

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação



1290003331

Paula Cardoso Franco



FE

TCC/UNICAMP F848v

“Você não entende nada de criança mesmo!”

Formação das professoras de crianças pequenas.
Onde está a orientadora?

Campinas
2006

Arquivado em 2006
2006

Paula Cardoso Franco

**“Você não entende nada de
criança mesmo!”**

Formação das professoras de crianças pequenas.
Onde está a orientadora?

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial do
curso de Pedagogia da Faculdade de
Educação/Unicamp, sob a orientação da
Prof^a. Dra. Ana Lucia Goulart de Faria.

Campinas
2006

UNIDADE	F.E.
Nº CHAMADA:	100
V:	EX:
TOMBO:	3331
PROC:	145107
C:	D: X
PREÇO:	
DATA:	22/11/07
Nº CPD:	114725

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

Franco, Paula Cardoso.

“Você não entende nada de criança mesmo!” – Formação de professoras de crianças pequenas. Onde está a orientadora? / Paula Cardoso Franco. – Campinas, SP: [s.n], 2006.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Lucia Goulart de Faria
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação infantil. 2. Pré-escola. 3. Criança pequena. 4. Formação de professoras. 5. Orientadora. I. Faria, Ana Lucia Goulart de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Comissão Examinadora

Prof^a. Dra. Ana Lucia Goulart de Faria
Orientadora

Maria José Figueiredo Ávila
Co-orientadora

Agradecimentos

A todas as pessoas que me acompanharam nesta jornada...

... minha mãe, por despertar em mim o amor pela educação infantil.

... meu pai, pela sua maneira filosófica de enxergar o mundo.

... meu namorado, Tomás, pela paciência, incentivo, ajuda e carinho.

... minha orientadora, Prof^a. Dra. Ana Lucia Goulart de Faria, companheira diária nesta pesquisa.

... minha co-orientadora, Maria José Figueiredo Ávila, pelas sugestões e empenho.

... minha colega do GEPEDISC, Juliana, pelas leituras e dicas e aos demais companheiros, pelo apoio, trocas de experiências e boas conversas.

... minhas amigas, Ana, pelas correções intermináveis e Bruna, que mesmo distante esteve presente.

E é claro! Às crianças, questionadoras, cheias de vidas e produtoras de cultura que, durante toda minha jornada como pedagoga, me instigaram.

*A criança que fui chora na estrada.
Deixei-a ali quando vim ser quem sou;
Mas hoje, vendo que o que sou é nada,
Quero ir buscar quem fui onde ficou.*

*Ah, como hei de encontrá-lo? Que errou
A vinda tem a regressão errada.
Já não sei aonde vim nem onde estou.
De o não saber, minha alma está parada.*

*Se ao menos atingir neste lugar
Um alto monte, de onde possa enfim
O que esqueci, olhando-o, relembrar,*

*Na ausência, ao menos, saberei de mim,
E, ao ver-me tal qual fui longe, achar
Em mim um pouco de quando era assim.*

Fernando Pessoa (1990, p.700)

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi realizar um estudo sobre a formação continuada das professoras de crianças pequenas, entrelaçando com a função da orientadora pedagógica e considerando as diferenças e peculiaridades destas profissionais da Educação Infantil.

É um trabalho investigativo, baseado em análises de diários de campo de estágios feitos nos municípios de Campinas e Valinhos, em pesquisas bibliográficas, apoiadas em literaturas que tratam do assunto, em especial as produções em italiano, bem como Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's, dissertações e teses) realizadas na Faculdade de Educação da UNICAMP.

A partir da bibliografia estudada foi possível estabelecer uma relação entre as docentes, suas identidades profissionais e a formação predominante em nosso país. Assim, constata-se que a formação acadêmica é importante, mas a formação em exercício é fundamental, sendo que uma não pode substituir a outra.

Porém, dados revelam que não existe uma preocupação com a formação das professoras de crianças pequenas nos cursos de graduação; prioriza-se o ensino fundamental. Assim, a profissional que atua na educação infantil reproduz este modelo, escolarizando a Educação Infantil. Esta é considerada uma preparação para a escola fundamental, na qual as crianças devem ser treinadas para o acesso à primeira série. As educadoras, desta forma, são menos qualificadas que as de outros níveis de ensino, não precisam de sólida formação. E, muitas vezes, desconsidera-se as especificidades inerentes à educação de crianças pequenas, dissociando o educar e o cuidar.

