macro-social, no qual a creche está inserida e afirma que tudo isso deve ser levado em conta para a necessária formação das educadoras que trabalham com crianças de 0 a 6 anos nestas instituições.

Cerisara<sup>116</sup>, também estudiosa da infância pesquisou, para seu doutorado, a questão da identidade das profissionais de creche e ela explicita que estas se constituíram no feminino e que trazem consigo as marcas do processo de socialização que é orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados em que a socialização feminina tem como eixos fundamentais o trabalho doméstico e a maternagem.

Essa autora discute a possibilidade do trabalho com as crianças em creches sem atividades incluir a maternagem e as práticas ligadas ao trabalho doméstico. Ela considera que as práticas que são desenvolvidas nesta instituição se mesclam com as práticas domésticas.

No meu entender, ao propor a maternagem como um elemento constitutivo da formação da profissional de creche, estará reforçando o papel de “segunda mãe” da

---

<sup>115</sup> op. cit.

<sup>116</sup> op. cit.

monitora e/ou da professora. O que proponho, é que se rompa com a idéia de que toda mulher tem instinto materno.

O que parece real é que se hoje as monitoras se remetem à esfera doméstica como orientadora de seu trabalho é porque lhes são negadas outras fontes de informação e formação. Cerisara também faz esta afirmação, mas destaca como definição do papel das profissionais de creche a “maternagem social”, ela diferencia isso da maternidade. Mas pergunto: em que se basearia esta “maternagem social”?

A maternagem social trazida pela autora procura avançar em relação ao profissional existente hoje, no entanto a minha idéia é totalmente diferente: a creche é um lugar, distinto de outras instituições como a escola, o hospital, a igreja e a família, desse modo, acredito na formação desse novo profissional e pelo que enfoquei no meu trabalho, ele está em construção.

Assim, esta dissertação mostra como ainda existe uma visão da creche como substituta da mãe, mas esta idéia não é determinante no CEMEI, pois verifiquei, neste estudo de caso, aspectos interligados de educação e cuidado, o que vem revelar a transição em que se encontra o trabalho educativo em creche e percebi confrontos construindo novos conhecimentos, novas relações.

Na última parte deste trabalho, nas considerações finais, discuto um pouco mais sobre a formação das monitoras, procurando abranger todos os pontos abordados na dissertação e levantando elementos que contribuam para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário de um CEMEI em Campinas, algumas considerações sobre a infância e a educação infantil se afirmam e outras se constroem.

A infância estão atrelados outros personagens: os adultos, educadoras em instituição educacional infantil. Portanto, esses têm uma importância fundamental no processo de vida da criança. A visão de si e do Outro que este adulto tem, é refletida na sua prática pedagógica com as meninas e os meninos.

Ao compreender a criança enquanto produtora e consumidora de culturas cabe à educadora dar oportunidades para a manifestação dos diferentes códigos estabelecidos pela criança nas relações pedagógicas, em que

o resgate do lúdico na educação é um ato político como projeto de construção de uma nova sociedade, e ao mesmo tempo incorpora componentes “desalienantes” na própria prática docente, enquanto atividade profissional. (Marcellino, 1990, p. 110, destaque do autor).

Portanto, para que o lúdico, dimensão humana e fundamental na criança, seja vivido e valorizado, é necessário de acordo com Benjamim que *a verdadeira essência da educação: a observação*<sup>117</sup> esteja muito presente para garantir na relação pedagógica, o envolvimento de conhecimentos tanto do educador quanto do educando nas mais diversas formas culturais.

Nesta linha, há um desafio pedagógico: tornar a área educacional responsável pelas crianças de 0 a 6 anos, atrelada à *cultura infantil*. A escola de primeiro grau não tem trabalhado com todas as competências humanas tais como: a artística, a lúdica, a linguagem corporal, o imaginário e outras que geralmente são esquecidas, desconhecidas e/ou desvalorizadas. Pelo menos a creche deveria dar conta delas e ter um objetivo diferente, que é não antecipar o ensino da hierarquia das diferenças, o preconceito, a discriminação e a legitimação das desigualdades e sim, mostrar e garantir o convívio de todas as diferenças existentes entre as pessoas, enfocando assim as diversas manifestações culturais por elas produzidas assim como as especificidades infantis.

