

Universidade Estadual de Campinas  
Faculdade de Educação

Novas Atrizes no Cenário da Creche:  
Um estudo sobre a inserção de monitoras de educação infantil  
em um CEMEI de Campinas

SILMARA HELENA ALVARES

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Lúcia Goulart de Faria

Campinas  
2009

Universidade Estadual de Campinas  
Faculdade de Educação

Novas Atrizes no Cenário da Creche:  
Um estudo sobre a inserção de monitoras de educação infantil  
em um CEMEI de Campinas

SILMARA HELENA ALVARES

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Lúcia Goulart de Faria

Trabalho de Conclusão de  
Curso apresentado como  
exigência parcial para a  
obtenção do título de  
Pedagoga do curso de  
Pedagogia da Faculdade  
de Educação, UNICAMP,  
sob a orientação da Prof<sup>a</sup>  
Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia Goulart de  
Faria.

Campinas  
2009

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/ UNICAMP**

AL86n	<p>Alvares, Silmara Helena</p> <p>Novas atrizes no cenário da creche : um estudo sobre a inserção de monitoras de educação infantil em um CEMEI de Campinas / Silmara Helena Alvares. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.</p> <p>Orientador : Ana Lúcia Goulart de Faria.</p> <p>Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Formação docente. 2. Professora leiga. 3. Educação infantil. 4. Creches. 5. Brincar. I. Ana Lúcia Goulart de Faria. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>09-184-BFE</p>
-------	--

## **Agradecimentos**

A orientadora Ana Lúcia pela dedicação e atenção a este trabalho, pela luta contínua e incansável na defesa de uma educação infantil pública de qualidade, por suscitar em mim a vontade de também lutar pelos meus ideais.

A Joseane Bufalo pela co-orientação neste trabalho, pelas ricas sugestões e pelo constante incentivo através de e-mails que me fizeram refletir e ter ânimo para continuar.

As colegas de grupo em especial a Ana Cláudia, Nara, Vera e Nélia pelas conversas, trocas de experiências, sugestões e por ouvir minhas dúvidas e anseios em minha recente trajetória na Educação Infantil.

As minhas amigas Patrícia Ottoni, Maria Aparecida Godoy do Amaral e Adriana Pacheco pelo companheirismo, pela amizade e união durante toda a nossa vida acadêmica.

As monitoras participantes desta pesquisa pela amizade, pelo bom humor diante das dificuldades, pelas “bagunças e brincadeiras” que fizemos junto às crianças.

A todas as monitoras de educação infantil por não desistirem de lutar pela valorização desta profissão que está sendo construída.

Aos meus pais, Maria e Osvaldo por todo o amor, carinho e atenção. As minhas irmãs Silvia e Simone por suportar a minha ansiedade e nervosismo e por me incentivar sempre. Ao Aguinaldo, pela paciência, pelo incentivo, por sempre acreditar em minha capacidade e por entrar em minha vida e transformá-la em algo ainda melhor.

**Dedico este trabalho a minha mãe Maria e ao meu pai Osvaldo por  
tudo o que fizeram por mim, a eles devo tudo o que eu sou.**

## **Por uma ideia de criança**

Por uma ideia de criança rica,  
na encruzilhada do possível,  
que está no presente  
e que transforma o presente em futuro.

Por uma ideia de criança ativa,  
guiada, na experiência,  
por uma extraordinária espécie de curiosidade  
que se veste de desejo e de prazer.

Por uma ideia de criança forte,  
que rejeita que sua identidade seja  
confundida com a do adulto, mas que a oferece  
a ele nas brincadeiras de cooperação.

Por uma ideia de criança sociável.  
capaz de se encontrar e se confrontar  
com outras crianças  
para construir novos pontos de vista e conhecimento.

Por uma ideia de criança competente,  
artesã da própria experiência  
e do próprio saber  
perto e com o adulto.

Por uma ideia de criança curiosa,  
que aprende a conhecer e a entender  
não porque renuncie, mas porque nunca deixa  
de se abrir ao senso do espanto e da maravilha.

**Aldo Fortunati**

## RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa realizada no ano de 2008 em uma creche da rede pública do município de Campinas. O processo seletivo para contratação de monitoras de educação infantil de Campinas, ocorrido no ano de 2007, exigia das candidatas apenas o ensino médio (sem a modalidade Normal). No entanto, devido ao grau de dificuldade das provas, muitas das pessoas aprovadas neste processo eram formadas em curso superior em diferentes áreas do conhecimento. A hipótese levantada é se estas pessoas estavam preparadas para exercer a docência com as crianças de 0 a 3 anos.

Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas novas contratadas que não dispunham de conhecimentos teóricos e práticos na Educação Infantil e discutir o tipo de formação dada em serviço para elas foram os principais norteadores desta pesquisa. Apesar destas pessoas não terem a formação exigida pela lei para atuar como professoras, exercem função docente nas creches e, portanto podem ser consideradas professoras leigas.

Foi observado que as novas contratadas pelo governo municipal, sem experiência na docência com as crianças de creche, viram nas brincadeiras uma nova forma de vivenciar o trabalho pedagógico, uma alternativa para quem nada conhecia sobre educação infantil. Embora a pesquisa nesta creche tenha demonstrado que as monitoras não adotaram um viés escolarizante na docência com as crianças pequenininhas, elas não estavam preparadas para a complexidade do trabalho educativo e as especificidades da Educação Infantil enquanto direito à primeira etapa da Educação Básica.

**Palavras-chave:** formação docente, creche, professora leiga, brincar, educação infantil.

## **SIGLAS**

**CEMEI:** Centro Educacional Municipal de Educação Infantil

**MEC:** Ministério da Educação e da Cultura

**SEF:** Secretaria de Ensino Fundamental

**FUNDEB:** Fundo de Desenvolvimento Da Educação Básica

**MIEIB:** Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

**UNDIME:** União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino

**ANPED:** Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

**COEDI:** Coordenação de Educação Infantil

**UNESCO:** Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

**UNICEF:** Fundo das Nações Unidas para a Infância

**PROINFANTIL:** Programa Nacional de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

**PNE:** Plano nacional de educação

**LDB:** Lei de Diretrizes e Bases

**GEPEDISC:** Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural

**CLT:** Consolidação das leis do trabalho

**STMC:** Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas

**CEFORMA:** Centro de Estudos e Formação

**TDC:** Trabalho docente coletivo

**GEM:** Grupo de estudos de monitores

**CEPROCAMP:** Centro de Educação Profissional de Campinas “Prefeito Antônio da Costa Santos”

**EMEF:** Escola Municipal de Ensino Fundamental

## SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO</u> .....	1
<u>1. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA</u> .....	8
<u>1.1 Contexto da pesquisa</u> .....	8
<u>1.2 Procedimentos da Pesquisa</u> .....	12
<u>1.3 O CEMEI pesquisado e as profissionais observadas</u> .....	15
<u>2. NOVAS ATRIZES NO CENÁRIO DA CRECHE</u> .....	18
<u>2.1 As características das novas monitoras</u> .....	18
<u>2.2 Choque de culturas: a chegada na creche</u> .....	22
<u>2.3 O treinamento em serviço</u> .....	24
<u>2.4 Transgredir sem agredir: a metodologia encontrada</u> .....	25
<u>3. O DIA-A-DIA NO CEMEI</u> .....	29
<u>3.1 Episódio 1: Relembrando a infância</u> .....	29
<u>3.2 Formação Rápida: dois dias para orientar um ano!</u> .....	31
<u>4. A PRORROGAÇÃO DO CONTRATO</u> .....	40
<u>4.1 O Curso de Auxiliar de Creche</u> .....	40
<u>4.2 Conteúdos e metodologia adotada</u> .....	42
<u>4.3 Crises em Curso</u> .....	43
<u>4.4 A mudança de metodologia: os <i>workshops</i></u> .....	44
<u>4.5 Conclusões sobre o curso</u> .....	48
<u>5. A ATUAÇÃO DAS NOVAS MONITORAS</u> .....	52
<u>5.1 Episódio 2: “Monitora Bailarina”</u> .....	52
<u>5.2 Episódio 3: “Banho de Esguicho”</u> .....	55
<u>5.3 Episódio 4: “Olha a Tia!”</u> .....	59
<u>5.4 Considerações sobre os episódios “Banho de Esguicho” e “Olha a tia”</u> .....	60
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u> .....	66
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u> .....	74
<u>BIBLIOGRAFIA NÃO CITADA</u> .....	80
ANEXOS	
<u>Anexo I Roteiro para entrevista</u> .....	84
<u>Anexo II Diário Oficial do Município 29/06/07</u> .....	85
<u>Anexo III Quadro Módulo Adulto/ Criança</u> .....	86
<u>Anexo IV Curso de Monitores março 2007</u> .....	87
<u>Anexo V Curso Auxiliar de Creche</u> .....	88
<u>Anexo VI Diário Oficial do Município 01/11/2008</u> .....	90
<u>Anexo VII Planta do CEMEI</u> .....	93

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa buscou analisar um novo fato ocorrido na rede municipal de educação infantil de Campinas, fato este que teve início no ano de 2007, com o processo de seleção de pessoal para o trabalho nas creches em caráter emergencial e com contrato pré-determinado.

O edital divulgava a existência de vagas para o cargo de Monitoras/es de educação infantil cuja exigência para o preenchimento do mesmo era apenas o ensino médio (sem a modalidade Normal). Além de não haver a exigência do curso de Pedagogia ou Normal Superior, uma série de vantagens atraíam os candidatos: jornada de seis horas de trabalho diário e alguns benefícios como transporte e vale alimentação. Sendo assim, vinte e três mil pessoas se inscreveram para a disputa pelas vagas.

Como aluna do curso de pedagogia, resolvi participar do processo de seleção para monitora, pois, além de não ter a formação superior completa não tinha o diploma do Magistério e, portanto, não poderia assumir o cargo de professora de educação infantil. Depois de aprovada e encaminhada para testes psicológicos que envolviam um grupo de vinte pessoas, comecei a perceber, através da roda de conversa presidida por uma das psicólogas, que a maioria dos presentes eram formados em curso superior: nutrição, direito, engenharia da computação, administração de empresas entre outros. Para minha surpresa apenas eu e mais uma pessoa estávamos cursando Pedagogia e já tínhamos experiência na educação infantil.

Naquele momento, fiquei me perguntando se aquelas pessoas tinham noção exata sobre a função que iriam exercer e por que elas, com conhecimentos tão distanciados da área da educação haviam se interessado por tal trabalho.

Fui aprovada nos testes psicológicos e quando iniciei o trabalho no CEMEI (Centro Educacional Municipal de Educação Infantil) pude constatar a mesma situação ocorrida no teste psicológico. Minhas novas colegas de trabalho tinham formação em administração de empresas, odontologia, nutrição, arquitetura, psicologia e apenas uma pessoa era formada no Magistério.

Essa nova situação me levou a refletir como se daria a inserção destas pessoas na creche e quais as práticas que elas, com formação e experiências bem distanciadas da área da educação infantil, desenvolveriam na docência com as

crianças pequenininhas. Quais as concepções de infância destas pessoas e como elas perceberiam as culturas infantis?

O foco deste trabalho são as práticas desenvolvidas pelas monitoras celetistas contratadas através de um processo seletivo similar a um concurso público, mas cujo contrato é regido pela CLT (Consolidação das Leis Do Trabalho) e com tempo de trabalho previsto apenas para o ano letivo de 2007.<sup>1</sup>

Apesar de as protagonistas desta pesquisa serem as monitoras contratadas pelo processo seletivo realizado no ano de 2007, não posso deixar de destacar o papel importante das monitoras efetivas da rede, que há anos lutam pela valorização de seu trabalho junto às crianças pequenininhas.

Estas profissionais cujas denominações são variadas: berçarista, pajem, recreacionista e, no caso de Campinas, monitoras de educação infantil, convivem durante longo tempo com as crianças, mais do que a professora da turma que permanece com elas em torno de quatro horas por dia. Sendo assim, apesar de muitos estudos sobre o trabalho docente ignorarem estas profissionais em sua pesquisa, elas são de extrema importância na educação das meninas e meninos que freqüentam as creches e que permanecem em tempo integral com estas profissionais.

Bufalo (2009) enfoca em sua tese a construção da profissão de docente de creche permeado pelos movimentos do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas (STMC). Este trabalho é inovador pois retrata a formação político-cultural das monitoras de educação infantil neste sindicato, dando ênfase não só ao trabalho educativo exercido por estas pessoas mas também aos movimentos de resistências culturais dos quais participam.

Apesar de, assim como Bufalo (2009), considerar estas profissionais como docentes, trazendo com esta nomenclatura única especificidades da educação infantil como a não separação entre cuidar e educar, utilizarei nesta pesquisa as denominações oficiais de cada cargo a fim de contextualizar de forma clara a pesquisa no município de Campinas. Com isto, o objetivo é mostrar as relações que se estabelecem entre os adultos que trabalham na creche pesquisada (professoras, monitoras efetivas e contratadas) que vivem momentos de discussão, de

---

<sup>1</sup> Este contrato foi renovado por mais um ano no final do ano letivo de 2007.

contradições, de união e de indignação diante das políticas dos governos para a educação infantil.

Como demonstram diversas pesquisas italianas e brasileiras, a profissão de docente da educação infantil está em construção assim como a Pedagogia da Educação Infantil que tem em seus pilares a concepção de criança como produtora de cultura e o adulto como mediador, organizando o tempo e o espaço para a produção das culturas infantis.

A Pedagogia da Educação Infantil surge com o estatuto do questionamento do objeto da Educação Infantil, que é a própria educação da criança de 0 a 6 anos em instituições coletivas de educação e cuidado. Busca revelar os fundamentos epistemológicos subjacentes a essas práticas e a constituição da criança como um ser histórico, cultural, social. (Ávila, 2002, p.7)

Sendo assim, foram de enorme contribuição para esta pesquisa os estudos de Bufalo (1997, 2009) sobre as monitoras de creche e de Ávila (2002) que enfocou não só as práticas docentes das professoras mas também das monitoras no município de Campinas. Contribuíram também os trabalhos de Elisabete Rosa da Silva “A carreira e a formação das monitoras de creche do município de Campinas” e Thatiana Roberta Paula com “Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é monitoras de creche: um olhar para si”.

A questão da formação superior em áreas do conhecimento distanciadas do curso de Pedagogia das novas monitoras de educação infantil, que vem conseguindo estes cargos através de concursos públicos ou processos seletivos é um fato novo no município de Campinas. Provavelmente a falta de emprego em suas respectivas áreas de formação superior fez com que estas pessoas optassem por concorrer a vagas cuja exigência de qualificação não ultrapassa o ensino médio. Além disso, o atrativo salarial e o “sonho” em exercer uma função pública talvez tenham estimulado ainda mais estas pessoas.

Portanto, a situação que vem acontecendo na seleção para este cargo específico da educação infantil é recente, pois a taxa de desemprego em outras profissões e o grau de dificuldade das provas tem facilitado a entrada de pessoas com formação superior, barrando quem possui formação apenas em ensino médio.

Os estudos sobre esta situação ainda são escassos, mas a questão da formação dos profissionais de educação infantil tem preocupado muitos pesquisadores brasileiros. Essa temática se proliferou depois da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/ lei 9394/96) que asseguram que a educação infantil é um direito da criança e primeira etapa da Educação Básica respectivamente. Como primeira etapa da educação básica, a questão da formação dos profissionais começou a ser discutida intensamente.

Com isso, este trabalho baseia-se em alguns pesquisadores que aprofundaram seus estudos em educação infantil e, conseqüentemente abordaram a questão da formação dos profissionais que trabalham nesta área: Campos (1999) e Kishimoto (2006) nas pesquisas brasileiras; Ongari e Molina (2003), Bondioli e Mantovani (1998) que estudaram a educação infantil na Itália.

A bibliografia italiana é de valiosa importância para os estudos de educação infantil, pois, segundo Moss (2005) não somente as pesquisas na cidade de Reggio Emilia mas em outras cidades italianas servem de “inspiração” e “mostram a possibilidade de pensar e agir de modo diferente e, portanto, desafiam todos nós a ficarmos atentos às escolhas que se colocam à nossa frente” (Moss, 2005, p. 243)

A entrada das novas monitoras causou um “choque de culturas” no interior da creche pois as efetivas, em sua maioria, não tinham formação em curso superior e algumas há pouco tempo haviam terminado o ensino supletivo em nível médio. Assim como Bufalo (1997), observei que as monitoras efetivas baseavam suas práticas em suas vivências como mãe e nas ações das professoras que, apesar de possuírem experiências ricas e diversificadas, algumas vezes, acabam fundamentando seu trabalho nas teorias e práticas desenvolvidas no Ensino Fundamental.

No Brasil, as professoras que atuam no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, ou mesmo as que atuam na educação infantil e que ainda não tem a formação exigida pela LDB são chamadas professoras leigas. Profissionais como as monitoras de creche geralmente não são chamadas de professoras apesar de exercerem função docente, e a denominação muda de acordo com o município no qual atuam, podendo ainda serem encontradas denominações como berçarista, pajem, recreacionista e auxiliar de desenvolvimento infantil. O próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, lançado em 1998, reconhecia que todas as

profissionais que lidam diretamente com as crianças devem ser chamadas de professora de educação infantil:

Em consonância com a LDB, este Referencial utiliza a denominação 'professor de educação' infantil para designar todos/as profissionais responsáveis pela educação direta das crianças de zero a seis anos, tenham eles/elas uma formação especializada ou não. (Brasil, MEC/SEF, 1998)

Apesar das leis federais brasileiras sinalizarem um avanço com relação a formação exigida para a atuação em creches e pré-escolas através da nova Lei de Diretrizes e Bases, e de documentos como o Referencial considerarem todas as pessoas que trabalham diretamente com as crianças como professoras (independente de terem formação ou não), não é isso o que acontece nos municípios. Em Campinas, a tentativa de separar o trabalho da professora e o da monitora é marcante, tanto que foi observado na creche pesquisada que as professoras raramente davam banho ou faziam a higiene das crianças. Ao mesmo tempo, algumas monitoras não se sentiam capazes ou até mesmo se recusavam a realizar atividades como pintura pois acreditavam que este era um trabalho exclusivo da professora.

Segundo Ávila (2002) apenas no ano de 2000 começou a ser exigido o Ensino Fundamental para ocupar a função de monitora de educação infantil. Anos depois, o pré requisito para assumir o cargo foi elevado para o ensino médio (sem a modalidade Normal), porém a falta de exigência de conhecimentos específicos para exercer o trabalho junto as crianças pequenininhas demonstra o descaso para com a profissão de docente de creche.

Diferentemente das pessoas que estão exercendo a profissão há anos, as monitoras contratadas pelo processo seletivo trouxeram para as creches suas vivências acadêmicas em outra área do conhecimento e suas experiências na respectiva área de formação. O que despertou o meu olhar para a realização desta pesquisa foi a percepção, em minhas primeiras semanas de trabalho, que as novas contratadas começaram a brincar com as crianças. Diferentemente das monitoras e professoras efetivas da creche pesquisada, as novas contratadas não só organizavam o espaço e disponibilizavam os brinquedos como assumiam papéis nas brincadeiras com as crianças.

Para analisar como se deu a inserção das monitoras contratadas e as práticas docentes desenvolvidas por elas, aliadas a discussões teóricas sobre a formação e o pensar e fazer pedagógico, a pesquisa de campo se configurou como a melhor opção para tentar compreender as delicadas relações que se estabelecem nas creches.

A pesquisa de campo foi realizada em uma creche da região noroeste do município tendo como foco seis monitoras contratadas pelo processo seletivo. Inicialmente, havia um homem trabalhando como monitor na creche pesquisada mas a sua permanência se deu até o mês de julho de 2007 quando esta pessoa passou em um concurso público e foi efetivado como monitor em outro município da região. Devido ao fato de as observações terem sido feitas no ano de 2008 e terem participado apenas as mulheres que permaneceram trabalhando na creche, será usado nesta pesquisa o genérico feminino apesar de vários homens terem sido contratados por este processo de seleção.

Além das observações, foi criado um roteiro<sup>2</sup> para entrevistas com as monitoras contratadas que seriam realizadas no final do ano letivo, porém, devido ao grave estado de saúde de uma das monitoras da creche, o ambiente tornou-se desfavorável para a realização das entrevistas. O questionário relativo à entrevista foi enviado por e-mail para as participantes da pesquisa, mas recebi apenas uma devolutiva.

Contribuir para que a formação das docentes de creche seja amplamente discutida é um dos principais objetivos deste trabalho. Para isso, no primeiro capítulo trago a contextualização das políticas regionais e nacionais em que a pesquisa se desenvolveu, assim como os procedimentos adotados, a descrição do CEMEI e das profissionais observadas.

No segundo capítulo trato da inserção destas pessoas na creche, suas práticas e relacionamentos com as professoras e, principalmente com as monitoras efetivas. No terceiro capítulo relato o episódio que suscitou em mim a vontade de pesquisar o processo seletivo e as experiências iniciais dessas novas atrizes que adentraram ao cenário da creche. Neste mesmo capítulo descrevo a formação rápida que o governo municipal proporcionou as novas monitoras.

---

<sup>2</sup> Ver anexo I: Roteiro para entrevista

No quarto capítulo analiso outro curso de formação oferecido pela prefeitura, após um ano de trabalho das monitoras celetistas na creche.

No último capítulo, trago alguns episódios dentre os muitos que observei durante os três meses de pesquisa e que demonstram as interações entre as monitoras contratadas pelo processo seletivo e as meninas e meninos de zero a três anos.

Nas Considerações Finais, além das minhas impressões acerca desta pesquisa, trago o contexto no qual este trabalho se encerra, um período cheio de mudanças, contradições, resistência e luta das monitoras de educação infantil na campanha salarial em maio de 2009. Melhores salários não significam somente o aumento do poder aquisitivo destas pessoas, mas, a valorização de seu trabalho e a conscientização sobre a importância desta profissão que está sendo construída.