Os princípios teóricos, presentes nesta pesquisa, buscam fundamentar concepções e práticas educacionais, vendo na criança uma pessoa que se relaciona com

---

<sup>117</sup> 1994, p. 86.

o espaço e com as outras pessoas, e assim, se manifesta com maneiras próprias, constituídas individual e coletivamente.

Conforme se pode ver, a relação pedagógica que se estabelece é de “mão dupla” é um vai e vem entre as partes envolvidas no processo. O que significa relações de ensino e aprendizagem entre as crianças, entre crianças e adultos e entre os próprios adultos. Portanto, a creche é um local também de educação do adulto e não apenas da criança.

Este enfoque na relação adulto-adulto também é muito importante para se poder conhecer mais profundamente o contexto das creches. No entanto, isto não é abordado nesta pesquisa, mas existem outros estudos como a pesquisa de Ávila, que estudando a rede de creches de Campinas, denominou, de modo interessante, a prática educativa das monitoras de *a arte de educar em creches*<sup>118</sup>.

No entanto, esta troca entre adultos poderá ser mais proveitosa quando as educadoras tiverem consciência desta reciprocidade. Pois, aí então, elas estarão com um olhar para a criança de maneira a *observá-la*, conhecendo-a, aprendendo também com a criança como ela é. Dando mais atenção do que a controlando. Embora educar seja também controlar, quando se controla muito a criança pode se impedir que ela construa conhecimentos espontâneos e *cultura infantil*. Ficando o adulto também privado de poder construir um conhecimento novo, tanto a respeito de crianças e da própria criança com quem ele trabalha, como sobre a relação educativa de forma geral. É neste sentido que Ávila escreve:

enfocando as maneiras, as atitudes, as atividades e as posturas dos adultos em seu ambiente de trabalho, com as crianças, queremos estar colaborando para a reflexão da necessária formação dos educadores de creche, contemplando suas histórias de vida, suas concepções de infância, seu nível sócio-cultural, suas práticas, tradições e “saberes” (op. cit, p.5, destaque da autora).

Assim, tudo o que faz parte da instituição-creche, contribui de maneira positiva ou negativa para a formação tanto da criança como também, da educadora.

Entendendo que não é só o contexto interno da creche que influi na prática pedagógica, mas também toda a comunidade e a sociedade a que pertence a criança, a micro estrutura da creche é, de modo geral, um reflexo da sociedade.

<sup>118</sup> op. cit.

Os adultos, têm que (re)aprender a sentir-se crianças, para que assim consigam brincar e se deliciar com as linguagens infantis, que tantas vezes, podem estar passando despercebidas dos seus olhares e ouvidos.

Para tanto, é necessário uma definição das políticas educacionais infantis com um planejamento sério, respeitando as diferentes formas de pensar e de ver o mundo, inclusive e fundamentalmente, a das crianças, de maneira que se contemple tanto as crianças como os adultos que com elas trabalham.

Muitas análises sobre a educação infantil têm sido feitas. Como exemplo, a Conferência Internacional: *Educação para todos*<sup>119</sup>, na qual se discutiu também a área de educação para os pequenos:

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 diretamente com a criança. Educação formal com qualificação profissional em nível de primeiro, segundo e terceiro graus poderia angariar maior dignidade a esta função desempenhada por mulheres, de cuidar e educar crianças pequenas (Rosemberg, 1996, p. 64).

Então, é fundamental, pensar a creche de forma a contemplar a educação e o cuidado, levando-se em consideração o que o documento do MEC<sup>120</sup> afirma, como sendo importante para a educação infantil: direito à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene e a saúde; a alimentação; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma atenção especial no período de adaptação à creche; a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Assim, nós educadoras e educadores temos o direito à uma aprendizagem básica e constante, reafirmando e construindo saberes a respeito da educação infantil, estabelecendo vínculos com pesquisas e teorias do Brasil e de outros países, não esquecendo da realidade que aqui se apresenta, de modo a podermos ter melhores condições de análise e trabalho junto à criança.

<sup>119</sup> Realizada em Jontiem, no ano de 1990.

<sup>120</sup> Campos e Rosemberg, 1995.

Esta realidade que o Brasil apresenta sobre formação de profissionais de creche é uma área que ainda está engatinhando. Embora esta questão seja muito importante, no entanto, dispomos de pouca produção sobre o tema.

Especificamente sobre a formação de profissionais de creche, há apenas cinco publicações<sup>121</sup> principais. Em todos estes textos a creche é enfocada no campo da educação, se diferenciando das outras instituições educacionais. De modo geral, todos os textos contemplam educação e cuidado de maneira indissociáveis. Isto porque trabalha com crianças de tenra idade, que compreende atividades e conhecimentos específicos. Estes textos trazem como eixos norteadores do currículo de formação dos profissionais: as práticas efetivas dos educadores aliadas à reflexão constante sobre essa prática.

O que viabiliza esta reflexão crítica, esta compreensão dinâmica do trabalho com a criança e do seu próprio papel político e profissional é a linguagem. Linguagem que é central no currículo porque é central na vida humana. Linguagem que permite ao homem conhecer o mundo nas diversas áreas do saber. Linguagem que constitui a consciência, que media a relação dos indivíduos com o mundo e possibilita a compreensão dos confrontos e contradições no movimento da história. Linguagem que possibilita, no plano do ensino, a interdisciplinariedade (Rosemberg, 1992, p. 63-64).

Concordando que a creche deve contemplar educação e cuidado de maneira indissociável, concordando que a creche se difere da escola e concordando que a prática educativa das profissionais deve estar alicerçada à uma formação básica e profissional é que procurei nesta pesquisa explorar as diferentes linguagens que as pessoas são capazes de ensinar e de aprender. Risos, toques de pele, silêncios, olhares, palavras, músicas, choro. Este último, trago agora para finalizar esta discussão e suscitar outras tantas que são necessárias, para que as pessoas tenham a oportunidade de entender e usar as *Cem linguagens* que Malaguzzi conseguiu, brilhantemente, expressar em uma forma de linguagem escrita: a poesia<sup>122</sup>.

## Episódio 6: “O choro da Ariane”

Campos; Grosbaum, Pahim e Rosemberg; 1984.; BRASIL; 1990.; Rosemberg; 1992.; BRASIL; 1994a. e Fundação Carlos Chagas et al, 1997.

<sup>122</sup> A poesia na íntegra é a epígrafe desta dissertação.

*A turma havia voltado do parque e duas monitoras trocavam as roupas das crianças na sala.*

*Ariane estava em pé, ao lado da monitora Nilva.*

*Nilva a pegou e a deixou no colchão, que estava sobre uma mesa e disse: “sequinha”.*

*Então a vestiu com a mesma fralda e a mesma roupa.*

*A criança saiu de perto desta monitora e foi para um canto da sala, onde não havia ninguém.*

*Ficou um tempo em pé parada: olhou-me, olhou para a monitora, que havia verificado a sua roupa, e começou a choramingar. Estava em pé, então sentou-se encostada na parede e continuou choramingando, passando as duas mãos na parede e olhando para a mesma monitora.*

*Ao redor da criança havia alguns brinquedos espalhados pelo chão e ela estava sentada ao lado do espelho e da estante de brinquedos.*

*Ficou um tempo assim, até que esta monitora lhe perguntou:*

*“Ariane, por que você está chorando, tem motivo?”*

*A criança parou seu choramingo e balançou a cabeça numa afirmação.*

*A monitora falou novamente:*

*“Tem? Quem te bateu? Hum? O que fizeram com você? Você está com dor? Tá com dor, tá?”*