# 1. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

## 1.1 Contexto da pesquisa

A presente pesquisa efetivou-se em um período de diversas transformações no cenário nacional e regional na área de educação infantil. Entre as mudanças na política nacional destaco a proposta enviada pelo governo federal sobre o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) em 2005, que excluía dessa política de financiamento as crianças de zero a três anos.

Políticas educativas como esta despertaram as reações de diversas organizações: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, do Movimento Fraldas Pintadas, do Movimento FUNDEB para Valer da Rede de Monitoramento Amiga da Criança, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME) e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). O “Movimento Fraldas Pintadas” teve grande repercussão na luta pela inclusão das creches e pré-escolas no FUNDEB, garantindo o financiamento para esta etapa da educação:

Todas as etapas da educação básica passaram a contar com um mecanismo de financiamento (a inclusão das creches não estava prevista na proposição enviada pelo Poder Executivo e ocorreu com a ampla mobilização da comunidade nacional, particularmente do denominado movimento Fraldas Pintadas e do compromisso assumido pelo Congresso Nacional). (Sena, 2008, p.322-323)

Ao mesmo tempo, entre 2004 e 2005, os documentos “Parâmetros de qualidade para a educação infantil” e “Padrões de infra-estrutura para instituições de educação infantil” foram discutidos em oito seminários regionais coordenados pelo Departamento de Educação Infantil do Ministério da Educação e da Cultura (MEC). (Gomes, 2007)

O lançamento dos “Parâmetros de qualidade para a educação infantil” demonstrou uma tentativa do governo em consolidar a política nacional de educação infantil. Porém, Gomes (2007, p.8) ressalta em seu artigo que: “apesar de o MEC/COEDI consolidar um documento que orienta as metas e objetivos da política

nacional, historicamente, essa área continua recebendo a interferência e influência de diversos segmentos da sociedade.”

Essas influências, segundo a autora, são de organizações internacionais como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o Banco Mundial e o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

O Banco Mundial lançou em parceria com a UNESCO o *Fundo do Milênio para a Primeira Infância*, e o UNICEF lançou em 2005 o programa *Família Brasileira Fortalecida pela Educação Infantil*, projeto este aprovado e acolhido pelo governo federal. Este projeto do UNICEF teria como objetivo “a educação das famílias na atenção e cuidados de seus filhos”. (Gomes, 2007). Segundo a autora este programa faz parte das políticas de caráter compensatório destinadas às camadas mais pauperizadas da sociedade.

Ainda em 2005, o governo federal lançou a lei 11.274 que determinou a escola obrigatória com duração de nove anos, com início aos seis anos de idade. Essa lei provocou transformações na educação infantil, pois crianças com menos de seis anos passaram a frequentar as escolas de ensino fundamental.

Dentre as políticas implantadas nessa mesma época, cabe destacar a implantação do PROINFANTIL (Programa Nacional de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil) pelo MEC, ainda na administração do ministro Tarso Genro. Este programa oferecia aos professores em exercício na educação infantil e ainda não titulados a formação mínima exigida pela LDB (formação em nível médio na modalidade Normal).

Segundo o MEC o PROINFANTIL atende à meta nº 5 do PNE. O programa utiliza a estratégia de educação a distância com tutoria, incluindo a formação básica de nível médio e a específica de magistério da educação infantil. Participam desse programa professores que exercem a docência titular ou auxiliar em instituições de educação infantil, públicas e privadas, sem fins lucrativos, conveniadas ou não. (Gomes, 2007, p.14-15)

Gomes, em seu artigo, chama a atenção para o fato de que o programa *Fundo do Milênio para a Primeira Infância*, da UNESCO passou a integrar o PROINFANTIL, centralizando tais políticas neste programa de formação.

No cenário regional constatamos que em 2008 houve mudanças no currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP (Universidade

Estadual de Campinas), com o aumento das horas de estágio na educação infantil, evidenciando a importância da formação teórica e prática para atuar junto às crianças pequeninhas. Apesar deste avanço, as disciplinas obrigatórias voltadas para a educação infantil na Faculdade de Educação são poucas e insuficientes para entender a complexidade do trabalho educativo que envolve a educação das meninas e meninos entre 0 e 6 anos de idade. Essa não é uma realidade apenas do curso da Faculdade de Educação da UNICAMP, mas, também de outras universidades:

A formação dos professores de educação infantil tem recebido atenção mínima nos cursos de pedagogia, restringindo-se a disciplinas eletivas ou presente em uma ou duas disciplinas obrigatórias. (Hartt, 2007, p.35)

Além das transformações acima citadas, também tivemos modificações dentro do sistema municipal de educação de Campinas com a realização de um processo seletivo para a contratação de professoras e monitoras em caráter temporário. A exigência de apenas a formação no ensino médio, sem a modalidade Normal, para a contratação das monitoras demonstrou que apesar das mudanças na legislação nacional, na qual a educação infantil passou a ser considerada como “primeira etapa da educação básica”, (LDB/ Lei 9394/96) o descaso da gestão municipal com relação à educação das crianças pequenas continua.

Outro fato ocorrido durante a realização dessa pesquisa também significou um retrocesso na luta por uma educação infantil de qualidade. O Plano de Cargos e Carreiras<sup>3</sup> do município criou o cargo de “Agente de Educação Infantil” alocado junto ao quadro geral de funcionários. Apesar da importância do trabalho destas pessoas junto às crianças pequeninhas o cargo ficou excluído do quadro do magistério público municipal, ato contrário às lutas da categoria das Monitoras de Educação Infantil.

Para compreender e refletir sobre os dados expostos por esta pesquisa é necessário conhecer o contexto nos quais estão vivendo as atrizes e atores em foco. Vive-se em uma época de transformações, de inquietação e de contradições.

---

<sup>3</sup> Ver anexo II D.O.M de 28/06/07.

Entre avanços e retrocessos, a importância da pesquisa na área de formação só faz aumentar. Em um momento histórico permeado pelas legislações nacionais que passaram a reconhecer a importância da educação das crianças pequenas (de 0 a 6 anos), o governo municipal abriu um processo de seleção que exigia dos candidatos apenas o nível médio de ensino e nenhum diploma específico na área.

Analisar as práticas das novas monitoras contratadas pelo processo seletivo acima citado, permeado pelas discussões e análises sobre os cursos de formação proporcionados pelo governo municipal a estas pessoas, é o objetivo central deste trabalho. Contribuir para que as práticas desenvolvidas na educação infantil não reduzam as creches em “locais de vigilância e custódia de crianças consideradas tão pouco autônomas e tão pouco ativas que necessitam exclusivamente de cuidados fisiológicos” (Bondioli e Mantovani, 1998, p.26) e ainda, que a creche possa ser entendida como um espaço onde diferentes culturas se encontram são aspectos importantes desta pesquisa.

Compreender como vivem e pensam as crianças, entender as suas culturas, seus modos de ver, de sentir e de agir, e de escutar seus gostos ou preferências é uma forma de poder compreendê-las como grupo humano. Para isso, é preciso tirar as crianças da condição de objetos para deixá-las advir como agentes de sua própria ação e discurso. (Barbosa, 2007, p. 5).

Por essa e por outras questões envolvidas na educação das crianças de 0 a 6 anos é que se deve refletir sobre a importância do papel da formação. Para que haja uma boa qualidade das vivências das crianças nas creches faz-se necessário uma formação profissional em que as teorias sejam discutidas e que as práticas sejam objeto de constante reflexão.

Na educação infantil as pessoas que lidam diretamente com as crianças se deparam todos os dias com novos desafios. Ser professora<sup>4</sup> de meninas e meninos de 0 a 6 anos exige especificidades: “de como ser professor sem dar aulas na escola da infância”<sup>5</sup> e entender o cuidar e o educar como indissociáveis, pois não se pode “separar a cabeça do corpo”. Exige também a compreensão de que as crianças são produtoras de culturas e não apenas receptoras do que a sociedade produz. “A

---

<sup>4</sup> Ao usar o termo “professora” me refiro também às monitoras, pois ocupam função docente nas creches.

<sup>5</sup> Título dos artigos de Russo 2007a, 2007b

creche precisa de maior flexibilidade e articulação devido a diferentes formas de organização da vida familiar e de culturas sociais igualmente diversificadas” (Bondioli; Mantovani, 1998).

Portanto, através dos tópicos apresentados acima é que se entende a emergência da construção de uma Pedagogia da Educação Infantil. Uma nova Pedagogia que atenda as particularidades e necessidades das crianças pequenininhas.

## **1.2 Procedimentos da Pesquisa**

A escolha do tema da formação e análise das práticas das novas contratadas para atuar nas creches foi se delineando aos poucos, na medida em que observava, em meu próprio ambiente de trabalho, o embate entre diferentes culturas e diferentes práticas. “O estudo de caso começa com um plano muito incipiente, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança” (André, 2005, p.48)

Desde o teste psicológico que foi realizado para selecionar os que iniciariam o trabalho nas creches, fiquei intrigada diante da quantidade de pessoas com formação superior em áreas adversas à educação e que foram aprovadas no processo seletivo. Depois de iniciado o trabalho, percebi diferenças entre as práticas das monitoras efetivas, das professoras e das monitoras celetistas.

A fim de investigar as práticas das novas contratadas, o estudo de caso se configurou como a melhor forma dentre as abordagens qualitativas pois:

Uma das vantagens do estudo de caso é fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis. (André, 2005, p.33)

A escolha do estudo de caso, particularmente deste CEMEI, se deu devido à minha própria experiência e das colegas do processo seletivo, dos problemas e conflitos enfrentados por elas que não tinham nenhuma formação teórica e prática na área da educação:

A pesquisa tem como ponto inicial uma problemática, que pode ser traduzida em uma série de questões, em pontos críticos ou hipóteses provisórias. A problemática pode ter origem na literatura relacionada ao tema, ou *pode ser uma indagação decorrente da prática profissional do pesquisador*, ou pode dar continuidade a pesquisas anteriores, ou ainda pode nascer de uma demanda externa, como a pesquisa avaliativa. (André, op.cit. p.48) (grifos meus)

A pesquisa baseou-se em dados qualitativos como relatos orais das monitoras, registros com base nas observações da interação entre monitoras celetistas e as crianças e também a interação entre as celetistas e monitoras e professoras efetivas. Devido ao fato de o local da pesquisa ser o mesmo local onde trabalho, foi necessário direcionar o olhar: “saber ver mais do que o óbvio, o aparente. Significa tentar capturar o sentido dos gestos, das expressões não verbais, das cores, dos sons e usar essas informações para prosseguir ou não nas observações” (André, op.cit, p. 40)

A minha familiaridade com o ambiente pesquisado facilitou a minha aceitação por parte da direção da creche e também das colegas de trabalho. Após algum tempo do anúncio sobre o meu estudo, as pessoas logo se esqueceram da minha condição de pesquisadora, vendo-me apenas como colega de trabalho. Esporadicamente, algumas colegas do processo seletivo perguntavam como estava o andamento da minha pesquisa.

As observações organizadas de forma sistemática foram realizadas nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2008 diariamente. No entanto, os fatos que me pareceram relevantes durante todo o ano de 2007 e 2008 foram registrados para posterior análise e utilização nesta pesquisa. As observações tiveram como principal alvo as monitoras celetistas contratadas em caráter emergencial pela rede municipal de Campinas e suas práticas junto às crianças pequenininhas. Como a formação em diferentes áreas das monitoras celetistas influenciará as práticas diárias junto às crianças? Quais as concepções de educação que estas pessoas estão construindo?

Pelo fato de a pesquisa estar enfocada nas novas contratadas, as observações foram feitas nas turmas do agrupamento 1A (berçário 1) e agrupamento 2A (maternal 1) que concentravam a maioria destas pessoas. A coleta

de dados no berçário 1 sempre se dava nos horários contrários a minha jornada de trabalho.

No maternal 1, setor da creche em que eu trabalhava, as observações se deram em meu horário de trabalho porque a monitora observada apresentou profundas mudanças de comportamento quando estava na presença da colega efetiva. Portanto, as observações eram feitas quando apenas eu e a colega celetista trabalhávamos juntas no mesmo horário. Por isso, o registro das observações era feito no horário de sono ou quando as crianças iam embora.

Devido a estas condições pode-se ter perdido riquezas de detalhes nos fatos relatados, porém, a minha condição como também monitora do processo seletivo no CEMEI, fez com que as observadas agissem de forma natural, não me enxergando como pesquisadora, mas como colega de trabalho que compartilhava das mesmas dúvidas e angústias. Portanto, a minha pesquisa não interferiu no ambiente pesquisado.

Ao conviver diariamente em meu ambiente de trabalho com situações ricas, inesperadas e de conflitos, fez-se necessário dar um enfoque bem específico, ter em mente um objeto bem delimitado de pesquisa. Portanto, a coleta de dados feita no CEMEI limitou-se apenas às relações entre monitoras celetistas e monitoras efetivas e, com maior ênfase, a relação entre as monitoras celetistas e as crianças. Pelo fato de contar com a intimidade e familiaridade no ambiente pesquisado, é necessário, a todo o momento “transformar o exótico no familiar e/ou transformar o familiar em exótico” (Da Mata, 1978, p. 4)

Apesar do exercício de distanciamento proposto por Da Mata, ressalto, conforme André (2005), que o pesquisador é um ser humano cujas observações e análises são filtradas por seus pontos de vista. Sendo assim minhas análises não podem ser consideradas neutras mas, permeadas pela minha formação cultural e pela minha condição de monitora celetista. Por ter o privilégio de estar “imersa” neste ambiente, a riqueza das observações foram intensas porém, corri o risco de “não estranhar o familiar”. Neste trabalho as questões culturais aparecem com freqüência, e a creche como espaço onde as diversas culturas se encontram e se transformam continuamente.

Além das observações, foi montado um roteiro<sup>6</sup> para entrevistas com as monitoras participantes, que seriam realizadas como etapa final da coleta de dados, no mês de dezembro, porém, o falecimento de uma das monitoras efetivas da Unidade fez com que os planos fossem alterados. Como perderia o contato pessoal com as participantes da pesquisa, anotei o endereço de e-mail de cada uma delas para que respondessem o questionário, mas, recebi apenas uma devolutiva.

Os cursos de formação proporcionados pela prefeitura municipal também foram observados e registrados em caderno de campo para posterior análise. Dois cursos foram ministrados as contratadas: um curso com duração de dois dias que aconteceu após algumas semanas de trabalho nas creches (maio de 2007), e outro curso que foi realizado durante todo o mês de janeiro de 2008.

Foram feitas análises das apostilas distribuídas nos cursos acima citados, de documentos como o Plano Político Pedagógico da unidade, leis, diário oficial do município e documentos divulgados pelo Ministério da Educação sobre educação infantil e formação de professores. Como mencionado anteriormente, as pesquisas realizadas pela UNICAMP, mais especificamente pelo GEPEDISC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural) na região metropolitana de Campinas sobre monitoras de creche, contribuíram de maneira expressiva para a realização deste trabalho

### **1.3 O CEMEI pesquisado e as profissionais observadas**

O CEMEI pesquisado situa-se na região noroeste da cidade de Campinas e atende aproximadamente 250 crianças entre três meses e seis anos de idade. As crianças de quatro a seis anos freqüentam a creche em período parcial (manhã ou tarde). Foi fundado em 1980, na época mantida pela Secretaria Municipal de Promoção Social. A maioria das monitoras efetivas que trabalham na unidade estão neste CEMEI desde a sua fundação. (Projeto Pedagógico, 2007)

A creche não atende somente a população do bairro em que está localizada, mas, de outros três bairros próximos. As famílias são de baixa renda e as profissionais da creche como as faxineiras, cozinheiras e as monitoras efetivas conhecem bem a realidade do local pois residem nas proximidades. Muitas delas

---

<sup>6</sup> Ver anexo I

conhecem as famílias das crianças e, inclusive, muitas cuidaram das mães e pais das crianças que hoje freqüentam o CEMEI.

Dentre as quinze monitoras efetivas, quatorze possuem o Ensino Médio completo e uma possui curso superior em Pedagogia. Muitas destas monitoras concluíram o ensino supletivo em nível médio entre os anos de 2004 e 2007.

As contratadas para trabalhar como monitoras no ano letivo de 2007, sob o regime CLT, eram, inicialmente, sete mulheres e um homem. No decorrer do ano de 2007, um monitor e uma monitora pediram demissão em virtude de terem sido aprovados em concursos públicos na área da educação na região. Devido à saída destas pessoas, outras duas monitoras do processo seletivo começaram a trabalhar na unidade no início do ano letivo de 2008.

Participaram desta pesquisa seis monitoras celetistas que trabalharam durante o ano de 2008, especificamente nos meses de outubro, novembro e dezembro. Quatro das monitoras pesquisadas completaram o ensino superior. Dentre as outras duas que não eram formadas em ensino superior, Juliana<sup>7</sup> tinha formação técnica em arquitetura e desenho e Miriam não completou o curso superior em psicologia.

Entre as quatro pessoas que completaram o ensino superior, Márcia era formada em administração de empresas e trabalhava anteriormente na área de logística de uma grande empresa. Vivian era formada em Odontologia e exercia a profissão antes de tornar-se monitora; Cristiane era formada e exercia a profissão de nutricionista e Leila tinha a formação em Letras.

Portanto, exercer a docência na educação das crianças de 0 a 3 anos, era algo totalmente novo na vida destas pessoas. Apesar de quatro das seis monitoras serem mães, todas elas demonstraram que percebiam diferenças entre as práticas domésticas e docentes. A preocupação delas não estava voltada somente aos cuidados físicos, mas também os pedagógicos. Constantemente elas vinham me perguntar sobre os conteúdos do curso de Pedagogia. Considerei isto como um indício de que as novas monitoras distinguiam o seu papel de mãe e de docente de creche

Nos próximos capítulos serão aprofundadas as questões que envolveram o trabalho e a construção da identidade destas pessoas como docentes de creche,

---

<sup>7</sup> Os nomes foram trocados para preservar a identidade das participantes da pesquisa.

recém chegadas a este complexo e diversificado ambiente. “É nesse contexto que estão construindo suas identidades, na dinâmica das novas relações sociais que passaram a estabelecer.” (Silva, 2005, p.206)

## **2. NOVAS ATRIZES NO CENÁRIO DA CRECHE**

### **2.1 As características das novas monitoras**

Durante a pesquisa, constatei diversas diferenças entre as monitoras que atuam há muitos anos na rede municipal de educação infantil e as novas contratadas. Diferenças que passam desde suas ideias sobre como cuidar e educar as crianças até a efetivação de suas práticas. O contexto social e cultural nos quais viveram e ainda vivem monitoras efetivas e celetistas tem influência direta sobre suas concepções de infância, família e sociedade.

Na realização dos testes psicológicos de caráter eliminatório, cursos e observação na creche pesquisada, percebi que a maioria das contratadas eram formadas em curso superior. Dentistas, advogadas, nutricionistas, administradoras de empresa, professoras de educação física entre outras, passaram a atuar na educação das crianças pequenininhas.

Em sua pesquisa para a dissertação de mestrado, Bufalo (1997) observou as monitoras de uma creche da rede municipal de Campinas e constatou que muitas delas não haviam completado o ensino fundamental (antigo primeiro grau). As monitoras efetivas do CEMEI pesquisado há pouco tempo concluíram o Ensino Supletivo em nível médio, conforme relato das mesmas e como demonstraram as alterações feitas no quadro de escolaridade dos funcionários que consta no Plano Político Pedagógico da unidade em 2007. Este fato evidencia o processo de transformação pelo qual vem passando a educação e as profissionais que atuam há mais de quinze anos na rede municipal.

Segundo Silva (2002) até 1989 as mulheres que cuidavam das crianças nas creches eram chamadas pajens, recreacionistas ou auxiliares de creche e não tinham formação específica para o trabalho, sendo que a maioria possuía no máximo o ensino fundamental. Eram admitidas por meio de um recrutamento realizado pela Secretaria de Promoção Social. Havia o predomínio da concepção de que bastava apenas ser mulher para exercer o trabalho de cuidar de crianças pequenas:

O que prevalece é a contratação, em sua maioria, de mulheres que garantirão apenas o cuidado em torno da criança. Faz-se necessário pensar na efetiva valorização das pessoas que atuam em creches e também nas pré-escolas, pois estas pessoas devem ser consideradas profissionais e não mães das crianças, cuja função se restringe apenas ao cuidar, dando ao trabalho um caráter assistencialista baseado em idéias higienistas. (Silva, 2002, p.33)

Em 1990, cumprindo as determinações da Constituição Federal de 1988, as creches de Campinas deixam de fazer parte da Secretaria de Promoção e Assistência Social e passam a fazer parte da Secretaria Municipal de Educação. A partir deste mesmo ano “as monitoras são admitidas mediante um concurso público que requer, para concorrer à vaga, apenas o ensino fundamental sem passar por treinamentos” (Silva, 2002, p. 43).

No ano de 2007, as exigências para concorrer à vaga para monitora era a formação em ensino médio, porém, também não exigia conhecimentos específicos ou treinamento. As poucas exigências para a convocação de pessoas para o trabalho com as crianças pequenininhas demonstram o descaso do poder público com relação às necessidades e especificidades que esta faixa etária exige

Como citei anteriormente, as celetistas que iniciaram o trabalho no ano de 2007, demonstraram preocupação em utilizar outros saberes que não os do senso comum ou das práticas domésticas como mães. Frequentemente me pediam indicações de leitura sobre a educação infantil e até mesmo faziam perguntas sobre conteúdos da Pedagogia. Demonstravam interesse em aprender com a experiência das colegas que trabalhavam há mais tempo, porém, alguns resquícios das práticas assistencialistas ainda resistiam na unidade e causavam “estranhamento” por parte das novas contratadas.

Em Campinas quando houve a transição das creches assistenciais para a Secretaria da Educação, nada mudou em relação a formação dos que nela trabalhavam, a não ser a mudança de cargo , passaram de zeladoras para monitoras infanto-juvenil e a fazer parte do Estatuto do Funcionário Público, porém não houve nenhuma preocupação de formação, capacitação ou atualização destas profissionais. (Paula, 2004, p.46)

“Sem ter uma formação adequada e a devida atenção dos órgãos públicos, as monitoras baseavam suas práticas no senso comum e em suas experiências enquanto mães, tias, avós e babás” (Bufalo,1997, p.2). Ao longo dos anos, as monitoras efetivas vivenciaram diversas transformações desde a época da Assistência Social, no qual as monitoras exerciam outras funções além de cuidar das crianças (limpeza dos ambientes, lavagem das roupas, auxílio na cozinha e etc) até a passagem para a Secretaria de Educação, o que trouxe algumas modificações. Porém, vale ressaltar que não houve nenhum tipo de curso ou formação em serviço para as pessoas que trabalhavam diretamente com as crianças.

Esta mudança fez com que estas profissionais modificassem suas identidades e especificidades nesta profissão, pois a sua função não era mais apenas zelar pela saúde e bem-estar da criança, mas também não tinham uma formação e um preparo para educarem esta “criança por inteiro”. Por isso ainda hoje, é uma profissão que está sendo construída, valorizando as profissionais e as crianças, partindo da também construção da Pedagogia da Educação infantil, onde a criança produz cultura e o papel do adulto é organizar o tempo e o espaço para que esta produção ocorra. (Paula, 2004, p.2)

No CEMEI observado, eram constantes os relatos das efetivas sobre as dificuldades pelas quais passaram na época da assistência social: apesar de terem sob sua responsabilidade uma grande quantidade de crianças, ainda tinham de limpar a creche, lavar as roupas e até mesmo ajudar nas tarefas da cozinha quando faltava alguma cozinheira. Apesar da passagem para a Secretaria de Educação as dificuldades ainda eram muitas. Uma delas era com relação à jornada de trabalho de oito horas diárias, considerada estafante, já que as crianças demandam cuidados e atenção todo o tempo.

A conquista da redução da jornada de trabalho se concretizou no ano de 2004, mas, segundo Paula (2004) foi uma vitória um pouco frustrada, pois as monitoras perderam alguns direitos que já haviam conquistado. Um exemplo disso foi a mudança do módulo adulto/criança<sup>8</sup> sem discussão prévia com a categoria e

---

<sup>8</sup> A prefeitura de Campinas determina certo número de crianças por adulto nas turmas de acordo com a faixa etária. Por exemplo: oito crianças por adulto na turma do agrupamento 1 por exemplo. Ver quadro Anexo III.

que aumentou o número de crianças por adulto, prejudicando todo o planejamento e trabalho pedagógico das creches.

No caso das monitoras celetistas, elas apresentam trajetórias de vida bem diferenciadas, com experiências na universidade e no exercício de outras carreiras. Diferentemente das monitoras efetivas que atuam juntamente as crianças da própria comunidade, as monitoras contratadas não podem, segundo Silva (2005, p.208) “acionar seu próprio repertório acerca do que deve ser a educação das crianças que freqüentam a creche”. Estas pessoas tiveram suas origens em contextos culturais e sociais diferentes da comunidade na qual trabalham e possuem um olhar externo àquela realidade.

Maria Malta Campos em seu artigo “A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate” (1999) afirma que muitas das educadoras de creche são leigas, a maioria não tem o nível básico completo e, as novas exigências desencadeadas pela lei pode fazer com que não sejam recrutadas profissionais de grupos estigmatizados como negros, índios e mulheres mais velhas.

Essa afirmação que a autora faz sobre as profissionais leigas condiz com a situação das monitoras que trabalham há muitos anos na rede, no entanto, no caso de Campinas a entrada de pessoas com formação superior e de estratos de renda mais elevados não estão vinculados a exigência da LDB, mas pelo fator da concorrência e dificuldade das provas realizadas em concursos públicos. Apesar da maioria das novas trabalhadoras da educação infantil terem formação no ensino superior, também são leigas na área e não possuem preparação para lidar com as especificidades do trabalho com as crianças pequenininhas.

A suposição da autora de que, seriam excluídos da profissão pessoas das camadas estigmatizadas da sociedade pode começar a se concretizar no município de Campinas.

Neste trabalho não fiz nenhuma pesquisa com relação à classe social das novas contratadas (nem era este o objetivo), mas, no CEMEI observado, cinco das seis monitoras contratadas moravam em bairros considerados “nobres” na região.

De acordo com Bufalo (1999) existem dois tipos de profissionais que atuam junto às crianças de zero a três anos no município de Campinas: as professoras que possuem formação em nível médio na modalidade normal e/ou Pedagogia, e as monitoras que em sua maioria não possuem o ensino fundamental completo. Segundo conversas com as monitoras efetivas, elas afirmam que atualmente a maior

parte das monitoras de educação infantil tem formação em Ensino Médio devido a exigências que a prefeitura municipal passou a fazer.

Bufalo (1999) considera que tanto as professoras como as monitoras não tem formação específica para trabalhar na educação infantil. Vale ressaltar mais uma vez que os cursos de Pedagogia carecem de mais disciplinas obrigatórias voltadas para as crianças de creche e pré-escola.

Em meio a essas categorias de profissionais, surge também a monitora celetista que traz para as creches diferentes vivências culturais e sociais, apresentam diferentes concepções do cuidar e educar, mas, mesmo assim apresentam despreparo com relação as especificidades da educação infantil.

Apesar das características das monitoras celetistas serem bastante diferenciadas com relação às colegas de trabalho, o que assistimos é a contratação de mais pessoas leigas e que provavelmente, como acontece há anos na educação infantil, não terão nenhum tipo de formação em serviço que deem conta das necessidades do trabalho com a faixa etária dos pequeninhos. “Não há regulamentação para a formação em serviço, prevista na LDB, para os educadores leigos já integrados em instituições de educação infantil.” (Craidy, 2005, p.59)

Neste trabalho também discutirei nos próximos capítulos a formação que o município proporcionou a estas pessoas, que em sua grande maioria, estavam tendo os primeiros contatos com a educação infantil.

## **2.2 Choque de culturas: a chegada na creche**

Para narrar os fatos que aqui serão descritos recorri a minha memória e própria experiência como monitora celetista que compartilhou com as pessoas pesquisadas diversos momentos cheios de dúvidas, angústias e alegrias. Nesta pesquisa constantemente faço alusão aos relatos das monitoras pois considero que além de “aprender a ouvir as crianças e os jovens” deve-se ouvir o que cada um sente “nas diferentes representações de um mesmo tempo vivido conforme as diferentes etapas de vida por que cada um esteja passando” (Demartini, 2005, p.2)

Recorri à memória pois no momento da nossa inserção nas creches é que se começou a delinear, pouco a pouco, o objeto desta pesquisa. Portanto ainda não

havia feito registros e não pensava em fazer uma pesquisa sobre as práticas das monitoras do processo seletivo. Mas considerei este relato importante para problematizar as relações que se estabeleceram entre as atrizes deste cenário.

Apesar de termos sido bem recebidas pela maioria das pessoas da unidade, e que muitas das monitoras efetivas demonstravam a preocupação em nos ensinar o trabalho, a reação de algumas pessoas foram diferentes.

Logo nas primeiras semanas de trabalho, as novas contratadas passaram a ser questionadas sobre suas vidas, o que é perfeitamente natural para pessoas que estão se conhecendo. Entretanto, a pergunta feita com mais freqüência as minhas colegas era a seguinte: por que você não está trabalhando em sua área de formação? Essas perguntas não eram feitas para mim, pois, além de eu ser estudante de pedagogia já havia trabalhado na educação infantil em outro município.

A maior surpresa das pessoas se dava com relação à Vivian que havia cursado Odontologia e exercido a profissão. O mesmo se dava com Márcia formada em administração e Cristiane formada em Nutrição. Um dia, quando várias monitoras estavam reunidas no horário de café na cozinha dos funcionários, uma das efetivas fez o seguinte comentário: “De que adianta ter canudo e limpar bumbum de criança? Vocês estão aqui para limpar assim como eu que não tenho estudo nenhum.”

Na frase citada, fica evidenciado, mais uma vez, o quanto o “cuidar” é separado do educar e visto como um trabalho depreciativo pela própria pessoa que exerce o trabalho.

Nas creches, nota-se uma freqüente discriminação entre “as professoras”, entendidas como responsáveis pela parte mais nobre da educação, e “as auxiliares, atendentes, serventes ou pajens”, responsáveis pela parte menos nobre, de cuidado das crianças e do ambiente. (...) Como a discriminação é grande, quem educa não se propõe a cuidar e quem cuida não se considera apto para educar. (Rossetti-Ferreira, 2003, p.11)

Podemos compreender que as monitoras foram e ainda são muito desvalorizadas em sua profissão, principalmente pelo poder público e pelas delicadas relações de poder existentes nas creches. As novas monitoras foram compreendidas por algumas das efetivas como mais uma pessoa com diploma (além da professora) e que tentaria ficar acima delas nas relações de poder.

Apesar disso, todas se mostraram dispostas a ajudar e ensinar o trabalho às novas colegas.

### **2.3 O treinamento em serviço**

Sem repertório algum no trabalho com as crianças pequenininhas, as novas monitoras puderam contar apenas com a experiência das colegas efetivas que se dispuseram a ajudar. Muitas monitoras efetivas contavam as dificuldades pelas quais passaram desde a época em que as creches pertenciam à Secretaria de Promoção Social até as recentes políticas adotadas pelo governo municipal.

Apesar de todas elas reconhecerem que as condições de trabalho melhoraram no decorrer dos anos, muitas estavam desmotivadas devido às mudanças ocorridas no ano de 2007 com o novo Plano de Cargos, que criou o cargo Agente de Educação Infantil ligado ao setor operacional da prefeitura. Para elas, ficava evidente com esta situação que o trabalho pedagógico que realizavam com as crianças não estava sendo reconhecido pelo poder público.

Em meio a essas mudanças, e em um ambiente de descontentamento, as novas monitoras iniciaram o trabalho. As efetivas ensinavam muito sobre os aspectos de cuidado e higiene, promoção da autonomia das crianças com relação aos cuidados com o próprio corpo e alimentação. Educar, para as pessoas da unidade era mais ligado aos aspectos do “cuidar”, do “ensinar” para as crianças os cuidados com o corpo, com a higiene e a alimentação. A prioridade também era que as crianças interagissem o máximo entre si, esquecendo que a interação de qualidade com diversos adultos também é de fundamental importância no trabalho pedagógico.

As novas monitoras sentiam a necessidade de saber mais sobre variados temas como as questões de gênero e sexualidade, a afetividade, como ajudar as crianças a lidar com determinadas situações que parecem incomodá-las e etc. Esse fato pode ser ilustrado através de uma conversa registrada em diário de campo:

Sabe, eu sinto muita falta de uma orientação sobre como agir com as crianças em determinados momentos. Tem uma menina na sala que todos os dias acaba mordendo os

coleguinhas e eu não sei como ajudá-la. Acredito que ela está passando por um momento ruim, mas, o que eu posso fazer? (D.C 27/11/08)

**Sobre a interação entre crianças e adultos outra celetista comentou:**

Percebi que as antigas de casa não gostam muito de se sentar ao chão e simplesmente brincar com as crianças. Ficam em pé a maior parte do tempo com um papel higiênico nas mãos observando as brincadeiras. Às vezes, quando estou brincando com as crianças percebo certo olhar de reprovação, como se eu não estivesse cumprindo o meu trabalho. (D.C 02/12/08)

A creche é um espaço de diversidade, no qual convivem pessoas com diferentes culturas e concepções:

No universo da creche, que é complexo e propicia muitos confrontos, deparei-me com valores de todas as ordens que envolvem a educação e o cuidado destinado às crianças pequenas. (...) Entendo que nessa realidade das creches há crianças e adultos diferentes entre si, que ensinam e aprendem mutuamente e concomitantemente. (Bufalo, 1999, p.120)

No ambiente da creche, apesar dos “estranhamentos” com relação às diferentes concepções, percebe-se que elas se misturam, se confundem, proporcionando a educação dos adultos através do embate e da construção de novas ideias.

## **2.4 Transgredir sem agredir: a metodologia encontrada**

Após alguns dias de início do trabalho, algumas monitoras celetistas começaram a discordar de algumas práticas realizadas no CEMEI. Primeiramente foi questionado por elas o fato de que na creche, todas as segundas e quintas-feiras,

era passado o “pente fino” no cabelo das crianças para evitar a proliferação de piolhos. Uma funcionária da limpeza e uma cozinheira readaptada<sup>9</sup> realizavam esta tarefa e, constatada a presença de piolhos ou lêndeas nas crianças, estas eram mandadas de volta para casa. As novas monitoras estranharam este fato, pois acreditavam que este era um constrangimento para as crianças e suas famílias. No entanto, no final do ano de 2007 esta prática foi extinta por ordens superiores.

Outra prática bastante contestada era o fato de que todas as crianças deveriam dormir no mesmo horário (mesmo aquelas que relutavam em fazer isso). Podemos ilustrar a situação com o seguinte episódio.

Eu estava na turma do berçário 1 no período da manhã. A escolha desta turma e horário se deu devido ao fato de que todas que estavam a trabalhar eram monitoras do processo seletivo.

Neste dia estavam presentes Vivian, Juliana, Cristiane e a professora Lúcia. Após as 11h a professora foi embora. Todos os bebês já haviam tomado banho, almoçado e repousavam em berços dispostos um ao lado do outro. Alguns já dormiam e outros brincavam deitados com os pés e as mãos.

Cada uma das três monitoras pegaram uma cadeira e se sentaram ao lado dos berços de crianças que ainda não haviam dormido. Cada uma delas acariciava o rosto e as costas dos bebês para que eles dormissem. Depois de algum tempo quase todos estavam dormindo exceto o bebê que estava próximo à Vivian. De repente, ela levantou-se e falou para as outras monitoras:

**Vivian: “Não adianta ela não quer dormir. Vou pegar um brinquedinho para ela”.**

Pegou a menina no colo e um animalzinho de plástico para ela brincar. Colocou a cadeira próximo as outras duas monitoras que estavam sentadas e ficou brincando com o bebê que não queria dormir.

---

<sup>9</sup> Esta pessoa exercia a função de cozinheira mas, devido a problemas de saúde, executava diversas outras tarefas dentro do CEMEI, como a acima citada.

**Juliana: “Vivi, essa menina vai acostumar ficar no colo brincando na hora de dormir e vai sofrer a semana que vem quando as colegas a fizerem ela permanecer no berço. È melhor não deixar ela acostumar”**

**Vivian olhou para Juliana e depois para a bebezinha.**

**Vivian: “Aproveita a mamata que é só essa semana, hein!!**

(D.C 15/10/08)

Com este episódio percebi que houve uma transgressão das novas monitoras à rotina imposta pela unidade e pelas colegas de trabalho. No entanto, este fato provavelmente só aconteceu devido às pessoas presentes serem todas do processo seletivo. Isso pode indicar respeito com relação à posição adotada pelas colegas efetivas e também uma tentativa de evitar situações de conflito. De acordo com Bonomi (1995, p. 161):

Compartilhar com adultos o crescimento e a educação de uma criança pequena envolve a prática de uma dinâmica social complexa. A criança, como objeto comum de cuidados e atenções, mas também de expectativas e avaliações, é fonte de um tipo particular de experiência conflitante entre os adultos.

Percebe-se a preocupação de Juliana com relação à transgressão, talvez pelo fato de que as outras monitoras poderiam questionar por que o bebê não estava dormindo ou até mesmo se ele havia dormido na semana anterior. Neste caso Juliana expressa, como adverte Bonomi (op.cit, p.165). “o temor do juízo do outro”. Em seu artigo o autor dá ênfase nas relações entre pais e educadores, mas, de acordo com minhas observações, esse “temor” também ocorria entre os adultos dentro da própria creche.

Ressalto aqui o fato de que percebi mudanças significativas no comportamento das monitoras celetistas, quando estavam entre elas e quando havia a presença de uma monitora efetiva. Ao tentar observar uma colega celetista, que trabalhava na mesma sala que eu em um horário oposto ao qual eu trabalhava, percebi que o comportamento dela mudava quando estava na presença das colegas efetivas.

Quando trabalhava no mesmo horário que eu, também monitora do processo seletivo, seu comportamento era mais brincalhão, mais transgressor em relação a alguns comportamentos adotados pela maioria das pessoas da creche.

As monitoras e professoras efetivas do CEMEI organizavam os espaços e disponibilizavam materiais para que as crianças brincassem mas não interferiam diretamente nas brincadeiras. Ficavam como numa espécie de vigília para que as crianças não se machucassem ou brigassem umas com as outras. As interferências que elas faziam geralmente estavam ligadas a solução de conflitos entre as crianças.

As novas monitoras sempre se dispunham a brincar com as crianças, assumindo um papel na brincadeira, sentando, deitando ou se arrastando pelo chão, dançando, imitando animais e utilizando outras expressões corporais. No entanto, quando havia a presença de uma colega efetiva elas pareciam ficar envergonhadas ou simplesmente melindradas pelo julgamento que as colegas poderiam fazer delas. Portanto, subentende-se que as práticas adotadas por elas transgrediam as regras e práticas realizadas no CEMEI, mas, essa transgressão só acontecia na ausência das efetivas.

### 3. O DIA-A-DIA NO CEMEI

#### 3.1 Episódio 1: Relembrando a infância

Primeira semana de trabalho. Naquela manhã duas turmas de crianças estavam em uma grande área cimentada externa aproveitando o sol. Carrinhos, bonecas e panelinhas estavam espalhados pelo chão. A minha turma era o agrupamento 1B e comigo estava uma monitora efetiva e a professora. Dividindo o mesmo espaço estavam as crianças do agrupamento 2A com duas monitoras: uma monitora efetiva e uma celetista. Enquanto as efetivas das duas salas estavam conversando em pé, cada uma com um rolo de papel higiênico na mão para limpar o nariz das crianças, a professora estava sentada observando.

A monitora da outra sala avisou que iria tomar café. Márcia, a monitora celetista, ficou sozinha perto das crianças. Algumas delas se desinteressavam pelos brinquedos e saíam andando em direção ao portão onde estava parado o guarda. Márcia corria atrás das crianças e as traziam de volta. De repente, olhou para mim e disse:

Márcia: ***Deixa ver se eu lembro...***

Começou a falar para as crianças:

Márcia: ***Dá a mãozinha pra tia.***

Várias crianças deram as mãos e ela formou uma roda e começou a cantar.

Márcia: ***Caranguejo não é peixe, caranguejo peixe é, caranguejo só é peixe na remada da maré. Roda, roda, roda, pé, pé, pé, roda, roda, roda, caranguejo peixe é!!!***

Ao final da música se jogou ao chão e com ela algumas crianças. Os que não se jogaram deram muita risada e pediam:

Crianças: ***Dí novo tia!!***

Por várias vezes Márcia repetiu a brincadeira e as outras monitoras e professoras ficaram apenas observando.

Com este episódio, podemos observar que, sem nenhuma experiência na educação infantil, a monitora recorre ao seu passado, a uma brincadeira típica de sua infância. Isso é evidente principalmente quando ela diz: ***“Deixa ver se eu lembro”***.

O passado que vem ao nosso encontro em cada criança é a cópia da própria infância, da sobrevivência da nossa vivência infantil em nosso inconsciente individual, mas também, contemporaneamente, a cada vez, o encontro com as raízes de toda a humanidade, com o inconsciente coletivo. (Siebert, 1998, p. 79)

Ao se deparar com as crianças e sem ter nenhum repertório proveniente da experiência nas creches, a única alternativa encontrada por Márcia para chamar a atenção dos pequenos foi a de utilizar uma brincadeira de sua própria infância.

Esse resgate da infância é algo muito difícil de fazer. As diversas linguagens utilizadas na infância são esquecidas pelos adultos e, aos poucos, dão lugar apenas à linguagem oral e escrita, nas quais as palavras são cuidadosamente escolhidas para a comunicação com o outro.

Além disso, a posição social do adulto em relação à criança é, frequentemente, a daquele que sabe, que deve proteger e ensinar a criança que é vista como aquele que não sabe. Em meio a essa relação vertical que se estabelece, o adulto não consegue adentrar no mundo infantil e brincar com a criança, pois a brincadeira exige uma relação de igual para igual, na qual a imaginação é o único limite. “Uma atitude muito disseminada entre os adultos é considerar com pequeno interesse o mundo da imaginação infantil, principalmente porque os próprios adultos subvalorizam sua imaginação” (Ghedini, 1998, p.209)

Por último vale ressaltar que o medo do julgamento do outro se faz presente a todo o momento. O receio de parecer ridículo ou fragilizado frente ao outro faz com que os adultos percam a sua “dimensão brincalhona”. Ghedini aborda a questão de o adulto resgatar a sua dimensão brincalhona e enfoca também o medo da opinião dos outros como um sentimento muito forte presente nas relações que se estabelecem nas creches. (Ghedini, op.cit, p.206-207)

Bondioli (2004) aponta outros problemas nas atividades realizadas nas creches. Algumas práticas parecem ter sido consolidadas porque se mostraram

eficientes em determinados momentos ou porque simplesmente parecem úteis para crianças e adultos:

...existem práticas educativas difundidas e consolidadas, que são realizadas por hábito, por se mostrarem úteis para as crianças ou para os pequenos alunos: as atividades de aprendizagem, a brincadeira, as rotinas. Enfim, existem estratégias pedagógicas comprovadas, geralmente aprendidas com as colegas mais velhas ou durante a prática do trabalho, de gestão do grupo, de uso dos espaços, de desenvolvimento das atividades. (Bondioli, 2004, p.20)

As monitoras contratadas, devido à falta de experiência, não tinham esse repertório de práticas e, portanto, recorreram as brincadeiras espontaneamente sem planejar ou visar objetivos para elas.