*Ariane não respondeu, deu uma tossidinha. Olhou para mim, para os lados, deu mais uma choradinha e então enxugou suas lágrimas com a manga da blusa e parou de chorar.*

*Enquanto esta monitora dizia isto à menina, continuava trocando as roupas de outras crianças.*

*Nadir que também estava na sala, não havia dirigido a palavra à Ariane, conversava com as outras crianças e trocava suas roupas.*

*Mas quando Nilva terminou seu diálogo com Ariane, Nadir disse:*

*“Ah! eu já sei o que ela quer” e continuou trocando as outras crianças.*

*Ariane ficou no mesmo lugar sentada, porém sem chorar, olhando para todos os que estavam na sala, com rostinho de choro.*

(Episódio 6: “O choro da Ariane”; 16/04/96; duração: 2 minutos; total de crianças neste dia: 14).

Este episódio poderia ser interpretado e analisado por muitas áreas do conhecimento e mesmo no campo da pedagogia, de várias maneiras.

Eu optei por uma análise que se traduz no que mais se evidenciou nesta pesquisa: conseguir entender que todas as pessoas e a fase das crianças em especial, têm inúmeras linguagens para se expressar e manter um contato com o Outro. Para que alguém olhe para ela, porque está com dor, como interpretou uma monitora, ou porque queria algo, como disse a outra monitora. Chorar para que as pessoas com mais idade, os adultos, consigam compreender que ela é uma criança, que está em uma instituição pública, que não é a escola, não é a sua casa, não é a rua. Portanto, um espaço coletivo, de educação e cuidado, onde a criança deve ser criança, como escreveu Mário de Andrade:

A criança é essencialmente um ser sensível à procura de expressão. Não possui ainda a inteligência abstrata completamente formada. A inteligência dela não prevalece e muito menos não alumbra a totalidade da vida sensível. Por isso ela é muito mais expressivamente total que o adulto. Diante duma dor: chora - o que é muito mais expressivo do que abstrair: "estou sofrendo". A criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de expressão artística. Emprega a palavra, as batidas do ritmo, cantarola, desenha. Dirão que as tendências dela ainda não se afirmaram. Sei. Mas é essa mesma vagueza de tendências que permite pra ela ser mais total. E aliás as tais "tendências" muitas vezes provêm da nossa inteligência exclusivamente. Quando não são imposições de família que deseja ter padre, médico em casa ou principalmente uma Guiomar Novaes. Fica absolutamente por provar que Gonçalves Dias não havia de ficar tão genial engenheiro como foi poeta. Acredito nas tendências porém o próprio conceito que temos dessa palavra exclui a noção de fatalidade (Ancona Lopez, 1976, apud Faria, 1994, p.22-23).

Este trabalho teve a intenção de estar também contribuindo para a construção de conhecimento sobre as relações pedagógicas em creches. Pois, assim como a criança produz cultura, a monitora também produz e conforme tudo o que se viu nesta dissertação esta profissional está a todo tempo, produzindo saberes, seja inventando novas práticas educativas, seja imitando as ações da professora, que muitas vezes, acaba por ser seu único "modelo", fora do espaço doméstico, de como atuar cotidianamente com as crianças.

Neste sentido, se faz necessário conhecer e sistematizar todas essas práticas, para estarmos construindo a Pedagogia da educação infantil, reforçando que essas

práticas educativas não são apenas práticas, mas fazem parte de um conjunto de conhecimentos organizados.

Este trabalho me permitiu constatar algumas evidências e levantar muitos indícios do que a Pedagogia da educação infantil ainda está por fazer. Um estudo de caso como esse, que visou *conhecer a realidade e interpretá-la em contexto*<sup>123</sup>, leva a um descobrimento de como são as crianças e do que elas necessitam nesta faixa etária no que diz respeito ao campo da Pedagogia.

O meu trabalho vem então, apontar elementos constitutivos do fenômeno da formação das profissionais de creche, em que, o convívio das diferenças é ressaltado enquanto um aspecto positivo. No entanto, é necessário estarmos atentos para que estas diferenças não reforcem a desigualdade, infelizmente existente.

Desse modo, espero que o “Choro da Ariane” seja ouvido por nós educadoras e educadores, não no sentido de sentimentalismo, de pena, mas sim, enquanto uma das “Cem linguagens” e que tenhamos o compromisso de construir uma Pedagogia da Educação Infantil sempre atentos para não roubar as outras 99 linguagens e ouvir Malaguzzi:

Dizem-lhe enfim:  
que o cem não existe.  
A criança diz:  
ao contrário o cem existe.

---

<sup>123</sup> Lüdke e André, 1986.

## BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR, Carmen M. **Educação, Cultura e Criança**. Campinas, Papirus, 1994.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 1978.
- ÁVILA, Maria José F. **Infância e relações interpessoais na creche**. Relatório de iniciação científica. Faculdade de Educação-Unicamp, Campinas, 1995.
- AZANHA, José M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo, Edusp, 1992.
- BARRETO, Angela M. R. Educação Infantil no Brasil: Desafios colocados. **Cadernos Cedes**, Campinas, n.º 37, p. 7-22, 1995.
- BECCHI, Egle. Retórica de infância. **Perspectiva**. Florianópolis, n.º 22, p.63-95, 1994.
- BELLOTTI, Elena. **Educar para a submissão**. Petrópolis, Vozes, 1987.
- BENJAMIM, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo, Summus, 1984.
- BRANDÃO, Carlos R. (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- BRASIL, **Creche Urgente**. Criança compromisso social I. Conselho estadual da condição feminina e Conselho Nacional dos direitos da Mulher. Brasília, 1987.
- BRASIL, **Creche Urgente**. O dia-a-dia. Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Brasília, 1988a.
- BRASIL, **Creche Urgente**. Relatos de Experiências. Conselho Nacional dos Direitos da Mulher Brasília, 1988b.
- BRASIL, **Creche Urgente**. Espaço físico. Conselho Nacional dos Direitos da Mulher Brasília, 1988c.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Professor da Pré-escola**. Rio de Janeiro, vol. I e II, 1990.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política de educação infantil**: proposta. Brasília, 1993.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Educação Infantil no Brasil: Situação atual**. Brasília, 1994a.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, 1994b.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Educação Infantil**: Bibliografia anotada. Brasília, 1995.
- BULGARELLI, Nadia. La memoria della pelle. L'arte del massaggio per rilassare i bambini. **Infanzia**, Bolonha, n.º 8, p.2-8, 1996.
- CAMPOS, Maria M. Educação infantil no primeiro mundo: uma visão daqui debaixo do Equador. In: Rosemberg, Fúlvica e Campos, Maria M. (orgs.) In: **Creches e**

- Pré-escolas no Hemisfério Norte.** São Paulo. Cortez e Fundação Carlos Chagas. 1994, p.323-354.
- CAMPOS, Maria M. e ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.
- CAMPOS, Maria M., GROESBAUM, Marta W., PAHIM, Regina e ROSEMBERG, Fúlvia. Profissionais de Creche, **Cadernos Cedes**, Campinas, nº 9, p.39-66, 1984.
- CAMPOS, Maria Malta. A questão da creche: história de sua construção na cidade de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 71 (169), p.212-231, 1990.
- CARVALHO, Ana Maria A. & BERALDO, Katharina E. A. Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 71, p.55-61, 1989.
- CAUDURO, Maria Teresa. Linguagem Corporal: desenvolvimento requer trabalho numa visão interdisciplinar. **Revista do Professor**, Porto Alegre, 11(42), p.8-10, 1995.
- CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional.** Tese de doutorado, USP, 1996.
- CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural.** Campinas, Papirus, 1995.
- CRUZ, Elizabete Franco. **A educação sexual e a formação do educador de creche e pré-escola.** dissertação de Mestrado, PUC, São Paulo, 1995.
- DAUSTER, Tania e GUIMARÃES, Carmem D. **A pré-escola nas camadas populares: Rito ou mito de passagem?** Documento apresentado na ANPOCS - Águas de São Pedro, 1984 (mimeo).
- DAUSTER, Tania. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 82, p.31-6, 1992.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte, UFMG, 1995, p.136-161.
- DEHEINZELIN, Monique. **A fome com a vontade de comer.** Uma proposta curricular de educação infantil. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1994.
- DWORECKI, Silvio. **Qualidades do Espaço e dos Equipamentos na Pré-Escola: Recomendações.** São Paulo, Secretaria de Educação, 1994.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte.** Lisboa. Editorial Estampa, 1986.
- ELIAS, Norbert. **Sobre el tiempo.** México. Fondo de Cultura Econômica, 1989.
- ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre, Artes médicas, 1989.
- ESTABLET, Roger. A escola. **Tempo Brasileiro: as instituições e os discursos.** Rio de Janeiro: 2, 93-125, 1971.

- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. (org). **Pesquisa Participante**. São Paulo, Cortez Editora, 1989.
- FAGUNDES, Magali dos R. **A creche no trabalho e o trabalho na creche: Um estudo do Centro de Convivência Infantil da Unicamp, trajetória e perspectivas. Exame de Qualificação, Faculdade de Educação-Unicamp, Campinas, 1997.**
- FARIA, Ana Beatriz G. de. **Ler a Cidade** - conhecer, desvendar, transformar - do projeto educativo ao projeto da cidade, 1997 (mimeo).
- FARIA, Ana L. G. de. Da escola maternal à Escola da Infância: A pré-escola na Itália hoje. **Cadernos Cedes**, Campinas, nº 37, p.63-100, 1995.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. 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 e Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 1994a, p.211-232.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. **Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de famílias operárias na cidade de São Paulo. (1935-1938)**. tese de doutorado, Faculdade de Educação USP, 1994b.
- FERNANDEZ, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis. Vozes, 1979.
- FERNANDEZ, Florestan. Educação e folclore. In: **O folclore em questão**. São Paulo. Huicitec, 1989, p.61-64.
- 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)**. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas, Faculdade de Educação-Unicamp, 1996.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. História da violência nas prisões. Petrópolis, Vozes, 1987.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS et al. **Regulamentação da qualificação profissional do educador infantil: a experiência de Belo Horizonte**. São Paulo, 1997.
- GALLARDINI, Anna Lia. **Avaliação da qualidade no atendimento a infância**. Brasília, IV Simpósio Latino-Americano sobre educação de crianças de zero a seis anos e II Simpósio nacional de Educação infantil, 1996.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, Editora Guanabara Koogan, 1989.
- 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 e Fundação Carlos Chagas. 1994, p.1-33.