Apesar dos diversos problemas que o adulto tem em resgatar sua infância, a monitora recém chegada à creche brincou com as crianças, utilizando também sua linguagem corporal ao se jogar ao chão no final da brincadeira de roda. Porém, vale ressaltar que este foi um dos raros momentos em que esse tipo de brincadeira ocorreu junto à presença das monitoras efetivas e de uma professora. No entanto, a monitora que trabalhava junto de Márcia havia saído para tomar café e só as monitoras e professoras de outra turma estavam presentes. Portanto, pode-se questionar se tal episódio teria ocorrido com a presença da colega que trabalhava na mesma sala.

### **3.2 Formação Rápida: dois dias para orientar um ano**

Diante da diversidade e variedade de temas que permeiam a educação infantil, e da falta de conhecimentos teóricos e práticos das novas monitoras, o governo municipal proporcionou apenas dois dias de formação para os recém contratados. Apesar de o curso ter abordado questões importantes do trabalho, percebi que as dúvidas das novas monitoras se multiplicaram. Porém, a tarefa de esclarecer as dúvidas que ainda restavam ficou sob a responsabilidade da equipe de cada CEMEI.

O curso foi preparado pelas orientadoras pedagógicas da rede municipal e iniciou-se em março de 2007, sendo ministrado de acordo com o número de pessoas

que eram contratadas aos poucos. À medida que as pessoas iniciavam o trabalho nas creches, as datas eram marcadas de maneira a aglomerar determinado número de participantes. Sendo assim, algumas pessoas chegavam a trabalhar várias semanas antes de fazer o curso e, outras, faziam o curso antes de conhecer a realidade das creches.

O curso foi realizado pelo CEFORMA<sup>10</sup>, que na época era um centro de formação da administração municipal ligado diretamente à secretaria de educação e responsável pelos cursos destinados a monitoras e professoras ligadas ao sistema de ensino municipal.

Dividido em oficinas com duração mínima de uma hora e vinte a duas horas, os temas foram abordados através de dinâmicas, brincadeiras e leituras de livros infantis. Durante os dois dias de formação as oficinas foram organizadas em duas no período da manhã e duas no período da tarde.

Os temas das oficinas eram os seguintes:<sup>11</sup>

- Literatura Infantil;
- Breve Histórico da Educação Infantil no município de Campinas;
- As múltiplas linguagens das crianças de 0 a 3 anos;
- Brincar= Aprender;
- Corpo e Movimento;
- Organização do Trabalho Educativo: o uso dos espaços;
- Direitos das crianças;
- Planejamento e registro nos Cemeis de Campinas.

De fato, apesar do pouco tempo de duração, o “mini curso” conseguiu abordar de maneira clara (porém superficial) assuntos importantes das práticas diárias dos CEMEIS. O embasamento teórico utilizado foi bem selecionado e abordou diversos assuntos discutidos pelas pesquisadoras e pesquisadores italianos, cuja bibliografia é a base deste trabalho de conclusão de curso.

Porém, diante da complexidade das relações vividas dentro dos CEMEIS, da diversidade de culturas que se encontram todos os dias, tal curso foi insuficiente para a formação das novas monitoras. Um aspecto importante a ser levantado foi a

---

<sup>10</sup> Centro de Formação que durante a pesquisa mudou o nome para CEFORTEPE, modificando-se também o endereço do mesmo.

<sup>11</sup> Ver no anexo IV parte do material montado especialmente para este curso.

ausência das monitoras efetivas nesta formação, pois a troca de experiências poderia ter sido benéfica tanto para elas como para as contratadas.

Outro fato que merece atenção foi a separação dos cursos para professoras e monitoras contratadas pelo mesmo processo seletivo para atuarem no mesmo âmbito de trabalho. Por que estas duas profissionais não poderiam participar do mesmo curso? Será que apesar de várias pesquisas na educação infantil apontarem para a indissociabilidade entre cuidar e educar a secretaria de educação ainda insiste em separar as duas coisas?

Uma questão polêmica foi levantada na oficina “Breve Histórico da Educação Infantil no município de Campinas” realizada no dia 13/06/07. Uma das orientadoras pedagógicas fez o seguinte comentário acerca do trabalho das professoras e monitoras:

Se a professora não cumprir o seu papel, é dever do monitor cumpri-lo. As atividades pedagógicas também são tarefa dos monitores. Não se separa o cuidar do educar.  
(D.C 13/06/07)

Tal discurso levantou polêmica entre os presentes no curso. Primeiramente, pela diferença salarial entre monitoras e professoras; e, em segundo lugar, em razão dos conhecimentos na área de educação que muitas das contratadas não tinham.

Não se pode separar o cuidar do educar. Mas, como convencer as pessoas disso se há duas categorias de profissionais que realizam o mesmo tipo de trabalho e recebem salários tão diferentes? Pode-se justificar tal fato pela falta de formação na área da educação pelas monitoras? Sendo assim como elas poderão cuidar e educar as crianças pequenininhas?

As contradições que ainda envolvem a educação infantil são muitas. Para entender as complexas relações que se estabelecem nas creches, a diversidade e o embate entre as diferentes culturas as pessoas que trabalham neste rico ambiente precisam de uma sólida formação. Formação esta que deve possibilitar a reflexão e se dar de modo contínuo para acompanhar as transformações sociais e culturais que não param de acontecer.

Atuar com crianças, jovens ou adultos, significa ou exige garantia e respeito à diversidade cultural, étnica, religiosa e etc., combatendo a desigualdade social. Aprendo com professoras e crianças que precisamos tomar cuidado e evitar supor, evitar pressupor, ter visões preconcebidas, ou seja, precisamos superar nossos próprios preconceitos. Por outro lado, para ser professor, mais do que ensinar é preciso gostar de aprender, o que implica compreender que formação científica, cultural e política não pára, mas continua. (Kramer, 2005, p. 128-129)

A primeira oficina, realizada no dia 13/06/07, tinha como tema “Brincar=Aprender” e proporcionou dinâmicas que suscitavam a reflexão sobre o trabalho em grupo e, ao mesmo tempo, estimulavam a expressão corporal. A dinâmica que mais entusiasmou os participantes foi lembrar as brincadeiras da infância em grupos nos quais cada pessoa deveria lembrar pelo menos o nome de cinco brincadeiras e descrevê-las ao expor para o restante da turma. Na exposição, todas as pessoas queriam falar de suas lembranças. Descobriram que determinadas brincadeiras assemelhavam-se muito entre si, mas, às vezes, tinham nomes e regras diferentes. Foi notado que as principais diferenças se davam entre as regiões nas quais cada pessoa vivenciou sua infância.

As orientadoras pedagógicas sugeriram as pessoas que não deixassem de lembrar suas brincadeiras da infância e tentar ensiná-las às crianças, adaptando-as de acordo com as faixas etárias dos agrupamentos.

O tema “Brincar= Aprender” remete ao fato de que a brincadeira não é apenas um passatempo, uma hora em que a professora pode sentar e descansar. Neste momento as crianças estão em processo de construção, produzindo suas culturas em interação com “o outro”. Mas, é preciso atentar para o fato de que a brincadeira não se torne apenas um método para ensinar as crianças, “didatizando o lúdico”.

... o jogo , por ser uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa a um resultado final. O que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe. Quando ela brinca, não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade física ou mental. (Kishimoto, 2006, p.24)

A discussão sobre a “didatização do lúdico” não foi abordada no curso e o tema da oficina pode ter causado dúvidas acerca de seu significado. “Brincar=Aprender” pode ser interpretado como se a brincadeira fosse apenas um instrumento para que as docentes ensinem conteúdos às crianças.

A segunda oficina do dia foi a de “Literatura Infantil” e ressaltou a importância de se trabalhar a linguagem oral para as crianças pequenininhas que ainda não adentraram ao mundo da escrita. Apresentaram uma grande variedade de objetos prontos ou construídos a partir da reciclagem de materiais e que contribuem na hora de contar histórias para as crianças. Para demonstrar como isso é possível, contaram uma história utilizando vários dos recursos que haviam citado.

Porém, outro aspecto que poderia ter sido abordado nesta mesma oficina é a leitura das imagens que os pequeninhos podem fazer, manuseando e até mesmo “experimentando” livros coloridos, com diferentes imagens, texturas e cheiros dos quais as crianças poderiam sentir com suas mãos, boca e nariz.

Quando falo de leitura aqui, falo de uma proposta para crianças de 6 meses a 6 anos, ou mesmo de 0 a 6 anos, falo da leitura sem letras, com livros que as crianças podem tocar. [...] Para as crianças de 6 meses, são de plástico, de tecido, livros que a criança pode até mastigar. São gostosos, macios, adaptados para crianças bem pequenas que gostam de levar coisas à boca, amassar, molhar. (Rizzoli, 2005, p. 17)

Neste mesmo dia, as novas monitoras puderam conhecer um pouco da história da educação infantil no município de Campinas, desde a época da Secretaria de Promoção Social até a realidade dos agrupamentos, que comportam crianças de diferentes faixas etárias em uma mesma turma. Ressaltaram os benefícios trazidos por essa forma de organização que proporciona a interação de crianças de diferentes faixas etárias. No entanto, não discutiram sobre o elevado número de crianças por adulto dentro dos agrupamentos e que dificulta muito o trabalho pedagógico de qualidade nas creches.

Para finalizar o primeiro dia de curso, a última oficina abordou “As múltiplas linguagens das crianças de 0 a 3 anos”. As dinâmicas foram novamente utilizadas nesta oficina como recurso para suscitar a reflexão sobre o trabalho pedagógico. A primeira dinâmica envolveu uma caixa com diversos objetos dentro, em sua maioria

brinquedos, em que as pessoas deveriam selecionar apenas um e contar para os outros o que aquele objeto a fez lembrar ou se ele provocou alguma sensação. Devido à grande quantidade de brinquedos, mais uma vez as pessoas tiveram prazer em relembrar acontecimentos de sua infância, fatos alegres ou tristes que as marcaram de alguma maneira.

Após essa atividade, as orientadoras ligaram um aparelho de som e colocaram a música “Ciranda da Bailarina”. Depois da audição, foram disponibilizados diversos materiais como tecidos, objetos diversos, fantoches, guache, folhas, jornais, revistas, massinha, papéis em diferentes cores e texturas, argila, gesso, lápis, giz de cera e alguns instrumentos musicais como pandeiros, chocalhos, flautas e etc. A partir da escolha de alguns desses materiais, os grupos deveriam representar a música utilizando diferentes linguagens e formas de expressão. As orientadoras explicaram que o objetivo deste exercício era de que fosse despertado em nós o olhar sobre as diferentes linguagens utilizadas pelas crianças e que os adultos se esqueceram ou sufocaram-nas com a passagem dos anos. Nesta oficina a bibliografia italiana foi largamente utilizada, inclusive através da reflexão sobre o poema “As cem linguagens” de Loris Malaguzzi.

No segundo dia de curso, a primeira oficina a ser ministrada ao grupo do qual participava foi: “Organização do trabalho educativo: o uso dos espaços”. A preocupação das orientadoras da rede em utilizar uma oficina só para abordar a organização dos espaços demonstra que elas têm conhecimento das diversas pesquisas sobre esse assunto e dão importância a este aspecto na educação infantil.

Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida para todos os envolvidos, sempre atendendo às exigências das atividades programadas, individuais e coletivas, com ou sem a presença dos adulto(s) e que permitam emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis. (Faria, 2007, p. 70-71)

As orientadoras que ministraram essa oficina falaram sobre a criatividade que professoras e monitoras devem ter ao organizar o espaço utilizando materiais simples como lençóis para fazer cabanas, redes, balanços e etc. Criar e usar espaços que facilitem o faz-de-conta e a interação entre adultos e crianças. Salientaram que os brinquedos não são para ficarem guardados nos armários, eles devem ser largamente utilizados pelas crianças e ficarem disponibilizados em locais de fácil acesso para elas. No entanto, as discussões ficaram mais voltadas ao uso dos espaços na creche e não foi chamada a atenção para o fato de que as pré-escolas estão cada vez mais baseadas no modelo escolarizante do ensino fundamental, antecipando conteúdos escolares e impedindo que as crianças brinquem.

A segunda oficina foi sobre “Corpo e movimento” e ela foi iniciada com a leitura do livro infantil “Guilherme Augusto Araújo Fernandes” que tem como tema principal a memória. Mais uma vez, aqui foram utilizados recursos para que os adultos relembressem sua infância. Essa era a terceira oficina que utilizava esse recurso e que obtinha sucesso entre as participantes.

Em segundo lugar foi utilizada a dinâmica do cego, na qual um participante tinha os olhos vendados e o outro tinha a tarefa de guiá-lo pelas dependências do prédio onde estava sendo realizado o curso. Os temas discutidos a partir da dinâmica foram a construção da relação de confiança entre adultos e crianças, e a professora como mediadora entre a criança e o mundo cheio de obstáculos pelo o qual se deve ajudar a criança a passar. Essa metáfora da “professora como guia” da criança desconsidera que, em sua jornada, a professora caminha lado a lado com ela, sendo também guiada.

No entanto, o nome “Corpo e movimento” havia suscitado maiores expectativas entre as participantes que esperavam que tivessem de dançar ou algo parecido. Senti certo alívio por parte das pessoas ao perceberem que não teriam de se expressar corporalmente.

Segundo Finco (2007, p.97), “O adulto com muita fadiga aprendeu a frear as suas emoções e sensações corporais, dando a elas uma forma discursiva.” Em apenas duas horas de oficina seria muito difícil que as pessoas compreendessem todo o processo de “disciplina dos corpos” pelo qual passaram durante todos os anos de escolarização e vida em sociedade. Porém, poderia ter sido discutido com maior ênfase o respeito a corporeidade da criança e a liberdade para brincar.

A terceira oficina abordou os direitos da criança com base na LDB, no Estatuto da Criança e do Adolescente e documentos divulgados pelo Ministério da Educação como “Esta creche respeita a criança – Critérios para a unidade creche” de Maria Malta Campos. O principal aspecto abordado foi a concepção da criança como sujeito de direitos, sendo a creche um direito não condicionado ao fato de a mãe trabalhar ou não.

A constituição federal de 1988 representou um avanço no que se refere aos direitos da infância. Ela considera as crianças e os jovens como sujeitos de direitos e proclama a necessidade da oferta de atendimento em educação infantil. [...] É importante lembrar que, na nova LDB, a educação infantil está presente no capítulo da educação básica, isto é, juntamente com os ensinos fundamental e o médio, o que aponta para a necessidade de articulação, e não de subordinação entre eles. (Barbosa, 2006 p.16)

A última oficina do “mini curso” teve como tema o “Planejamento e Registro nos CEMEIS de Campinas”. Foram explicados que os momentos destinados ao planejamento são as reuniões de TDC (Trabalho docente coletivo) e os GEMs (Grupo de estudos de monitores). Foram ressaltados a importância dos registros escritos e fotográficos para o trabalho pedagógico, registros estes que, segundo as orientadoras, servem para que os pais conheçam o trabalho realizado e o cronograma de atividades dos quais as crianças participam.

Entretanto, o planejamento e a programação na educação infantil devem ser problematizados, pois, de acordo com a pesquisa de Barbosa (2006) a programação das diferentes instituições tem apresentado homogeneizações, seguindo, muitas vezes, as etapas da psicologia evolutiva:

...ao comparar as rotinas de diferentes instituições, foram encontradas, principalmente, similitudes e homogeneizações, o que demonstra que, na elaboração das rotinas, muitas vezes, não estão sendo levados em consideração nem a diversidade dos marcos teóricos nem a criança concreta, com suas diferenças sociais, culturais, étnicas, religiosas, etárias, e outras.) Ao contrário, a organização da vida diária nas instituições é padronizada, quase uniforme, seguindo normalmente as grandes etapas da psicologia evolutiva, as macropolíticas curriculares e as reformas de ensino, as posições hegemônicas sobre a formação de professores e a elaboração de produtos tecnológicos de comunicação de massas que tem permeado as políticas educacionais atuais. (Barbosa, 2006, p. 27)

Após a realização do curso, foi distribuída a cada unidade de educação infantil do município uma apostila elaborada pelas orientadoras pedagógicas e na qual o curso foi baseado. A monitora que quisesse ter acesso a ela poderia consultá-la na escola ou tirar uma cópia utilizando seus próprios recursos financeiros.

Na unidade pesquisada, três das monitoras contratadas providenciaram cópias da apostila e as outras a consultaram durante o período de sono das crianças. Foi solicitado pela orientadora pedagógica do CEMEI que as celetistas socializassem os principais assuntos discutidos no curso durante o GEM.

Os assuntos que mais chamaram a atenção das novas monitoras foram compartilhados com as efetivas. A maioria delas disse que já ouviram sobre esses temas em cursos proporcionados pela prefeitura e que as exigências com relação ao trabalho delas fica cada vez maior, mas, o reconhecimento e a melhoria das condições de trabalho ficam esquecidos pela administração municipal.

Na presente pesquisa, o descontentamento da categoria das Monitoras de educação infantil era manifestado principalmente nas reuniões de GEM, formação continuada e construção e avaliação do projeto pedagógico. As novas monitoras compartilhavam destas angústias, mas eram mais cautelosas devido ao fato de terem sido contratadas em caráter temporário.

Vale lembrar que os debates acerca das políticas e dos momentos históricos pelo qual passamos também fazem parte da formação. Segundo Kramer (2005), “a história vivida é preciosa” e, por isso, fazem parte da formação não só os estudos no ensino médio ou superior mas, também, a formação em movimentos sociais, fóruns, associações, partidos e sindicatos. Formação em cada creche e pré escola que garanta a leitura, o estudo, o debate e, por fim, a formação cultural através da literatura, arte, cinema e teatro em geral.

Observar as particularidades infantis, promovendo a construção coletiva de espaços de discussão da prática exige embeber a formação na crença de que não há “déficit” na criança, nem no profissional que a ela se dedica, a ser compensado; há saberes plurais e diferentes modos de pensar a realidade. Atentar para os saberes e valores dos profissionais, a partir de seu horizonte social, para sua etnia, sua história de vida e trabalho concreto, é a singeleza que cerca uma proposta de formação e nisso está também sua força e possibilidade de êxito. (Kramer, 2005 p.129)

## 4. A PRORROGAÇÃO DO CONTRATO

### 4.1 O Curso de Auxiliar de Creche

No dia 7 de janeiro de 2008, as novas contratadas pelo município de Campinas, começaram a freqüentar o curso para “Auxiliar de Creche/ Cuidador de Crianças”<sup>12</sup>, promovido pelo Centro de Educação Profissional de Campinas “Prefeito Antônio da Costa Santos” (CEPROCAMP).

Após a prorrogação do contrato, e depois de quase um ano de trabalho destas pessoas na educação infantil, o governo municipal decidiu proporcionar uma formação mais extensa àquelas que continuariam a trabalhar por mais um ano nas creches do município. Como as celetistas ainda não haviam completado um ano de trabalho e não tinham direito a férias, o curso foi realizado no mês de janeiro, período em que as creches se encontram fechadas para as “férias escolares”.

O curso realizou-se na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) CAIC “Professor Zeferino Vaz” no bairro Vila União e foi escolhido provavelmente pelo espaço poder comportar os quatrocentos e oitenta monitores contratados. O curso tinha duração de seis horas diárias (das 7h às 13h) e acontecia de segunda a sexta feira, praticamente a mesma carga horária da jornada de trabalho, exceto pelas duas horas semanais de formação nos Grupos de Estudos de Monitores que foi desconsiderada.

Logo no primeiro dia de curso, constatei que, muitos dos presentes na sala, assim como as monitoras do CEMEI pesquisado, não eram formadas em curso superior na área da educação . Na apresentação feita por cada um dos presentes notei a seguinte situação: das vinte e sete pessoas, sete estavam cursando ou já haviam terminado a faculdade de Pedagogia, duas tinham formação no Magistério, seis não tinham diploma em curso superior, e doze eram formados em outras áreas do conhecimento. Dentre as áreas de formação podemos citar: Arquitetura, Odontologia, Nutrição, Serviço Social, Psicologia, Filosofia, Economia, Letras, Enfermagem e Publicidade. Dentre essas 27 pessoas havia apenas dois homens.

Terminadas as apresentações, a formadora explicou que ela tinha formação em artes e que trabalhava com turmas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries em uma escola do Estado.

---

<sup>12</sup> O genérico masculino foi aqui utilizado devido a organização do curso fazer uso do mesmo.

Afirmou ainda que, ela e as demais formadoras, não possuíam nenhum vínculo com a prefeitura a não ser pelo fato de terem sido contratadas temporariamente para ministrar o curso. No final da conversa acrescentou:

“Não importa a formação. Todos somos educadores”

(D.C 07/01/2008)

O termo “educadores/as” é passível de discussão. Alguns pesquisadores/as consideram esta denominação um avanço, pois se reconhece a dimensão de um projeto educativo e não somente assistencial. Para Isabel de Oliveira e Silva (2005) o termo educadora “é uma evidência de um processo de reflexão” superando denominações como monitora, berçarista ou pajem. Analisando a questão por outro ponto de vista, podemos considerar todos os funcionários de uma creche como educadores, por exemplo, o guarda, as cozinheiras e faxineiras. Os pais e membros da família das crianças também são educadores. Mas será que ser apenas educadora é suficiente para exercer o trabalho de ser professora de crianças pequenininhas? Será que por trás do termo “educadora” não está se tentando camuflar a falta de formação específica que estas pessoas trazem consigo?

Ao mesmo tempo, pode-se discutir o fato de um curso de formação para monitoras de educação infantil ser ministrado por profissionais que não atuam diretamente nas creches. Outra questão a ser colocada é a contratação de professoras do ensino fundamental para formar as profissionais que atuam na educação infantil. Por que não trazer pessoas com experiência na educação infantil para formar outras profissionais que atuarão na educação infantil?

No curso de auxiliar de creche, os temas abordados pelas orientadoras pedagógicas da rede municipal em 2007 foram esquecidos. O novo curso abordou a criança do ponto de vista da psicologia, desvinculando-a “do âmbito social como alguém impermeável às relações de classe, de gênero, de etnia”. (PRADO, 1999, p.112).

No índice da apostila<sup>13</sup> distribuída as participantes do curso, notei o predomínio dos temas ligados a área da psicologia. Ao observar a bibliografia no final da apostila tem-se a mesma constatação.

---

<sup>13</sup> Ver anexo V

## 4.2 Conteúdos e metodologia adotada

No material distribuído, estavam contidos, de forma muito reduzida, conteúdos sobre a legislação que orienta a educação no Brasil, conceitos de criança e infância no decorrer da história, teóricos da educação, textos sobre o desenvolvimento físico e cognitivo, linguagem, jogos e brincadeiras, noções de pediatria e puericultura.

A metodologia proposta pelas formadoras<sup>14</sup> consistia no que denominaram “exercício da co-responsabilidade”. Este exercício consistia em dividir a sala em cinco grupos, cada qual com tarefas específicas:

1. Síntese: a este grupo caberia a tarefa de resumir os principais assuntos lidos e discutidos;
2. Glossário: esclarecer expressões e palavras não entendidas nas leituras dos textos das apostilas;
3. Avaliação: ressaltar os aspectos positivos e negativos dos textos, da discussão, do trabalho dos grupos e da aula como um todo;
4. Dinâmica: trazer jogos cooperativos, músicas e atividades que contribuam para o processo de formação;
5. Infra-estrutura: cooperar com o grupo da dinâmica trazendo os materiais necessários aos jogos e atividades.

No primeiro dia de curso, a formadora solicitou as participantes que escrevessem em um papel temas relativos ao trabalho diário ou dificuldades que gostariam de colocar em discussão. No final do dia, ela leu os papéis em voz alta e, os assuntos que mais apareceram foram: a separação entre cuidar e educar, disciplina, violência contra a criança e sexualidade. A formadora disse que tentaria trazer para o curso “pessoas especializadas” em tais assuntos para esclarecer as dúvidas de todos.

A formadora, ao dizer que traria “pessoas especializadas” para abordar os assuntos colocados em questão, demonstra não ter conhecimento sobre eles. Ao mesmo tempo, a metodologia do “exercício da co-responsabilidade” proposta para o curso de formação também mostra que a alternativa encontrada para a falta de

---

<sup>14</sup> Utilizo mais uma vez o genérico feminino pelo fato de serem dezoito mulheres e apenas um homem.

conhecimento sobre os temas relacionados às creches era a de fazer com que os participantes do curso ocupassem grande parte do tempo discutindo entre si o que acontece nas diversas unidades de educação infantil do município.

Pode-se dizer que todo o curso foi permeado por essas “trocas de experiências” e as pessoas ficavam aliviadas ao perceberem que determinadas situações também ocorriam em outras creches e, que suas dúvidas eram basicamente as mesmas. A formadora, na maioria das vezes, se mostrava surpresa ao ouvir as narrativas sobre o cotidiano dos CEMEIS. Limitava-se apenas a dar suas opiniões e impressões sobre o assunto.

Porém, observou-se durante o curso que, em determinado momento, as pessoas se cansaram de apenas narrar os fatos. Queriam aprofundar os assuntos e encontrar respostas as suas dúvidas. A mera narrativa dos fatos, sem a devida reflexão não contribuiu para a formação das monitoras que, logo começaram a expressar suas insatisfações com relação à metodologia e aos conteúdos abordados pelo curso.

### **4.3 Crises em Curso**

No final da primeira semana de curso, começaram a despontar os primeiros sinais de insatisfação das participantes. Na sexta-feira, 11 de janeiro, a formadora da sala informou que nos uniríamos a outra turma que vinha reclamando muito dos conteúdos e metodologia adotados durante a formação. Muitas pessoas se queixavam de que não entendiam a conexão entre as teorias estudadas e o trabalho na prática. Queriam aprender algo que pudessem aplicar no cotidiano das creches.

O objetivo era de que, com a junção das salas, a outra turma se acalmasse. Devido à formação em artes da formadora da minha sala, ela dava muita ênfase à música e a dança. Portanto, a saída para ajudar a outra formadora (que era psicóloga) a solucionar os conflitos foi a de ensinar as “danças circulares”<sup>15</sup> e com isso proporcionar algo diferente aos insatisfeitos.

No entanto, a idéia não surtiu o efeito desejado, pois as pessoas continuavam a reclamar da falta de conexão com as vivências da creche. Nos intervalos do curso,

---

<sup>15</sup> Danças típicas de alguns povos e, por eles consideradas sagradas.

as pessoas das diferentes turmas se encontravam e comentavam sobre suas insatisfações.

#### 4.4 A mudança de metodologia: os *workshops*<sup>16</sup>

Após uma semana de tentativas de contornar a situação e atender as solicitações das participantes, na terceira e penúltima semana de curso a metodologia foi modificada. Foram montadas oficinas com o objetivo de abordar os assuntos que as pessoas mais citaram como sendo de interesse no trabalho nas creches.

Do dia 22/01 ao dia 25/01 foram desenvolvidos os seguintes *workshops*:

Tabela 1: local e temas dos *workshops*

**WORKSHOP - SAIBA ONDE ESTÁ SEU COLEGA  
E ONDE ESTÁ ACONTECENDO O QUE**

ESPAÇOS	OFICINA
SALA DE AULA N° 08	DANÇAS CIRCULARES
REFEITÓRIO INTERNO	DIVERSIDADE DO CORPO
REFEITÓRIO EXTERNO	CRIAÇÃO ARTÍSTICA
SALA DE VÍDEO 01	JOGOS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL
SALA DE VÍDEO 02	CUIDADO
SALA DE ARTES	CONTAÇÃO DE ESTÓRIA
SALA DE AULA N° 01	BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS
SALA DE AULA N° 05	SENSAÇÕES E INTERAÇÕES
SALA DE AULA N° 04	SEXUALIDADE
SAGUÃO ALA B	CRIAÇÕES COLETIVAS

Fonte: organização do curso

Nos dias 22, 23 e 24 aconteceram três oficinas por dia, com duração de aproximadamente uma hora e meia cada. No dia 24 aconteceu a última das oficinas e depois as pessoas voltaram para as suas turmas iniciais. Duas formadoras ficavam responsáveis por cada oficina e as temáticas foram montadas de acordo com a experiência de cada uma delas. A formadora da minha sala, por exemplo, decidiu socializar para todas as participantes os seus conhecimentos sobre as danças circulares. Outra formadora com experiência em teatro resolveu abordar seu uso nas

<sup>16</sup> O nome “*workshop*” foi dado pelos organizadores do curso de formação

creches através da oficina “Criações Coletivas”. Assim, cada formadora montou sua “oficina” de acordo com seus conhecimentos e experiência, a fim de não incorrer no erro de abordarem assuntos dos quais desconheciam.

Para a divisão dos grupos que participariam de cada oficina, foram distribuídos em sala determinado número de papéis coloridos que correspondiam a formação das turmas. A formadora disse que o objetivo era de que interagíssemos com outras participantes a fim de enriquecer a nossa experiência. Entretanto, as participantes enxergaram nesta forma de distribuição uma tentativa de separar as pessoas descontentes e enfraquecer os laços de amizade que já haviam sido construídos em três semanas de curso.

No dia 22/01/08 a primeira oficina do grupo do qual eu fazia parte era a de “Jogos na Educação Infantil”. A formadora da oficina demonstrou um grande número de jogos que ela havia confeccionado com materiais recicláveis como tampinhas de garrafa pet, pratos descartáveis, caixas de sapato, tampas de latas de tomate, caixa de fósforos e etc. Citou rapidamente as contribuições que os jogos trazem para o desenvolvimento físico e cognitivo, além de trabalhar as questões sociais e culturais. No entanto, a visão de jogo apresentada ficou restrita a aprendizagem de conteúdos e não como algo espontâneo e inerente aos seres humanos. Huizinga (2007) afirma que “o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos”.

A segunda oficina consistiu em despertar a criatividade das participantes em utilizar diversos instrumentos para contar histórias para as crianças. A oficina “Criação artística” trouxe a ideia de confeccionar personagens utilizando frutas, legumes e verduras que após o uso poderiam ser saboreadas pelas crianças. Cada participante criou o seu personagem que ficou exposto para as outras turmas que viessem a participar da oficina. As formadoras não colocaram em questão o fato de que se deve estimular as crianças a também fazerem esculturas tridimensionais, aliás , a arte em geral, é pouco valorizada por muitas docentes.

... nas séries iniciais do ensino fundamental, isso se contrapõe à prática ainda freqüente nos dias atuais na qual a construção da escrita apaga outras capacidades expressivas das crianças – cada vez mais precocemente- que ao aprender a ler e escrever deixa de desenhar, pintar, dançar, ouvir e produzir música e teatro. (Gobbi, 2007, p. 34)

A terceira e última oficina deste dia foi “Diversidade do Corpo”, organizada por um formador que ministra aulas de dança na região de Campinas. Foi trabalhada a expressão corporal, movimento das articulações, níveis de movimentação do corpo (planos baixo, médio e alto) e relaxamento.

No dia 23/01 iniciamos o dia com as “Danças Circulares” ministrada pela formadora da minha turma inicial. Explicou a origem destas danças e que o nome “circular” refere-se ao movimento do universo. Ensinou a coreografia de três músicas. Algumas pessoas se recusaram a participar das danças por motivos religiosos e apenas assistiram.

Na segunda oficina do dia 23, chamada de “Criações Coletivas”, foram feitos exercícios de voz, relaxamento e expressão corporal. Ao final da oficina, todos deveriam encenar uma peça de teatro.

As oficinas que estimularam o movimento do corpo foram de valiosa importância para as monitoras que puderam exercitar essa forma de expressão tão freada pela sociedade discursiva.

A última e mais esperada oficina do dia era a que abordava a “Sexualidade”. As monitoras apresentaram dúvidas sobre como agir em situações em que as crianças tocam com frequência seus órgãos genitais ou quando um menino só quer brincar de boneca. As formadoras conversaram sobre o assunto sem preconceitos e a discussão foi produtiva no sentido de que fez as pessoas refletirem e não ignorarem estas questões que são um tabu para muitas pessoas da sociedade. A reflexão sobre as questões de gênero entusiasmaram as pessoas que pareciam querer saber mais. Esta discussão poderia ter sido tema de várias aulas do curso de formação aliás, muitos outros temas que envolvem a educação infantil não foram abordados.

Podemos, então, reforçar a desigualdade de gênero, quando não nos posicionamos criticamente e sem maiores ponderações diante dessas ideias preconcebidas, formadas antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. (Vianna; Setton, 2004, p. 91-92)

No terceiro dia de oficinas, a primeira delas abordou o tema “Sensações e Interações”. Foi realizada uma dinâmica na qual as pessoas eram organizadas em

duplas e, uma delas, tinha os olhos vendados. Quem estava com olhos vendados era guiado pelo colega que deveria fazer com que o outro experimentasse sensações utilizando os sentidos: tato, olfato e gustação. Havia pequenas porções de alimentos para serem experimentados, texturas e tecidos para serem sentidos. As formadoras sugeriram que todos fizessem essa atividade nas creches com as crianças, mas, sem a venda nos olhos.

A segunda oficina, chamada “Brinquedos e Brincadeiras”, trouxe novamente a reciclagem de materiais para a confecção de brinquedos para as crianças. Cada participante construiu seu brinquedo livremente, sem nenhuma discussão teórica sobre o brincar e sem indicação de leituras por parte das formadoras. Aliás, apenas em duas oficinas as formadoras citaram as bases teóricas que haviam utilizado para montar suas atividades.

No mesmo dia, a última oficina falou sobre “Contação de Histórias” e a importância de ler para as crianças, encenar estórias através de diversos recursos sonoros e visuais.

Depois de três dias de oficinas ainda faltava uma a ser ministrada, que era a que tinha como tema “Cuidados”. Ela aconteceu no dia 24/01 e, depois de terminada, as pessoas deveriam voltar as suas turmas de origem.

Nesta oficina, foram discutidos o cuidar e o educar, a violência contra a criança e os procedimentos sobre o que fazer em casos de suspeita de maus tratos. Durante o debate algumas monitoras começaram a reclamar do tratamento que era dado a elas nas creches por parte das monitoras efetivas e que, muitas vezes queriam realizar diferentes atividades com as crianças, mas eram impedidas pelas colegas de trabalho. Sobre esse assunto a formadora disse:

A entrada dos novos monitores, com profissionais de outras áreas é um fenômeno a ser estudado. Por questões sociais e econômicas, novos profissionais de outras áreas do conhecimento adentraram a educação e ela nunca mais será a mesma. Vocês são pioneiros e, encontrarão dificuldades, pois, tudo que é novo assusta e tende a ser repellido.

(D.C 25/01/08)

Pode-se observar nesta situação que a creche é o palco em que o embate entre diferentes culturas acontece a todo o momento. Porém, esse embate, segundo as observações realizadas para esta pesquisa, não podem ser analisados somente sob os aspectos negativos. Ao decorrer da pesquisa percebeu-se que as diferentes concepções antes tão delimitadas por cada uma de suas portadoras, começaram a misturar-se criando novas visões acerca do trabalho com as crianças pequenininhas.

O curso de formação não considerou os aspectos sociais e culturais que cada participante trouxe consigo. Por isso, os debates ficaram limitados a visões do senso comum, não permitindo as pessoas entenderem “os confrontos”, as concepções de cada um como resultado de um processo de transformação social e cultural.

As oficinas conseguiram atingir o objetivo de diminuir o elevado grau de insatisfação que havia se disseminado entre as monitoras participantes do curso. Elas se interessaram pelas atividades que poderiam ser realizadas no cotidiano das creches mas não perceberam que, com esta metodologia, ficaram limitadas apenas ao fazer pedagógico, sem refletir sobre suas ações ou sobre qual o objetivo de se aplicar estas diferentes atividades.

Conforme mencionado anteriormente, apenas em duas oficinas as formadoras indicaram as bases teóricas que utilizaram para montar as suas atividades. Com isso limita-se apenas ao executar sem pensar.

#### **4.5 Conclusões sobre o curso**

Mais uma vez, percebi o quanto as políticas de formação voltadas às docentes da educação infantil são equivocadas. O curso proporcionado pelo governo do município teve como formadoras psicólogas, professoras de arte ou educação física do ensino fundamental estadual.

As pessoas que deveriam formar e ajudar a esclarecer questões às novas monitoras nada conheciam do cotidiano das creches e, muitas vezes, desconheciam as teorias e pesquisas ligadas à Pedagogia. Devido à maioria das formadoras terem formação em Psicologia, a infância foi discutida sob o ponto de vista do desenvolvimento físico e cognitivo, como se pudéssemos “classificar e analisar” as crianças de acordo com as diferentes etapas prescritas pelas teorias psicológicas.

A atuação do formador de formadores é uma questão que merece muita atenção. Algumas discussões acerca da formação ficam enfocadas apenas nos cursos acadêmicos e, quando citam a formação em serviço, dissertam sobre a importância da mesma mas na maioria das vezes se esquecem da pergunta: Quem é que está formando os profissionais que já trabalham na educação infantil? Bufalo (1999) aborda essa questão quando fala da formação dada às monitoras de educação infantil do município de Campinas:

Nos cursos de capacitação, a atuação do formador de formadores também deve ser revista. *Quem educa quem? Educar, para quê? As eternas perguntas dos pedagogos. E a partir delas: 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?* (Bufalo, 1999, p.128)

As apostilas também tiveram um viés basicamente psicológico com exceção de alguns temas sociais e das leis que regem a educação no país e no município. A concepção de infância e de criança como produtora de cultura não foi mencionada apesar das diversas pesquisas italianas e brasileiras que discutem o assunto. Se o tema não foi colocado em pauta, quais as concepções de educação que as novas contratadas poderão estar construindo?

Enquanto os cursos de formação de profissionais para a Educação Infantil estiverem preocupados somente com a aquisição de conteúdos cognitivos; enquanto não enxergarem a criança como um ser completo, capaz de conhecer o mundo com seu corpo por inteiro; enquanto as pré-escolas não contemplarem o corpo, estarão sempre destruindo a autenticidade das crianças. (Finco, 2007 p. 96)

Outras questões ainda podem ser levantadas sobre o curso de formação: por que não foi dada continuidade aos assuntos abordados no curso que ocorreu no ano de 2007? Por que contratar pessoas sem experiência alguma na educação infantil para formar as profissionais desta área?

O curso de formação, ao invés de discutir as concepções de infância sob o viés da psicologia e, conseqüentemente de forma fragmentada, poderia ter proposto

a discussão da criança em sua totalidade, fazendo com que as novas monitoras refletissem sobre questões que, segundo Moss 2005, possibilitariam um “exame do trabalho pedagógico”:

Quem nós achamos que é a criança? Quais são as finalidades das instituições para a criança pequena? Como entendemos o mundo no qual vivemos hoje? O que queremos para as nossas crianças, aqui e agora e no futuro? (Moss, 2005 p.24)

Além da simples leitura das leis que regem a educação no país, no Estado e no município a discussão sobre as conseqüências e transformações que estas possibilitaram no decorrer dos anos poderia ter entrado em pauta no curso de formação.

As novas proposições legais enfatizam, dentre vários aspectos: a integração das instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos aos sistemas educacionais; a implementação de projetos pedagógicos que considerem a criança em sua totalidade; a articulação com as famílias e a comunidade local; a formação específica dos profissionais e a integração cuidar/educar nas atividades cotidianas. (Machado, 2005, p.9)

Porém, além das transformações acima citadas, Campos (2005) afirma em seu artigo que as orientações adotadas na LDB com relação à formação das profissionais da educação infantil, abriu uma lacuna ainda maior com relação ao perfil da professora escolar (incluindo a pré-escola) e da professora leiga de creche “cujas condições de trabalho e salário, somadas a extrema desigualdade social da população brasileira, configuram um tipo de ocupação que dificilmente atrairá as jovens que conseguem uma escolaridade maior”.

Contrariando as expectativas esperadas sobre as características das professoras leigas citada por Campos, o processo seletivo no município de Campinas atraiu pessoas jovens diplomadas em curso superior em áreas do conhecimento distanciadadas da educação. É importante ressaltar também o aumento do número de homens contratados, modificando o quadro geralmente encontrado neste tipo de profissão: mulheres em sua maioria com baixo nível de escolaridade.

A contratação de pessoas com as características acima descritas trazem à tona algumas questões. Como os homens desenvolverão seu trabalho na educação infantil? Quais serão as transformações trazidas por esta nova situação?

O curso proporcionado pelo município não levou em conta as características das pessoas contratadas. Se isso tivesse ocorrido diversas discussões sobre os conhecimentos acadêmicos destas pessoas poderiam entrar em pauta e, de alguma forma contribuir para a construção de suas identidades como professoras leigas de educação infantil. Na verdade, todos os conteúdos e metodologias utilizados no curso estavam perceptivelmente baseados no nível de escolaridade exigido para assumir o cargo que é o ensino médio sem a modalidade Normal.

A falta de conhecimentos teóricos e práticos na área da educação infantil por parte das formadoras e a tentativa de contornar esta situação através de métodos que incitavam a mera narrativa dos fatos acontecidos nas creches foi um dos maiores motivos da insatisfação das novas monitoras. Ao invés de poderem aproveitar a rara oportunidade de proporcionar um curso com uma duração mais extensa e de qualidade, os órgãos municipais propiciaram uma formação baseada nas narrativas das participantes e discussões dirigidas por quem pouco entendia sobre o assunto, fazendo com que as discussões ficassem limitadas ao senso comum.

## 5. A ATUAÇÃO DAS NOVAS MONITORAS

### 5.1 Episódio 2: “Monitora Bailarina”

Neste dia havia vinte e sete crianças na turma do Agrupamento 2A. Elas estavam agitadas, pois saímos do parque e nos dirigíamos à sala. A monitora efetiva saiu para tomar café e, coube a mim e Márcia inventar uma brincadeira que as acalmasse. A maioria estava correndo pela sala e gritando muito, outras choravam. Em meio a situação disse para Márcia:

- Vou buscar os fantoches na biblioteca. Eles gostam bastante de brincar com eles.

- Tudo bem. - respondeu ela.

Depois de algum tempo procurando os fantoches no armário da biblioteca, retornei a sala. Ao abrir a porta, vi todas as crianças sentadas e uma música suave se espalhava pelo ambiente. No canto da sala, próximo ao espelho, estava Márcia encenando coreografias de um balé clássico. Sentei-me perto das crianças e pouco a pouco, ela chamava uma das crianças para dançar o balé. As crianças imitavam a monitora e sorriam. Logo, me juntei a elas tentando fazer os movimentos.

Ficamos neste movimento por aproximadamente dez minutos. Depois disso, colocamos os fantoches no chão e as crianças brincaram calmamente por mais trinta minutos.

(D.C 18/11/2008)

A monitora não se limitou a simplesmente escolher um espaço, um tipo de brinquedo e deixar que as crianças interagissem sozinhas como acontece na maioria das situações. Ela dançou, utilizou seu corpo como forma de expressão.

Quais foram às intencionalidades da monitora ao utilizar essa brincadeira? Será que ela queria apenas ocupar o tempo das crianças ou fazer com que elas ficassem quietas? Se o objetivo era esse, por que ela não se utilizou da autoridade (e, em alguns casos autoritarismo) que algumas pessoas utilizam para as crianças ficarem quietas? Será que estas pessoas tinham a percepção de que as crianças

não ficam quietas através de atitudes autoritárias mas sim quando algo lhes interessa?

De qualquer maneira, ela usou a criatividade e assumiu um papel na brincadeira proposta por ela mesma. Quanto ao questionamento sobre a intenção da monitora em apenas “ocupar” o tempo das crianças considero que a creche deve ser o espaço privilegiado onde a programação seja também baseada em brincadeiras livres entre crianças.