- GOBBI, Márcia. **Lápis vermelho é de mulherzinha.** Um estudo sobre desenho, criança pequena e relações de gênero. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação-Unicamp, 1997.
- GOMES, Nilma L. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: Dayrell, Juarez. (org) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte, UFMG, 1995, p.84-91.
- GUATTARI, Felix. As creches e a iniciação. In: **Revolução Molecular.** São Paulo, Brasiliense, 1977, p.50-55.
- GUSMÃO, Neuza M. M. de. Socialização e recalque da criança negra no rural. **Cadernos Cedes, Educação e diferenciação cultural - índios e negros,** Campinas: n° 32, p.49 à 84, 1993.
- HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade.** São Paulo, Loyola, 1991.
- HADDAD, Lenira e JOHANSSON, Jan. A Pré-escola sueca: A história de um sistema integrado de cuidado e educação. **Caderno Cedes,** Campinas, n° 37, p.45-62, 1995.
- HADDAD, Lenira. Políticas integradas de cuidado e educação infantil: O exemplo da Escandinávia. **Proposições.** Campinas, n° 21, 1996 (no prelo).
- JOBIM e SOUZA, Solange. **Resignificando o desenvolvimento da criança a partir de uma teoria crítica da cultura.** Trabalho apresentado no Encontro "Criança dos 0 a 6 anos. Que perspectivas?", promovido pela UNICEF, Cabo Verde, 1994 (mimeo).
- LEBOYER, Frédérick. **Shantala: uma massagem para bebês: uma arte tradicional.** São Paulo, Ground, 1995.
- LEITE, Maria Izabel F. P. **No Campo da Linguagem, A linguagem do Campo - o que falam de escola e saber as crianças da área rural?** Dissertação de mestrado PUC, Rio de Janeiro, 1995.
- LIMA, Mayumi S. **A cidade e a criança.** São Paulo, Nobel, 1989.
- LIMA, Mayumi S. A importância da Qualidade do Espaço na Educação das Crianças. **Criança,** n° 27, p.9-12, 1994.
- LIMA, Mayumi S. **Arquitetura e educação.** São Paulo, Nobel, 1995.
- LIMA, Mayumi Souza. A criança e a percepção do espaço. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n° 31, p.73-80, 1979.
- LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen. Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** São Paulo, Busca Vida, 1987.
- LOYOLA, Andréa. A cultura pueril da puericultura. **Novos Estudos.** n°01, p.40-46, 1983.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MAKARENKO, Anton S. **Conferências sobre educação infantil.** São Paulo, Moraes, 1981.

- MARCELLINO, Nelson Carvalho. O lazer e o uso do tempo na infância. **Comunicarte**. Instituto de artes - Unicamp. Ano 4, n° 7, p.89-99,1986.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. Campinas, Papirus, 1990.
- MARTINS, José de S. **O massacre dos inocentes**. A criança sem infância no Brasil. São Paulo, Editora Hucitec, 1991.
- MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: **Sociologia e antropologia**. vol. II, EPU/Edusp, 1974, p.209-233.
- MELLO, Suely Amaral. **A obriedade como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica do educador**. Tese de doutorado, UFSCAR, 1996.
- MORAES, Maria Lygia Q. de. Infância e Cidadania. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n° 91, p.23-30, 1994.
- NOGUEIRA, Denise Cristina. **A criança produz cultura?** Um estudo introdutório sobre o convívio das diferenças entre crianças pré-escolares. Campinas, Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade Educação-Unicamp, 1997.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. (org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo, Cortez, 1994.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. et al. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis, Vozes, 1992.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. **Jogos de papéis: uma perspectiva para a análise do desenvolvimento humano**. São Paulo, tese de doutorado, Instituto de Psicologia USP, 1989.
- PANCERA, Carlo. Semânticas de infância. **Perspectiva**. Florianópolis, n° 22, p.97-104, 1994.
- PAULA, Ercília Maria A.T. de. **Comida, diversão e arte?** : o coletivo infantil em situação de alimentação na creche. Dissertação de mestrado USP, São Paulo, 1994.
- PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. Apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: Zilberman, Regina. (org.) **A produção cultural para a criança**. Porto alegre, Mercado Aberto, 1982, p.09-27.
- PPGAS (Programa de pós-graduação em Antropologia Social). **Horizontes Antropológicos - Antropologia Visual**, Porto Alegre, n° 02, 1995.
- ROCHA, Eloisa A. C. **Ou isto ou aquilo: dilemas e perspectivas metodológicas da pesquisa em educação infantil**. FE Unicamp, 1995a (mimeo).
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil: reflexões em torno de um objeto de investigação**. Trabalho apresentado como exigência para conclusão de curso: Metodologia da pesquisa em ciências sociais aplicadas à educação. FE Unicamp, 1995b (mimeo).
- ROCHA, Maria Silvia P. de M. L. da. **A constituição social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação-Unicamp, Campinas, 1994.