Na nossa sociedade, e particularmente nas grandes cidades, ainda que por razões bem diferentes, independente das classes sociais, as crianças não têm tempo e espaço para a vivência da infância, como produtores de uma “cultura infantil”. Negado na sociedade moderna, para o ser humano como um todo, em nome da racionalidade e da produtividade, o lúdico ficou restrito à criança, faixa etária “improdutiva”. Mas, mesmo para a criança, o lúdico vem sendo negado, cada vez mais precocemente. (Marcellino, 1986 p. 97)

Acredito que o objetivo não era apenas o de ocupar o tempo e, mesmo que assim fosse, ressalto como positivo o fato de a criança poder passar as horas brincando em um ambiente em que adultos e crianças interagem em um momento de brincadeira e não apenas em momentos de cuidados como higiene e alimentação. Além disso, é preciso ressaltar que a interação do adulto na brincadeira não pode ser feita com o objetivo de transformar a brincadeira em uma oportunidade para o aprendizado, em uma tentativa de “didatizar o lúdico”. Kishimoto (2006) ressalta que o jogo educativo pode “desvirtuar” a ação lúdica de brincar colocando como objetivo um produto final, a aprendizagem de noções e habilidades:

...enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na sua atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. O jogo infantil só pode receber esta designação quando o objetivo da criança é brincar. O jogo educativo, utilizado em sala de aula, muitas vezes, desvirtua esse conceito ao dar prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades. (Kishimoto, 2006, p. 26)

A ideia de que a brincadeira livre, sem fins didáticos é apenas um “passatempo”, uma atividade destinada apenas a momentos “mortos” é discutida por Nigito (2004) que, em sua pesquisa sobre os tempos institucionais em uma creche da região da Lombardia, na Itália, observou que as educadoras não consideram a

brincadeira livre como uma oportunidade educativa. A autora italiana afirma que os adultos tendem a interferir nessas brincadeiras em casos esporádicos como na resolução de conflitos e acidentes, desconsiderando esses momentos como uma experiência “de troca em pé de igualdade entre adultos e crianças e de repositição das atividades e do interesse espontâneo dos pequenos”.

O jogo, por ser uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa a um resultado final. O que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe. Quando ela brinca, não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física. Da mesma forma, a incerteza presente em toda a conduta lúdica é outro ponto que merece destaque. (Kishimoto, op.cit, p. 24)

Pelas análises e observações feitas, notei certa ausência de objetivos por parte da monitora ao criar a brincadeira. Sem prática e sem teorias nas quais se fundamentar, as brincadeiras foram realizadas de forma espontânea com base na formação humana da monitora e tendo as lembranças da infância como referência.

Bondioli (1998) discute as principais concepções de jogo que envolve as docentes de educação infantil. A primeira concepção discutida por ela é a do jogo como um espaço no qual as crianças podem exercitar habilidades cognitivas de modo livre e espontâneo e do qual o adulto se auto-exclui por temer que suas interferências possam influenciar negativamente esse processo. A segunda concepção vê no jogo uma situação didática que deve ser regulada e guiada pelo adulto. A autora conclui que estas duas concepções são equivocadas e que o jogo deve ser mediado (e não controlado) pelo adulto e que, para isso, ele deve ser capaz de identificar as necessidades e aquilo que cada criança sabe fazer. O adulto deve então estabelecer estratégias a fim de enriquecer as experiências lúdicas das crianças.

O fato de as monitoras não possuírem formação específica para o trabalho na educação infantil fez com que as concepções de jogo descritas por Bondioli não fizessem parte das ações praticadas por elas. Porém, podemos salientar que as observações no cotidiano e a análise reflexiva sobre as práticas devem fazer parte do trabalho na educação infantil e as novas monitoras não tiveram formação adequada para isso:

Mas, para que tudo seja pedagógico, precisa ser intencional e pensado para a criança; para ser pedagógico, é preciso querer que seja de fato. Para isso, é preciso haver um espaço/tempo projetado para contemplar a turma e a singularidade de cada criança, no contexto do jogo e da brincadeira, numa Pedagogia do bem-estar. (Mantovani, 1997 apud Ávila, 2002, p.136)

Outro ponto a ser discutido é que a monitora utilizou sua expressão corporal dançando para as crianças que, ao verem o adulto agir de forma inesperada, ficaram observando e rindo.

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? (Bufalo,1997, p.72)

O questionamento acima citado é pertinente para a análise deste episódio: por que a linguagem corporal é tão esquecida pelas docentes de educação infantil se as crianças a utilizam na maior parte do tempo? Quando cheguei na sala tudo já estava acontecendo e não sei dizer como começou. O fato é que a monitora estava sozinha com as crianças, sem a presença de outro adulto. Apesar da minha entrada no ambiente, a monitora continuou o que estava fazendo. Isso demonstra a identificação que ela tinha comigo por eu ser também monitora celetista. Em outras oportunidades percebi que esta mesma monitora, ao brincar com as crianças, parava imediatamente ao perceber a chegada de uma colega efetiva.

### **5.2 Episódio 3: “Banho de Esguicho”**

Fazia muito calor. O ar estava seco e o sol lá no céu brilhava intensamente. Saímos do refeitório e fomos diretamente para o parque. O relógio marcava 14h04min. Neste dia havia vinte e quatro crianças. Estávamos eu, Márcia e a professora.

- O parque está parecendo um deserto de areia!!! Está muita poeira! - disse a professora.

- Vou buscar o esguicho para molhar um pouco o parque e ver se a poeira abaixa. - disse Márcia.

Voltou com o esguicho nas mãos e começou a molhar a areia. As crianças começaram a colocar os pés e as mãos embaixo da água, mas a monitora desviava delas. Em alguns momentos, ela começou a direcionar o esguicho para cima e na direção das crianças:

- Olha a chuva! - gritava Márcia.

As crianças corriam de um lado para o outro, ora querendo fugir dos pingos de água ora querendo serem atingidos e a professora disse:

- Ai, ai se passa uma mãe na rua e vê vai falar que o filho ficou doente por nossa causa...

Márcia continuou a jogar água para cima, molhando as crianças, a mim e a professora. Não tivemos alternativa a não ser entrar na brincadeira também. (D.C 29/10/2008)

No episódio “Banho de Esguicho” a monitora inicialmente desvia os pingos de água das crianças que continuam a desafiá-la. Em determinado momento ela cede ao convite das crianças à brincadeira.

O adulto pode viver os movimentos da criança de duas maneiras completamente diferentes: como constante ameaça do território, como intrusão nos seus espaços, como agressividade ou, então, como convite ao brincar, à reestruturação do espaço, à cooperação. (Siebert, 1998, p.83)

No entanto, a professora da turma demonstra resistência à brincadeira. Um dos fatores desta resistência é o temor do julgamento dos pais e, ao mesmo tempo, a preocupação com a saúde da criança. Na faixa etária das crianças de creche a preocupação com a integridade física dos pequeninhos é constante. Na creche pesquisada notei que algumas atividades como correr ou brincar com água eram

evitadas a fim de não causar acidentes. Por diversas vezes observei situações em que as crianças começavam a correr e imediatamente eram repreendidas pelo adulto.

Obviamente, poderia objetar-se que a criança pequena está constantemente em perigo, muitos dos seus movimentos podem causar acidentes, podem colocá-la diretamente em perigo. E é verdade que a própria categoria da “segurança”, a preocupação pela incolumidade da criança é básica para o seu crescimento sadio [...] A idéia da segurança, levada ao extremo, sugere que gaiolas e barras sejam lugares ideais para o crescimento, mas tratar-se-ia de um crescimento às custas do crescimento da pessoa no sentido da autonomia. Aliás, logo que se desenvolver na criança uma certa segurança, ela mesma fará de tudo para combater a segurança que nós queremos oferecer-lhe... (Siebert, op.cit, p.83)

Apesar da enorme curiosidade e prazer que as crianças parecem sentir ao brincar com água, notamos resistências por parte dos adultos em realizar tais brincadeiras. Parte desta resistência pode não estar ligada somente à preocupação com a saúde da criança mas de diferentes concepções acerca do trabalho na educação infantil. Na creche pesquisada, o banho não fazia parte da programação diária, sendo dado “meio banho” apenas quando a criança defecava. Apenas a turma de berçário era exceção a essa situação. Os bebês (crianças de seis meses a um ano) tomavam banho antes do almoço (que era às 09h45min) e as monitoras começavam a realizar esta tarefa por volta das 09h.

De acordo com relatos das monitoras efetivas o banho seria tarefa da família pois, de acordo com algumas delas, muitas mães não tem um contato diário satisfatório com a criança e o banho seria um bom momento de interação entre mãe e filho.

Bufalo (1997) observou situação similar em sua pesquisa. As monitoras consideravam o banho uma tarefa doméstica que deveria ser realizada pelas mães e não por elas. Com isso, mais uma vez, podemos notar a dicotomização entre cuidar e educar. Além disso, Bufalo revela na análise de um episódio, que a arquitetura da creche pesquisada não previa nenhum espaço planejado para a brincadeira com água:

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 muito rígida, o banheiro não está ligado à sala, assim tem uma hora de ir ao banheiro e uma hora de ficar na sala. (Bufalo,1997, p.67)

Ávila (2002) que também realizou sua pesquisa em um CEMEI de Campinas observou que o banho era uma questão encarada como apenas limpeza e higiene corporal e realizada geralmente pelas monitoras. Acompanhou na creche um projeto com base em um livro de literatura infantil, que tentou focalizar o banho sobre uma concepção educativa. No entanto, para a autora, a atividade quase virou uma aula de tomar banho e, além disso, não proporcionou tempo suficiente para que as crianças pudessem usufruir da brincadeira pois havia a preocupação de que todas tomassem banho no mesmo dia.

O documento da prefeitura municipal Currículo em Construção também aborda a questão do banho:

Mais do que um ritual de limpeza, o banho acalma a criança, ajuda a fortalecer os laços afetivos e proporciona prazer. Representa divertimento, descoberta e proximidade ao ser realizado sem pressa e em um ambiente previamente preparado. (Campinas, SME, Currículo em Construção, p. 49).

Nas pesquisas de Bufalo e Ávila encontramos similaridades entre as concepções docentes sobre a água e, mais especificamente o banho. Na presente pesquisa também notei que o banho é entendido como uma atividade doméstica que deve ser realizada pelas mães. Apesar de a prefeitura municipal ter elaborado um documento que apresenta a concepção de banho como algo educativo, suponho que as docentes desconheçam o teor do documento ou que encontram dificuldades práticas para realizar atividades com água. A hipótese aqui levantada é que mais uma vez, a formação precária que é destinada as docentes de educação infantil, tem influência direta sobre as suas práticas junto as crianças pequenininhas.

### 5.3 Episódio 4: “Olha a Tia!”

Dia de sol. Dia de parque. Neste dia vieram à creche trinta e quatro crianças no Agrupamento 2A. Estávamos no parque há algum tempo e as crianças começaram a se dispersar: algumas saíam andando em direção ao estacionamento, outras iam em direção à lavanderia. Em meio a esta confusão, Márcia sentou no escorregador e disse bem alto:

- Quem vai escorregar comigo?

Logo, as crianças começaram a prestar atenção no que ela estava fazendo. Acredito terem achado curioso um dos adultos estar brincando em um lugar que só as crianças brincam. Vinícius veio em minha direção e falou:

- Olha a Tia!!

Vinícius começou a rir e correu para também subir no escorregador. Algumas crianças riam, outras somente olhavam com curiosidade.

(D.C 11/11/2008)

Neste episódio a monitora utilizou um dos brinquedos do parque para brincar e chamar a atenção das crianças. Apesar das dimensões do escorregador não serem compatíveis com o tamanho de um adulto, Márcia espremeu-se e começou a brincar. Além do intuito de chamar a atenção das crianças para aquilo que ela estava fazendo, poderia a monitora ter o desejo de resgatar algo da sua infância?

Kishimoto (2006) discute as imagens da infância que são resgatadas pelo adulto através de “devaneios” nos quais a memória e a imaginação se misturam recriando as situações com um novo olhar. “Há em nós uma infância represada que emerge quando algumas imagens nos tocam” (p.20)

O brinquedo pode suscitar no adulto memórias envoltas por desejos, alegrias e frustrações. “O brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações veiculadas pela memória e imaginação” (Kishimoto, op.cit, p.21). Resgatar as memórias da infância é algo que pode ser positivo ao se trabalhar com as crianças pequenininhas. A formação docente na educação infantil deveria enfatizar este exercício de reflexão sobre a infância de cada um,

possibilitando assim, uma tentativa em compreender a criança, escutar o que elas dizem e “ler” os gestos daquelas que ainda não falam.

#### **5.4 Considerações sobre os episódios “Banho de Esguicho” e “Olha a tia”**

Os dois episódios têm em comum a transgressão da monitora com relação a determinados padrões de comportamento adulto adotado dentro da creche pesquisada. No primeiro episódio ela ignora o alerta da professora sobre molhar as crianças e continua a brincadeira. No segundo episódio ela brinca no escorregador como se fosse também uma criança e não se importa com as dimensões do brinquedo que não foi feito para comportar pessoas adultas. Nos três episódios relatados pude perceber a admiração das crianças em ver um adulto fazendo coisas diferentes das quais estão acostumadas a ver.

A transgressão está em todos os espaços da creche e ela é realizada pelos adultos e pelas crianças. Ambos resistem a determinados padrões e regras impostos pela sociedade do capital.

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 da linguagem, aos modos das relações interpessoais, à autoridade, à hierarquia, a toda a tecnologia capitalista das relações sociais dominantes. (Guattari, 1987 apud Bufalo, 1997, p.34)

Nestes episódios percebi a brincadeira como uma forma de resistência das novas monitoras aos padrões encontrados por elas na creche. As crianças também encontram na brincadeira uma forma de resistência ao que os adultos querem impor. Constantemente elas transformam qualquer objeto e situação em um brinquedo e, por isso, na maioria das vezes, são repreendidas quando tentam brincar na hora da

alimentação, da higiene e em diversos momentos em que a brincadeira não é permitida.

Se as crianças querem brincar sempre e em todo lugar, os adultos muitas vezes vêem restrições por saberem que as crianças podem subverter a ordem, são transgressoras, criativas e isto representa uma ameaça ao seu poder enquanto adulto. (Ávila, 2002, p. 181)

Além da transgressão das novas monitoras em relação às práticas consolidadas na creche, elas viram neste novo ambiente a oportunidade de fazer o que não era permitido nos outros lugares nos quais trabalharam. Em um momento no qual as crianças brincavam com bonecas, panelinhas e xícaras, um menino se aproximou de Márcia com uma xícara de brinquedo nas mãos e disse que era café. Márcia fingiu beber o café, olhou para mim e disse:

È por isso que eu gosto de trabalhar aqui. Na empresa onde eu trabalhava o ambiente era tenso, as cobranças por resultados eram infinitas e a ameaça de ser demitida era constante. Aqui, apesar da reclamação dos pais ou das discussões com as colegas de trabalho eu posso brincar com as crianças, fazer coisas que eu não posso fazer em outros lugares. (D.C 10/12/08)

Apesar de a monitora ter um contrato de trabalho até o fim do ano e não ser uma funcionária pública efetiva, ela considera o ambiente de trabalho na creche menos tenso, talvez pela ausência de competitividade. Ainda assim, ela cita alguns conflitos que ocorrem com frequência no CEMEI mas, ressalta a vantagem de poder brincar com as crianças, fazer algumas coisas que provavelmente causariam estranhamento em outro ambiente só freqüentado por adultos.

[...] além da estabilidade e dos conhecidos benefícios, como outros servidores, professores (as) praticamente não sofreriam controle da qualidade de sua produção. Além disso, o setor público seria atraente devido aos já mencionados critérios universais de seleção e promoção e, uma vez efetivados, [os] servidores enfrentariam muito

menos competição do que no setor privado. (Bruschini e Amado, 1988, p.7, apud Cerisara, 2002, p. 84-85)

Mas o principal questionamento é: por que as brincadeiras livres são tão desvalorizadas? Por que é tão difícil para o adulto brincar com as crianças? Ghedini (1998) aborda a questão da dificuldade dos adultos interagirem brincando com as crianças. A autora ressalta que é preciso que os adultos recuperem ou construam a sua dimensão brincalhona:

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 as crianças possibilidades de compreender, aprender, analisar, reconhecer e recordar. Tudo depende da forma como os adultos se relacionam com elas. (Ghedini, op.cit, p.201)

A vontade de pesquisar o processo seletivo e as práticas cotidianas das novas monitoras surgiu das minhas observações e da percepção de que, na creche pesquisada, tanto monitoras efetivas como professoras raramente brincavam com as crianças e limitavam-se apenas a observar e interferir em situações de conflito entre elas ou em situações de perigo. Bondioli (1998) cita situação similar em seu texto:

Nas creches observadas, salienta-se em particular a predominância de ocasiões lúdicas conduzidas por regras convencionais, ditadas pelo adulto, e pela quase total ausência de jogos de livre movimentação e de fantasia. [...] um típico comportamento do adulto que intervém no jogo exclusivamente para guiar e controlar o uso que as crianças fazem dos objetos (distribuição das tarefas e explicações do funcionamento correto dos materiais), sem participar da criação nem do desenvolvimento da atividade lúdica. (p.223)

A autora ainda cita que o jogo infantil é uma competência complexa e que deveria ser mais estudada. Ressalta que a única pesquisa referente à situação italiana constatou a dificuldade das profissionais docentes em interagir de modo lúdico com as crianças e em criar situações de jogo motivadoras.

No entanto, ao observar o cotidiano em uma creche do município de Campinas, Prado (2005) percebeu que algumas professoras e monitoras brincavam com as crianças, ensinando-as e também aprendendo com elas:

Entretanto, algumas das professoras e monitoras, dentre aquelas que definiam o espaço e o tempo das brincadeiras, também transformavam seus próprios limites, entre eles, aqueles marcados por uma sociedade em que o trabalho deve ser destituído do prazer, oposto ao jogo e à brincadeira, brincando com as crianças, ensinando-as a brincar e, até mesmo, aprendendo a brincar com elas. (p. 105)

A pesquisadora notou que as docentes de creche brincavam com as crianças. Na presente pesquisa observei que as funcionárias efetivas não brincavam mas que as monitoras celetistas sempre que podiam e que percebiam a ausência das colegas efetivas adentravam ao mundo do lúdico. Mas, o que levaria as monitoras e professoras efetivas desta creche a não brincar com as crianças?

Segundo as observações feitas, notei um desgaste intenso das monitoras com relação aos anos de profissão. A maioria delas estava na creche desde sua inauguração em 1984 e, além disso, vivenciaram as experiências da época em que a creche era administrada pela Secretaria de Promoção Social. Segundo mencionado nesta pesquisa havia um enorme descontentamento com relação ao novo Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos que, segundo Bufalo (2009) “inviabilizou a construção de uma carreira para as monitoras de creche que no mínimo apontasse para inclusão na carreira do magistério.”

Fatores de ordem cultural também podem ter influenciado as práticas das monitoras com relação ao brincar com as crianças. Huizinga (2007) afirma que no século XVIII a sociedade começa a passar por transformações em que o fator lúdico dá lugar a seriedade e ao utilitarismo burguês:

Parece haver pouco lugar para o jogo no século XIX. Já no século XVIII o utilitarismo, a eficiência prosaica e o ideal burguês do bem-estar social (elementos que foram fatais para o barroco) haviam deixado uma forte marca na sociedade. Estas tendências foram exacerbadas pela revolução industrial e suas conquistas no domínio da tecnologia. O trabalho e a produção passam a ser o ideal da época, e logo depois o seu ídolo. (Huizinga, op.cit, p. 212)

Evidentemente não podemos apontar motivos específicos para que as monitoras não brincassem com as crianças. Isso necessitaria mais observações e análises mais detalhadas com relação a interação entre adultos e crianças.

A relação de cumplicidade que as novas monitoras criaram com as crianças foi notável. Era facilmente perceptível a liberdade que os pequenininhos tinham, em suas múltiplas formas de expressão, de convidar as monitoras à brincadeira. Parece-me que as crianças já haviam se acostumado ao modo de ser e brincar das novas monitoras. Percebi que as crianças não convidavam para brincar aquelas pessoas que, de certa forma, não eram abertas à brincadeira.

É curioso notar que, pessoas sem nenhuma formação teórica e prática na educação infantil permitiram as crianças viver com mais intensidade o tempo do lúdico, adentrando também no mundo das brincadeiras. Notei que estas pessoas tiveram em suas recordações da infância o repertório para (re) aprender a brincar. O fato de elas terem formação em outras áreas e experiência em empregos bem diferentes do ambiente da creche e da pré-escola fez com que elas se sentissem “livres”, sem ter a pressão do capital e da produtividade tão marcante em todas as esferas de nossa sociedade:

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. (Huizinga, 2007, p. 16)

Para mim, a constatação de que pessoas sem formação e experiência na área da educação permitem, mais do que as professoras e monitoras efetivas, as crianças vivenciarem o tempo do lúdico e sem a preocupação em antecipar a escolarização, denuncia a formação precária que os profissionais da educação infantil vêm tendo tanto na formação acadêmica como na formação em serviço.

Apesar de tudo isso, gostaria de enfatizar que este é um estudo de caso e que a situação observada pode ser totalmente diferente nas outras creches do município. Será que as outras 480 monitoras contratadas também tiveram a mesma sensibilidade e humor que as pessoas observadas durante esta pesquisa?

É importante ressaltar que as novas contratadas pelo governo municipal apresentam despreparo com relação às especificidades do trabalho na educação infantil e que a formação dada em serviço para estas pessoas foi deficitária. Em hipótese alguma este trabalho visa defender a não formação dos profissionais da educação infantil, pelo contrário, o que quero demonstrar é a formação precária dos profissionais docentes que já atuam há alguns anos na rede municipal e o descaso do governo ao realizar concursos públicos e processos de seleção que infringem a lei, contratando mais pessoas sem a formação adequada para exercer o trabalho junto às crianças pequenininhas. Para finalizar esta discussão trago uma citação de Faria (2002) que resalta a importância da formação:

Brincar com as crianças e permitir o tempo necessário para que elas possam criar, *requer do adulto-educador conhecimento teórico* sobre o brinquedo e o brincar, e muita paciência para observar, sem interferir em determinadas atividades infantis, além da disponibilidade para (re) aprender a brincar, recuperando/construindo a sua dimensão brincalhona. (p.213) (grifos meus)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa pude notar que a Educação Infantil no município de Campinas tem passado por diversas transformações. Decisões políticas afetam diretamente o trabalho educativo nas creches. Em primeiro lugar, encontramos as monitoras que estão trabalhando há muitos anos na rede municipal de educação infantil e que depois de várias lutas por condições de trabalho e salários melhores, se depararam com um retrocesso imposto pelo novo Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos.

De acordo com Bufalo (2009) em 2004 houve a incorporação das monitoras ao quadro da educação, porém não na carreira do magistério. Depois de várias conquistas como a redução da jornada de trabalho em 30 de março de 2004, o novo Plano de Cargos aprovado em 2007, além de modificar a nomenclatura dada à função<sup>17</sup>, realocou as monitoras junto ao setor de apoio, distanciando a categoria de ser enquadrada na carreira do magistério. A tese defendida por Bufalo em fevereiro de 2009 foi de enorme contribuição para este trabalho por seu pioneirismo em estudar a formação política das monitoras de educação infantil no Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal de Campinas.

Os efeitos das recentes decisões políticas acima citadas puderam ser sentidas diretamente nas creches pois percebi que as monitoras estavam desmotivadas e com um alto grau de insatisfação. Além disso, a realização do processo seletivo com um contrato previsto para a duração de um ano de trabalho para os aprovados trouxe outras inseguranças para todos que trabalhavam nas creches: o que iria acontecer quando estas pessoas fossem mandadas embora?

A grande preocupação baseou-se no fato de que com a contratação das novas monitoras, o número de matrículas aumentariam muito e, devido ao contrato pré-determinado, ficou a preocupação de que as creches, após o término do mesmo, ficariam com um número elevado de crianças e sem funcionários suficientes para atender a demanda.

No processo seletivo realizado no ano de 2007, a exigência para a ocupação do cargo era apenas o ensino médio (sem a modalidade Normal) não sendo exigida formação específica na área da educação como determina a Lei de Diretrizes e

---

<sup>17</sup> A nomenclatura mudou de “Monitor de Educação Infantil” para “Agente de Educação Infantil”.

Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Manobras políticas como o novo Plano de Cargos são articuladas no sentido de desconfigurar o trabalho docente que as monitoras de educação infantil exercem junto às crianças pequenininhas e, assim, burlar a lei.

Atrativos como salários, jornada de trabalho de seis horas diárias e o desejo em exercer um cargo público atraíram candidatas (os) de todas as classes sociais, homens e mulheres com diferentes tipos de formação escolar e acadêmica e, dessa forma, pessoas sem experiência alguma na docência com crianças. Apesar de o processo seletivo ter atraído pessoas das mais diferentes origens sociais e econômicas notei na creche pesquisada e nos cursos de formação que a maioria era formada em diferentes áreas do ensino superior. A hipótese aqui levantada é que devido ao grau de dificuldade das provas, as pessoas com formação superior se destacaram dentre os 23 mil candidatos, excluindo assim as camadas mais pauperizadas da sociedade.

Pessoas com diferentes formações acadêmicas como advogadas, nutricionistas, administradoras, psicólogas, economistas, enfermeiras, dentistas (entre outros) adentraram a educação infantil sem ter nenhuma formação teórica ou prática nas quais pudessem se basear.

A entrada das novas monitoras causou um “choque de culturas” entre as docentes de creche pois as monitoras que há muitos anos exercem a docência na educação infantil, em sua maioria, não tem formação no ensino superior e provém de origens sociais e econômicas diferentes das novas contratadas. As diferentes concepções de infância e educação infantil destas pessoas foram construídas com o passar dos anos, em diversos momentos históricos e sociais, na prática e nas lutas por melhores condições de trabalho e pelo reconhecimento de sua importância na educação das crianças de creche.

As monitoras contratadas pelo processo seletivo tinham como base sua formação cultural, seus repertórios teóricos e práticos provenientes de outras áreas do conhecimento. Sendo assim, foi observado que num primeiro momento estas diferentes concepções provocaram conflitos e debates que ficaram explicitados nas reuniões de TDC, GEM, formação continuada e etc. Com o passar do tempo, percebi que no dia a dia as pessoas foram criando novas maneiras de lidar com estas diferenças, cada um cedendo um pouco e aprendendo uns com os outros. Certas

opiniões tão defendidas e delimitadas começaram a misturar-se se transformando em algo novo e inusitado.

È mais do que óbvio que um ambiente é sereno para a criança se são também serenos os relacionamentos entre os adultos que a rodeiam. Na creche, os relacionamentos são complexos e em vários níveis, são muitas vezes difíceis e quem já ensinou para uma educadora, concretamente, o *trabalho de grupo*, ou seja, como administrar as relações interpessoais entre adultos numa instituição? (Mantovani e Perani, 1998, p.85) (grifos das autoras)

Felizmente, na creche observada, notei que as práticas das celetistas consistiram no brincar com as crianças, no resgate da infância de cada uma delas e na liberdade de fazer algo que não poderiam em seus respectivos trabalhos anteriores na rede privada. Algumas monitoras mencionaram a seriedade que tinham em seus locais de trabalho e as pressões que sofriam acerca da sua produtividade e eficiência. Sem ter conhecimentos teóricos e práticos no trabalho com as crianças pequenininhas essas pessoas deram asas a sua imaginação. Sem saber o que fazer, resolveram simplesmente brincar.

Apesar destas pessoas não terem adotado práticas escolarizantes que enxergam nas creches e pré-escolas uma preparação para o ensino fundamental, e que tiveram o brincar como base para seu trabalho, considero que a docência na educação infantil exige especificidades que somente uma sólida formação teórica pode proporcionar.

No entanto, gostaria de frisar que este é um estudo de caso e que as práticas das cerca de 480 pessoas contratadas pelo mesmo processo seletivo para atuar na educação infantil podem ter se dado de maneiras completamente diferentes nas outras creches do município. O que se pretendeu com este trabalho é ressaltar a importância da formação para as pessoas que trabalham diretamente na educação das crianças que freqüentam as creches e pré-escola.

Além de o governo municipal promover um processo de seleção sem a exigência mínima prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a formação dada em serviço para estas pessoas foi precária diante da complexidade de temas envolvidos na educação infantil. Muitas coisas foram aprendidas pelas

novas monitoras através das funcionárias efetivas que estão há anos exercendo a docência na educação das crianças pequenas e sem o devido reconhecimento. É importante destacar que estas pessoas também não tiveram formação adequada para exercer a profissão de cuidar e educar as crianças pequenininhas e até mesmo aquelas que ocupam o cargo de professora, muitas vezes baseiam suas ações nas teorias e práticas aplicadas ao Ensino Fundamental, desconsiderando as especificidades do trabalho na educação infantil.

Em lugar dessa visão tradicional do papel do professor, seria preciso construir uma nova identidade, talvez até mais exigente no que diz respeito à fundamentação teórica adquirida na formação inicial, que visualizasse um outro papel para o professor, na educação da criança pequena. [...] Como acontece muito entre nós, as chamadas soluções alternativas são adotadas: no lugar da professora, ou ao seu lado, trabalha a *educadora leiga, encarregada das tarefas consideradas menores: cuidados, higiene e alimentação*. A cisão histórica é reproduzida no cotidiano, segmentando as interações e os momentos de vivência da criança. O papel tradicional da professora é preservado, o que reforça a imposição precoce de um modelo escolar tradicional ao atendimento de crianças no início de seu desenvolvimento. (Campos, 2008, p. 127-128) (grifos meus)

As educadoras leigas citadas pela autora passam longos períodos do dia com as crianças, não só exercendo tarefas como higiene e alimentação, mas organizando espaços, propondo brincadeiras e brincando com as crianças, exercendo função docente. No município de Campinas e em muitos outros municípios brasileiros, estas pessoas não são consideradas professoras, mas apenas auxiliares da professora titular da turma.

Na creche pesquisada notei que as monitoras efetivas tinham consciência de que além de cuidar também educavam as crianças, mas, suas ações estavam mais voltadas no sentido de educar as crianças ensinando-as a serem mais autônomas e a conviver bem com o grupo. Algumas atividades que envolviam pintura, arte ou “o papel” em si eram deixadas de lado pelas monitoras que acreditavam que este era um trabalho da professora. Depois da implantação do novo Plano de Cargos no município a tentativa de separação entre o trabalho da professora e o da monitora se acentuou ainda mais, pois as monitoras do CEMEI ficaram muito decepcionadas ao

se deparar com o retrocesso imposto pela administração municipal em suas lutas por reconhecimento e melhores condições de trabalho.

As novas monitoras, além de brincar com as crianças, realizavam vários tipos de atividades e acreditavam que o seu trabalho era igual ao da professora com a ressalva de que sabiam que a formação que elas tinham não era a mesma que a dela. A hipótese levantada sobre estas pessoas é que por serem formadas em ensino superior elas se sentiam capazes de aplicar as mesmas atividades que a professora.

Dentre as monitoras celetistas que participaram dessa pesquisa, quatro delas relataram que tinham o desejo de cursar a Faculdade de Pedagogia e se efetivarem no cargo de monitora de educação infantil e, após a formação tornar-se professora. No decorrer desta pesquisa, a expectativa entre as monitoras era grande: será que o contrato seria renovado como no ano anterior ou seriam despedidas ao término do contrato? Haveria um concurso público ou um novo processo seletivo com contrato pré-determinado?

No dia 01/11/08 foi publicado no Diário Oficial<sup>18</sup> do município, o edital nº 003/2008 que tornou público a realização do concurso para preenchimento de 678 vagas para agente de educação infantil. Como mencionado anteriormente todas as monitoras celetistas da creche pesquisada tinham o desejo de serem efetivadas apesar de que nem todas elas manifestaram o desejo em cursar Pedagogia.

Mais uma vez, a exigência para a ocupação do cargo agente de educação infantil, era apenas o ensino médio (sem a modalidade Normal). Sendo assim, pessoas das mais variadas classes sociais e de diferentes formações se inscreveram para participar do concurso público que somou um total de 27 mil inscritos.

Além do concurso público para agentes de educação infantil, foi realizado concurso para professoras/es e especialistas da educação. Ambas as provas foram questionadas pelas/os participantes do concurso, principalmente os testes psicológicos de caráter eliminatório. Vários recursos foram impetrados contra o caráter duvidoso no qual foram realizados os concursos.

Entre as seis monitoras pesquisadas, duas conseguiram passar por todas as etapas do concurso público e assumiram o cargo de agente de educação infantil

---

<sup>18</sup> Ver Anexo VI.

agora em caráter definitivo. No momento em que finalizo este trabalho também inicio a minha trajetória como agente de educação infantil efetiva da rede municipal de Campinas. Em apenas quatro meses de trabalho, e em outra creche do município, com novas (os) colegas de trabalho que estão iniciando suas trajetórias na educação infantil percebo similaridades e diferenças com relação à situação vivida no processo seletivo.

Assim como no processo seletivo, pessoas sem experiência e sem formação na educação infantil assumiram o cargo em caráter definitivo, agora com o agravante de que não foi oferecido pela prefeitura nenhum curso de formação, nem mesmo da forma aligeirada (o curso com duração de dois dias) que ocorreu no ano de 2007. Pessoas com formação superior em diversas áreas do conhecimento novamente ocuparam a função que, depois do plano de cargos, passou-se a denominar agentes de educação infantil.

Conforme o contexto histórico e social em que vivemos, percebemos profundas transformações nas pessoas e em seu modo de agir. As (os) novas(os) docentes chegaram as creches sem preparação nenhuma e com a pressão exercida pelo período probatório, no qual ficam sob a ameaça de exoneração durante três anos. A espontaneidade e alegria percebida nas monitoras celetistas pesquisadas por este trabalho não aparecem em minhas novas colegas de trabalho que parecem estar sempre trabalhando sob pressão.

Apesar de não ter sido exigida formação específica para trabalhar como agente de educação infantil e de a prefeitura não ter oferecido nenhum tipo de formação para estas pessoas que agora entram como funcionárias definitivas, são exigidos pela direção de algumas creches que estas pessoas façam planejamentos, desenvolvam projetos e executem as mesmas tarefas que as professoras e monitoras efetivas. Esse é um fator positivo se considerarmos que através de posturas como estas se tenta superar a dicotomia entre cuidar e educar e se reconhece o verdadeiro papel das monitoras de creche. Porém vale ressaltar que estas pessoas não possuem os conhecimentos necessários para a realização do trabalho pedagógico. Estas pessoas simplesmente não estão preparadas para isso.

Mais uma vez, as novas monitoras terão de aprender na prática com as colegas que possuem mais experiência que, por sua vez também não tiveram conhecimentos teóricos nos quais se apoiar e que aprenderam no dia a dia ao longo dos anos de profissão.

Contudo, é fundamental ter em conta que o específico da educação infantil não deve ser reconhecido no “reino da prática”. Ou seja, o peculiar da educação das crianças pequenas não é o mister das mãos tampouco é o triunfo da prática sobre a teoria.

Nunca é demais lembrar que foi o lento, mas contínuo e vigoroso processo de consolidação da sociedade salarial que temos que separou as mãos do cérebro. [...] É uma separação inconsistente e irreal. Mas podemos, pelo menos, evocar Dewey e reafirmar que o cérebro está, antes de tudo, na ponta dos dedos.

Mas se não é o imperativo da prática aquilo que singulariza o trabalho com crianças pequenas, o que do seu conteúdo é “estritamente seu” a ponto de fazer com que espaço, tempo, organização e práticas escapem da poderosa forma escolar?

O que lhe é essencial particular é a própria “cultura da infância”. (Freitas, 2007 p. 11) (grifos meus)

Portanto, o objetivo deste trabalho foi analisar as práticas das monitoras celetistas à luz da bibliografia italiana e o processo de inserção das mesmas através dos cursos de formação oferecidos pelo governo municipal. Através desta pesquisa ficou evidente a importância da formação para as docentes da educação infantil e o quanto ela é negligenciada pelo poder público.

As monitoras contratadas no ano de 2007 tiveram apenas dois dias de curso para iniciarem seus trabalhos nas creches e, um ano mais tarde, participaram de um curso de formação cuja maioria das formadoras eram psicólogas ou professoras do ensino fundamental estadual. Sendo assim, a particularidade que, segundo Freitas (2007), torna o trabalho com as crianças pequenas diferente da “poderosa forma escolar” não foi estudado pelas novas monitoras. A cultura da infância, a compreensão de que as crianças não apenas reproduzem a cultura do adulto mas a transformam em algo próprio e particular, é fundamental para que se lance um olhar diferente para a criança, compreendendo que ela não é um receptáculo vazio pronto para ser preenchido com os ensinamentos dos adultos.

... a maioria das monitoras não tem uma formação específica que dê conta das identidades que estão sendo construídas com esta nova profissão e nova pedagogia que está sendo construída; a Pedagogia da Educação Infantil, onde o educar e o cuidar são indissociáveis e que o papel do adulto, do educador não é dar aulas, e sim organizar o tempo e o espaço, propiciando à criança a produção das culturas infantis. (Paula, 2004, p. 70)

Muito se tem a fazer na construção dessa profissão de cuidar e educar as crianças pequenas. Há um caminho longo a ser trilhado na busca pela formação de qualidade e pela valorização destas profissionais que ao longo dos anos tem se mobilizado em movimentos por melhores condições de trabalho e salário.

A finalização desta pesquisa se dá em meio à luta das monitoras de creche e outras servidoras e servidores públicos na campanha salarial. As pessoas sofrem a pressão de seus superiores para não usufruir de um direito do trabalhador que é o direito de greve sob a ameaça de exoneração imposta pelo período probatório. As trabalhadoras e trabalhadores foram às ruas e mais uma vez os governantes tentaram sufocar o movimento grevista, utilizando a violência moral e física. Para concluir este trabalho trago uma citação que nos faz refletir sobre esse momento de luta:

Ou seja, a produção de culturas, isto é das visões de mundo e das sensibilidades (mergulhadas nas relações econômico-sociais de existência) é realizada pelos sujeitos, de todas as idades, sexos e de todas as classes sociais; assim se pode entender que as experiências e os saberes são produzidos pelos sujeitos em suas relações e lutas historicamente datadas. É nesse sentido que os movimentos de resistência são denominados “culturais”. (Bufalo, 2009, p. 122)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ÀVILA, Maria José Figueiredo. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2002.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**. Campinas, V.28, n.100, p. 1059-1083, out 2007.

\_\_\_\_\_. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BONDIOLI, Anna. A observação do contexto educativo: uma perspectiva de pesquisa sobre os tempos do cotidiano. In: BONDIOLI, Anna (Org.). **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudos de casos**. São Paulo: Cortez, 2004, p.19-29.

\_\_\_\_\_. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos e na creche. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (Orgs.). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 212-227.

BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. Introdução. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (Orgs.). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 13-37.

BONOMI, Adriano. O relacionamento entre pais e educadores. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (Orgs.). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 161-172.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vol.1. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 39-42.

BUFALO, Joseane Maria Parice. **Creche : lugar de criança, lugar de infância: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 1997.

\_\_\_\_\_. O imprevisto previsto. **Pro-posições**. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP. vol.10, n.1 [28], p.119-131, 1999.

\_\_\_\_\_. **Nem só de salário vivem as docentes de creche**: Em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas. (STMC 1988-2001). Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2009.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação/ Coordenadoria de Educação Infantil. **Currículo em Construção**, 1998.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores de zero a dez anos: modelos em debate. **Educação e Sociedade**. Campinas, n.68, p. 126-142, 1999.

\_\_\_\_\_. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.35- 42.

\_\_\_\_\_. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da escola**. Revista semestral da escola de formação da CNTE (ESFORCE). Brasília : CNTE, v.2, n 2/3, p. 121-128, jan/dez 2008.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CRAIDY, Carmem Maria. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 57- 62.

DA MATA, Roberto. Ofício do etnólogo ou como ter anthropological blues. **Antropologia**. Rio de Janeiro, n. 27, p. 1-35, maio de 1978.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**. 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

\_\_\_\_\_. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6.ed. Campinas,SP: Autores Associados, 2007, p.67-99.

FREITAS, Marcos César de. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007, p.7-13.

GHEDINI, Patrizia Orsola. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria Malta (Orgs.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. 2.ed. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas,1998, p.189-209.

GOBBI, Márcia A. Ver com olhos livres: arte e educação na primeira infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007, p.29-54.

GOMES, Jodete Bayer. **Política nacional de educação infantil no Brasil: uma luta contínua, uma política descontínua**. Florianópolis, SC: 2007. 18p. Disponível em: <[http:// www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4332--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4332--Int.pdf)> Acesso em: 03 mar. 2009.

HARTT, Valéria. Desafios do ponto de partida. **Revista Educação**. São Paulo: Ano 11, n. 124, p. 34-35, agosto de 2007.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 13-43.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 117-132.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita Montoli. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-Posições**. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP. vol.10, n.1 [28], p.110-118, 1999.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. O lazer e o uso do tempo na infância. **Comunicarte**. Campinas: IAC Puccamp. Ano 4, nº7, p.89-98, 1986.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.17-26.

NIGITO, Gabriella. Tempos institucionais, tempos de crescimento: a gestão do cotidiano dos pequenos, dos médios e dos grandes na creche. In: BONDIOLI, Anna. **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudos de casos**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 43-95.

PAULA, Thatiana Roberta de. **“Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é...”** **Monitoras de creche: um olhar para si**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2004.

PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP. vol.10, n.1 [28], p.110-118, 1999.

\_\_\_\_\_. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p.93-111.

RIZZOLI, Maria Cristina. Leitura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005, p.5-22.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A necessária associação entre educar e cuidar. **Pátio Educação Infantil**. Ano 1, nº1, p. 10-12, abr/jul 2003.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Sueli (orgs.). **Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara, SP : Junqueira e Marin , 2007a, p.57-83.

\_\_\_\_\_. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (II). In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007b, p.67-93.

\_\_\_\_\_. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (III). **Revista Eletrônica de Educação**. Disponível em: <[http:// www.reveduc.ufscar.br](http://www.reveduc.ufscar.br)> Acesso em: 10/05/09.

SENA, Paulo. **A legislação do Fundeb**. Brasília, DF: 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0438134.pdf>> Acesso em: 03 mar. 2009.

SIEBERT, Renate. O adulto frente à criança: ao mesmo tempo igual e diferente. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (Orgs.). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 77-87.

SILVA, Isabel de Oliveira e. A profissionalização do professor de educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.203-212.

SILVA, Elisabete Rosa da. **A carreira e a formação das monitoras de creche do município de Campinas**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2002.

VIANNA, Cláudia Pereira; SETTON, Maria da Graça Jacintho. O conceito de gênero e a construção dos sujeitos femininos na família: o uso do cinema nas reflexões educacionais. In: SETTON, Maria da Graça Jacintho (Org.). **A cultura da mídia na escola – ensaios sobre cinema e educação**. São Paulo: Editora Anna blume, 2004, p.83-99.

## BIBLIOGRAFIA NÃO CITADA

BARRETO, Ângela M. Rabelo F. Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental/ COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p.11-15.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental/ COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 32-41.

\_\_\_\_\_. Educação infantil no primeiro mundo: uma visão daqui debaixo do Equador. In: ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria Malta (Orgs.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. 2.ed. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1998, p.323-351.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p.19-50.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Relatos orais sobre a infância e o processo de alfabetização. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005a, p.101-128.