- RODRIGUES, José Carlos. **Tabu do corpo**. Rio de Janeiro, Ed. Echiamé, 1975.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e Educação Inicial. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, nº77, p.25-34, 1991.
- ROSEMBERG, Fúlvia, CAMPOS, Maria M. e VIANA, Claudia P. **A Formação do Educador de creche: sugestões e propostas curriculares**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1992.
- ROSEMBERG, Fúlvia e Campos Maria M. (orgs.) **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo. Cortez e Fundação Carlos Chagas. 1994.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 96, p.58-65, 1996.
- SÃO PAULO, Secretaria do Menor. **Creche/Pré-escola**. São Paulo, Secretaria do Menor, 1992.
- SÃO PAULO, Secretaria de Educação. **Proposta pedagógica para pré-escola**. São Paulo, FDE, 1994a.
- SCHELLING, Vivian. **A presença do povo na cultura brasileira**. Ensaio sobre o pensamento de Mário de Andrade e Paulo Freire. Campinas, Editora da Unicamp, 1990.
- SETUBAL e SILVA, Maria Alice et al. **Memórias e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. São Paulo, Cortez, 1989.
- SILVA, Tomaz T. da. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de Sociologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SILVEIRA, Regina E. S. et al. Oportunidades do contato entre o adulto e a criança em creches. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 68, p.130-63, 1987.
- THIOLLENT, Michel J. M. Aspectos qualitativos da metodologia da pesquisa com objetos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: nº 49, p.45-50, 1984.
- THOMPSON, Eduard. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial. In: Silva, Thomas T. (org.) **Trabalho, Educação e Prática Social**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.
- TOMBACCINI, Patrícia. Il corpo. Aspetti filosofico-psicogici. Prospettive di intervento terapeutico. **Infanzia**, Bolonha, nº 5, p.23-27, 1997.
- TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In: Garcia, Walter. (org.) **Educação Brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. Mc. Graw-Hill, 1978. p. 15-30.
- VALENTE, Ana Lúcia E. F. Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional. **Proposições**. Campinas, nº 20, p.54-64, 1996.
- VIEIRA, Livia M. F. **Projeto formação profissional do educador infantil de Belo Horizonte**. Belo Horizonte, Trabalho apresentado no 18o. encontro da ANPED, 1995.

VIGARELLO, Georges. **O limpo e o sujo: uma história da higiene corporal.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VON SIMSON, Olga R. de M. e GUSMÃO, Neuza M. M. de. A criação cultural na diáspora e o exercício da resistência inteligente. **Ciências Sociais Hoje.** São Paulo, Vértice/Anpocs, n. p.217-243, 1989.

WAJSKOP, Gisela e ABRAMOWICZ, Anete. **Creches: atividades para crianças de zero a seis anos.** São Paulo, Moderna, 1995.

#### DOCUMENTOS:

- **Planejamento Anual da professora do Berçário I e II,** 1996. 5 pg.
- **Plano Pedagógico Escolar (PPE).** CEMEI “Maria Beatriz Carvalho Moreira”, 1996. 28 pg.
- **S.M.E. Regimento Comum das Unidades Sócio-Educacionais Municipais de Educação Infantil,** Campinas, 1994. 34 pg.

#### LITERATURA INDÍGENA:

CASCUDO, Luís Câmara. **Lendas Brasileiras** (folclore). Ed. TécnoPrint S.A., Rio de Janeiro, sem data.

GRUPIONI, Luís D. B. **Viagem ao mundo Indígena.** vol. I, Berlendis e Vertecchia, São Paulo, 1997a.

GRUPIONI, Luís D. B. **Juntos na aldeia.** vol II, Berlendis e Vertecchia, São Paulo, 1997b.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de índio.** São Paulo, Companhia das Letrinhas, 1996.

SILVA, Aracy L. e GRUPIONI, Luís D. B. (org.) **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus,** Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

**ANEXO.1:**

**ROTEIROS**

- 1) Roteiro para as conversas com as monitoras a partir dos episódios sobre a intencionalidade de cuidar e educar;
- 2) Roteiro para as conversas sobre a gênese do CEMEI com uma monitora e com a administradora;
- 3) Roteiro para as conversas sobre planejamento;
- 4) Roteiro para a observação e para a filmagem.