\_\_\_\_\_. Infância, pesquisa e Relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b, p. 1-18.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor do crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN,

George. **As cem linguagens da criança** : a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 159-175.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Sons sem palavras e grafismo sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância: polemicas do nosso tempo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 119-142.

\_\_\_\_\_. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.26, n. 92 , p.1013-1038, out.2005.

\_\_\_\_\_. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**. Campinas, n.26, p.279-287, jan/jun 2006.

\_\_\_\_\_. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia (s) da Infância** : Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.277-292.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens das crianças: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p.145-158.

GUIMARÃES, José Luiz. O financiamento na educação infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.43-56.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e a linguagem. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância: polêmicas do nosso tempo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 51-73.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.107-116.

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

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.235-248.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do. Educação Infantil: a construção de um novo nível de ensino. Situação da Educação Básica no Brasil. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. INEP/MEC, 1999, p.45-53.

\_\_\_\_\_. Os profissionais da educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6.ed. Campinas,SP: Autores Associados, 2007, p.101-125.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.35-42.

ONGARI, Barbara e MOLINA, Paola. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

PASCAL, Christine; BERTRAM, Anthony. A educação de crianças pequenas e de seus professores em três países europeus. In: ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria Malta (Orgs.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. 2.ed. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas,1998, p. 279-298.

PEREIRA, Alessandra de Souza. **Uma experiência com formação de monitoras do município de Campinas**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, 2005.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. A higienização da infância no “século da criança”. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 57-84.

RODRIGUES, Verônica Marques. **A formação política do professor de educação infantil: entre a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências do modelo neoliberal**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 63-78.

\_\_\_\_\_. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **Desigualdade Social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 49-86.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Proposições**. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP. vol.10, n.1 [28], p.28-39 , 1999.

## **Anexo I**

### Roteiro para entrevista

- 1) Há quanto tempo trabalha como monitora de educação infantil? Qual a profissão que você exercia anteriormente?
- 2) O que é ser monitora para você? Quais foram as dificuldades encontradas ao assumir esta função?
- 3) Você considera que brincar é importante para as crianças? Por quê? Você costuma brincar com as crianças ou apenas observa o que elas estão fazendo?
- 4) Se você brinca com as crianças, como se sente ao participar da brincadeira? Você se considera uma pessoa brincalhona?

## Anexo II

Diário Oficial do Município 29/06/07

8

Campinas, sexta-feira, 29 de junho de 2007

### ANEXO II - A ATRIBUIÇÕES DE CARGOS - QUADRO GERAL DE CARGOS

DENOMINAÇÃO DO CARGO	ATRIBUIÇÕES
ADMINISTRADOR	ANSESSORAR AS DIVERSAS ÁREAS DE RECURSOS DE MANO, PATRIMÔNIO MATERIAIS, INFORMAÇÕES, FINANCEIRA, TECNOLÓGICA, ENTRE OUTRAS; AUXILIAR A IMPLANTAÇÃO DE PROGRAMAS E PROJETOS; PROMOVER ESTUDOS DE RACIONALIZAÇÃO E CONTROLE DE DESEMPENHO E ATRIBUIÇÕES PARA SUBSIDIAR E IMPLEMENTAR AÇÕES DE MELHORIA DE GESTÃO.
AGENTE ADMINISTRATIVO	PLANEJAR E EXECUTAR ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS RELACIONADAS À GESTÃO DOS PROCESSOS ADMINISTRATIVOS CONFORME EXIGÊNCIAS DAS DIFERENTES ÁREAS DE ATUAÇÃO; ATENDIMENTO À POPULAÇÃO E ORIENTAÇÕES CONDIZENTES À SUA ATIVIDADE; MONITORAR INFORMAÇÕES, COORDENAR EQUIPES E ATIVIDADES COM OS DIVERSOS REGISTROS.
AGENTE DE AÇÃO CULTURAL	ELABORAR, EXECUTAR, COORDENAR, AVALIAR E DESEMPENHAR TAREFAS RELACIONADAS A PROJETOS CULTURAIS.
AGENTE DE AÇÃO SOCIAL	PLANEJAR, EXECUTAR E MONITORAR ATIVIDADES RELACIONADAS AOS PROCESSOS E PROCEDIMENTOS DE ATENDIMENTO À CRIANÇA E ADOLESCENTE EM EQUIPAMENTOS SOCIAIS DE ACORDO COM REGULAMENTOS EM VIGOR.
AGENTE DE APOIO ADMINISTRATIVO	EXECUTAR ATIVIDADES DE SUPORTE À GESTÃO DOS PROCESSOS ADMINISTRATIVOS CONFORME EXIGÊNCIAS DAS DIFERENTES ÁREAS DE ATUAÇÃO; ATENDIMENTO À POPULAÇÃO E ORIENTAÇÕES CONDIZENTES À ATIVIDADE.
AGENTE DE APOIO OPERACIONAL	EXECUTAR SERVIÇOS AUXILIARES E OPERACIONAIS NA RECEPTAÇÃO, CONSERVAÇÃO, LIMPEZA E MANUTENÇÃO EM UNIDADES, VIAS PÚBLICAS, ZONASIS E COLETA DE LIXO REUTILIZÁVEL, ORGANIZAR E ARMAZENAR OS MATERIAIS DE CONSUMO DA UNIDADE; REALIZAR OUTRAS TAREFAS PERTINENTES À ÁREA DE ATUAÇÃO.
AGENTE DE DEFESA CIVIL	ATUAR NA PREVENÇÃO E ATENDER AS OCORRÊNCIAS DE AGRUADA E EMERGENCIA INERENTES AOS PROCEDIMENTOS DE DEFESA CIVIL.
AGENTE DE FISCALIZAÇÃO	EXECUTAR ATIVIDADES DE PREVENÇÃO E FISCALIZAÇÃO DE PROCEDIMENTOS E NORMAS MUNICIPAIS AOS ESTABELECIAMENTOS COMERCIAIS DE QUALQUER NATUREZA A FIM DE GARANTIR QUALIDADE DESSOS SERVIÇOS À POPULAÇÃO.
AGENTE FISCAL TRIBUTÁRIO	EXECUTAR ATIVIDADES INERENTES À ADMINISTRAÇÃO TRIBUTÁRIA, INCLUINDO GERENCIAMENTO DE CADASTRO, CONSTITUIÇÃO, MEDIANTE LANÇAMENTO, DO CRÉDITO TRIBUTÁRIO; FISCALIZAÇÃO DE TRIBUTOS; NOTIFICAÇÃO DO SUJEITO PASSIVO; ANÁLISE DO MAPA DE VALORES IMOBILIÁRIOS E ANÁLISE DE PROCESSOS ADMINISTRATIVOS E ADMINISTRATIVOS TRIBUTÁRIOS.
AGENTE DO TESOURO MUNICIPAL	EXECUTAR ATIVIDADES INERENTES À ADMINISTRAÇÃO ORÇAMENTÁRIA, FINANCEIRA, CONTÁBIL E À ADMINISTRAÇÃO TRIBUTÁRIA, INCLUINDO PREPARAÇÃO E INSTRUÇÃO DE PROCESSOS DE NATUREZA TRIBUTÁRIA; CONSTITUIÇÃO, MEDIANTE LANÇAMENTO, DO CRÉDITO TRIBUTÁRIO E ANÁLISE DO MAPA DE VALORES IMOBILIÁRIO.
AGENTE DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	ATUAR NAS UNIDADES EDUCACIONAIS DESenvolvendo ATIVIDADES DE ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E DE ATENDIMENTO AOS ALUNOS NOS ESPAÇOS E TEMPOS EXIGIDOS PELO PLANEJAMENTO ESCOLAR.
AGENTE DE SUPORTE TÉCNICO	PLANEJAR E EXECUTAR ATIVIDADES DE SUPORTE TÉCNICO DOS PROCESSOS EXISTENTES NA ÁREA DE ATUAÇÃO UTILIZANDO METODOLOGIAS E SERVIÇOS TECNOLÓGICOS; ACOMPANHAR OS RESULTADOS E APOIAR MELHORIAS; EXECUTAR TÉCNICAS DE CONSERVAÇÃO PREVENTIVA E REPAROS EM DOCUMENTOS.
AGENTE DE SUPORTE EM TECNOLOGIAS	REALIZAR SUPORTE AOS USUÁRIOS EM TECNOLOGIA, SOFTWARE E HARDWARE; EXECUTAR MANUTENÇÃO PREVENTIVA; CODIFICAR, COMPILAR E IMPLANTAR PROGRAMAS E SISTEMAS; PROMOVER TREINAMENTOS DE USUÁRIOS; INSTALAR E MONTAR EQUIPAMENTOS TECNOLÓGICOS.
AGENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL	ATUAR NA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, NO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS DE 04 MESES A 06 ANOS DE ACORDO COM NORMAS E PROJETO PEDAGÓGICO DA UNIDADE EDUCACIONAL.

### Anexo III

#### Quadro Módulo Adulto/ Criança

<b>Turma</b>	<b>Nº de crianças para cada adulto antes da jornada reduzida</b>	<b>Nº de crianças para cada adulto com a mudança</b>
Agrupamento I A	5	8
Agrupamento I B	7	12
Agrupamento II A	12	16
Agrupamento II B	15	18
Agrupamento III A	30	30

**Fonte:** PAULA, 2004, p.7.

## Anexo IV

Página Apostila Curso de Monitores março 2007



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS

Secretaria Municipal de Educação  
Departamento Pedagógico



### “ESTUDOS INTRODUTÓRIOS DO TRABALHO EDUCATIVO COM CRIANÇAS PEQUENAS E PEQUENINAS”

TEXTOS ELABORADOS PARA SEREM TRABALHADOS DURANTE CURSO PARA  
MONITORES INICIANTES EM MARÇO/2007 E ENCAMINHADOS ÀS UNIDADES  
EDUCACIONAIS.

#### AUTORAS: Orientadoras Pedagógicas

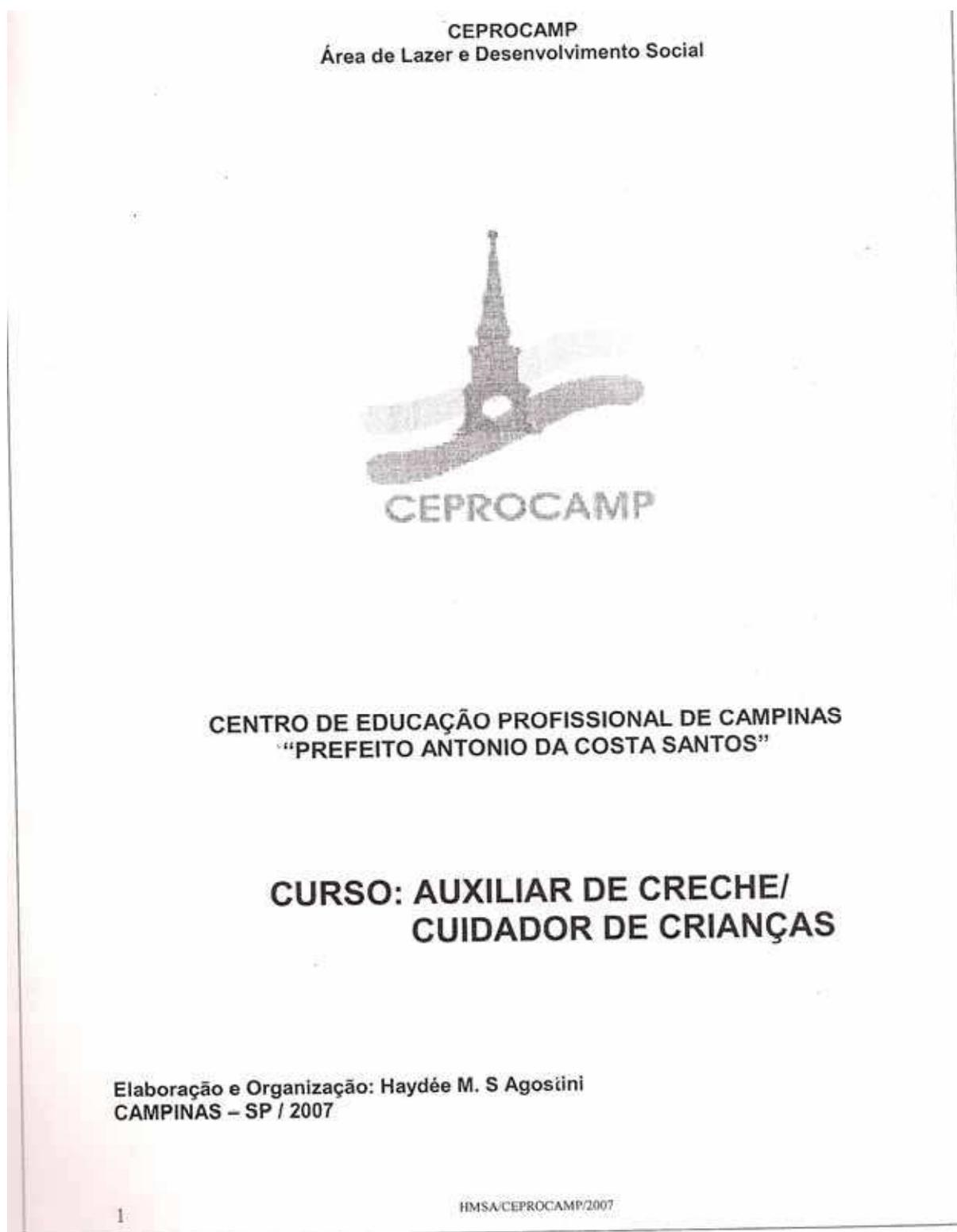
Ana Lúcia de O. Alonso	Maria Aparecida Quintino Amauro
Anália A. S. Leme Monaco	Maria Luzia Cavalcante da Silva
Antonia Lúcia Rodrigues	Maria Martha Silvestre Ramos
Aparecida Ferreira de Mendonça	Maria Regina Arriel
Goldoni	Maria Stela Valente Zambelli
Beatriz Angélica Alcântara Cardoso	Marili Macarenco
Carla R. S. Montezani	Marlene Gonzaga dos Anjos Camasão
Cátia Marina Ferro	Marta de Almeida Oliveira
Cíntia C. Rufino da Silveira	Mylenne M. Santos Bueno
Christianne Caldas Tourinho	Olivia Maria Xavier Iório
Denise Krahenbuhl Padula Furgeri	Regina Célia S. M. Devera
Edna Aparecida Tange Bojkian	Rosangela Maria Delacqua
Eliane Ceccato Nascimento	Rosimar Ferramola
Elza M. Gomes Almeida	Shirley Andreuccetti Davoli
Esmeralda G. Esendola	Silvia Aparecida Piovezana Murata
Hellen Aparecida Oliveira	Silvia Keese Montenhese
Julia Martins Pena Ana Lúcia	Solange Ap Chiavegato
Alonso	Sonia C. de Paula Quagliato
Laís Helena R. D'Avila Bortoloto	Sueli Maria Favaros Freitas
Lorena Valsani Leme Passos	Sueli Palma Fusco
Márcia Sueli Pozzi Battistoni	Vânia Ap. Mosso Bonwoart
Maria Auxiliadora Vieira Martins	Vera Lúcia Capato Leone
Agnew	Wânia Terezinha Mendes Alvarenga
Maria Ingracia Auxiliadora de	
Arruda	
Maria José F. Avila	
Maria José Daniel Rodrigues	
Manuel	

#### Organização: Coordenadoras Pedagógicas

Clélia Santana Leal, Eliana Aparecida Pires da Costa, Luiza Maria de Abreu  
Mello, Margarete Savassa Daniel Montanhaur, Maria Ondina Teixeira da Silva,  
Mirian Benedita de Castro Camargo, Roseli Cardoso Barradas Bernardino.

## **Anexo V**

### **Capa Curso Auxiliar de Creche**



## Índice Apostila Curso Auxiliar de Creche

### CEPROCAMP Área de Lazer e Desenvolvimento Social

#### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Parte I** O Índice de Desenvolvimento Humano Educação e a Infância no Brasil
- Parte II** A Educação Infantil no Brasil  
Legislação que orienta a Infância no Brasil  
Constituição Federal, /1988, Política de Proteção à Criança ECA/ 1990,  
Lei de Diretrizes e Bases da Educação –  
LDBN /1996, Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS / 1993.  
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
- Parte III** A Educação  
O Educador e a relação Educador X Educando – Valores Humanos  
A Ocupação Auxiliar de Creche/ Cuidador(a) de Crianças
- Parte IV** Conceito de Criança e infância no decorrer da História  
O Desenvolvimento da Criança – Alguns Contributos  
Freud, Piaget, Vygotsky e Freinet, Rosseau e Paulo Freire  
A Família - As Quatro Dimensões do Cuidado  
Prevenção aos Maus Tratos
- Parte V** Desenvolvimento Físico, Motor, Emocional, Neurológico, Cognitivo e Social – Etapas do desenvolvimento de 0 a 6 anos
- Parte VI** Educar e Cuidar  
Organização do espaço como favorecedor para o desenvolvimento infantil  
Orientações : Ambiente Institucional
- Parte VII** As Interações
- Parte VIII** O Movimento
- Parte IX** A Linguagem Oral e Escrita
- Parte X** Jogos e Brincadeiras
- Parte XI** O Espaço da Creche - A Ocupação Auxiliar de Creche
- Parte XII** Pediatria e Puericultura
- Parte XIII** Noções de Alimentação / Higiene/ Nutrição/ Primeiros Socorros

## Anexo VI

Diário Oficial do Município 01/11/2008

### SECRETARIA DE RECURSOS HUMANOS

SECRETARIA MUNICIPAL DE RECURSOS HUMANOS

#### PORTARIA ASSINADA PELO SR. SECRETÁRIO

PORTARIAN.º 69353/2008 - Autorizar a partir de 01/11/2008, a alteração de jornada de trabalho solicitada pelo servidor ROBERTO SALVADOR MARTINS, matrícula nº 1024930, titular efetivo do cargo de Médico na especialidade de Pediatria, de 30 (trinta) horas semanais para 36 (trinta e seis) horas semanais.

#### PORTARIA ASSINADA PELO SR. SECRETÁRIO

PORTARIAN.º 69319/2008 - Autorizar a partir de 10/11/2008, a alteração de jornada de trabalho solicitada pela servidora DORLI JANE CUCCI CARVALHO, matrícula nº 55568-1, titular efetiva do cargo de Médico na especialidade de Pediatria, de 36 (trinta e seis) horas semanais para 24 (vinte e quatro) horas semanais.

#### CONCURSO PÚBLICO

#### AGENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL

#### EDITAL Nº 003/2008

A Prefeitura Municipal de Campinas torna pública a realização de Concurso Público para provimento do cargo de Agente de Educação Infantil para a Secretaria Municipal de Educação, de acordo com a legislação vigente e o disposto neste Edital e Anexo.

#### I - DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1. O Concurso será regido pelo presente Edital, sob a responsabilidade técnica da Universidade Municipal de São Caetano do Sul – Coordenadoria de Apoio a Instituições Públicas – CAIP, doravante denominada CAIP-USCS.
2. O Concurso Público destina-se a selecionar candidatos para o provimento de cargos vagos de Agente de Educação Infantil.
3. O candidato aprovado e classificado poderá ser convocado para ocupar cargo efetivo na Secretaria Municipal de Educação, obedecendo ao critério de necessidades específicas da Municipalidade e o relevante interesse público.

## II - DAS CARACTERÍSTICAS E PRE-REQUISITOS DO CARGO

1. A carga horária, o salário e as atribuições do cargo são os seguintes:

Carga horária: 32 (trinta e duas) horas semanais;

Salário: R\$ 1.252,25 (um mil, duzentos e cinquenta e dois reais e vinte e cinco centavos);

Atribuições: Atuar na área de Educação Infantil, no atendimento às crianças de 04 (quatro) meses a 06 (seis) anos, de acordo com as normas e projeto pedagógico da unidade educacional.

2. A jornada de trabalho de 32 (trinta e duas) horas semanais poderá ser realizada em escala de revezamento, de acordo com a necessidade de cada unidade educacional.

3. O número de vagas, os pré-requisitos e o valor da taxa de inscrição são os seguintes:

CÓDIGO	CARGO	PRÉ-REQUISITOS	Nº VAGAS PREVISTAS	RESERVA LEGAL (%)	TAXA DE INSCRIÇÃO
AEI 01	AGENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL	ESCOLARIDADE ENSINO MÉDIO COMPLETO IDADE MÍNIMA: 18 (DEZOITO) ANOS COMPLETOS NA DATA DE INSCRIÇÃO	678	34	R\$ 50,00

(\*) Número de vagas previstas para pessoas portadoras de deficiência

4. Além dos pré-requisitos citados no item anterior, são exigências legais do cargo:

4.1. ter sido aprovado e classificado no Concurso Público, na forma estabelecida neste Edital e Anexo;

4.2. ter nacionalidade brasileira e, no caso de nacionalidade portuguesa, estar amparado pelo estatuto de igualdade entre brasileiros e portugueses, com reconhecimento do gozo dos direitos políticos, na forma do disposto no art. 13 do Decreto nº-70.436, de 18/04/72;

4.3. gozar dos direitos políticos;

4.4. haver cumprido as obrigações eleitorais;

4.5. haver cumprido as obrigações para com o Serviço Militar, para os candidatos do sexo masculino;

4.6. não registrar antecedentes criminais ou, no caso destes, ter cumprido integralmente as penas cominadas;

4.7. atender à escolaridade e à idade mínima exigida ao cargo descritas no item 3 deste Capítulo;

4.8. não ter sido demitido da Prefeitura Municipal de Campinas por justa causa, em decorrência de processo administrativo disciplinar ou, ainda, exonerado após avaliação da Comissão Permanente de Estágio Probatório;

Anexo VII: Planta do CEMEI