Tudo isso, vem a ressaltar a importância da atualização permanente. Segundo a bibliografia italiana, a Orientadora Pedagógica (denominada *Pedagogista*) tem uma função muito específica dentro das creches: promover e coordenar a formação continuada. Mesmo que esta profissional não garanta a formação, existem vários fatores a serem considerados. Fatores estes abordados neste trabalho.

Boa Leitura!

ÍNDICE

Resumo	8
1. Introdução	11
1.1 - Premissa	11
1.2 - O tema	13
1.3 - A EMEI	17
2. Construção da primeira infância	22
2.1 - A educação infantil - Necessidade? Direito?	25
2.2 - As crianças	31
2.3 - Professora de criança pequena. Quem é você?	37
2.4 - Três atrizes: orientadora, professora e criança	41
2.5 - A família, onde fica?	44
3. Da teoria à prática	45
3.1 - A formação das professoras de Educação Infantil	46
3.2 - Rotina... jornada? Um outro modo de ver as coisas	49
3.3 - Aprendendo e reaprendendo com as crianças - O currículo	55
3.4 - Onde está a orientadora?	65
4. Considerações finais	71
Bibliografia	72
Anexos	80

Como começamos a caminhar? Ou a falar? Ou a ler? Ou a tocar um instrumento? Ou a falar uma língua estrangeira? De forma ineficiente, fazendo muitos erros, tropeçando, desafinando, caindo. A ineficiência, a larga margem de erro, é a característica de qualquer tipo de aprendizagem complexa. Somente com tempo ocorrem afinações sempre mais fortes; o erro não é mais admitido em um corredor, em um ator, em um concertista, em um tradutor. Se pretendêssemos o subjuntivo de um bebê que começa a falar ou se não tolerássemos desafinações em um pianista principiante, este tipo de seleção mataria ao nascer qualquer talento.

Piero Ângela, apud Rabitti, 1999, p. xix

1. Introdução

1.1 – Premissa

Por que esqueci quem fui quando criança?

Por que deslembra quem então era eu?

Por que não há nenhuma semelhança

Entre quem sou e fui?

A criança que fui vive ou morreu?

Sou outro? Veio um outro em mim viver?

A vida, que em mim flui, em que é que flui?

Houve em mim várias almas sucessivas?

Ou sou um só inconsciente de ser?

Fernando Pessoa (1990, p.561)

Logo no meu primeiro ano como professora, numa escola particular de Campinas, com um grupo de crianças de cinco anos, já tive a confirmação de que não sabia o quê e nem como fazer. Organizei na sala cantos com diversos jogos, com os quais desenvolvemos o raciocínio, criamos estratégias, discutimos regras, reconhecemos suas arbitrariedades. Enfim, tinha meus objetivos bem claros. Sentei com um dos grupos de crianças. Quando começamos a jogar, uma garotinha se aproximou de mim e me pediu uma folha para desenhar. No primeiro instante, não dei muita confiança e pedi que ela voltasse ao seu lugar, mas ela não desistiu e pediu novamente. Parei o jogo e expliquei que em outra hora ela poderia desenhar, mas que antes nós terminaríamos o que estávamos fazendo. Muito sabiamente ela olhou para mim, suspirou e disse: - *Você não entende nada de criança mesmo!* Esta frase me deixou em estado de choque. Naquele momento, dei-me conta de que aquela menininha sabia melhor do que eu o meu papel ali.

1.2 - O tema

Foi muito difícil escolher um tema para pesquisar. Há tanto o que tratar sobre Educação Infantil e tão pouco foi abordado durante minha graduação. Trabalho neste segmento desde 1999, numa escola particular, nos cinco primeiros anos como professora e agora como orientadora. No meu primeiro ano da faculdade (2001), na UNICAMP, tive uma disciplina: *Introdução à Pedagogia* (EP 107), que tratava um pouco sobre criança. No decorrer dos semestres seguintes, este assunto "caiu" no esquecimento em meio a tantas outras disciplinas.

Só depois de três anos, no segundo semestre de 2004, na disciplina *Estágio Supervisionado 2* (EP206), ministrada pela Prof^a. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria, apenas nos meses de outubro e novembro, pude conhecer a bibliografia italiana e questionar sobre minha prática.

Desde então, passo por um período de muitas rupturas, desequilíbrios, reflexões e muito estudo. "Desconstruir" crenças, confrontar regras pré-estabelecidas e procurar o que colocar no lugar são questões nada fáceis!

Durante muito tempo, escutei, sem questionar, colegas de trabalho dizendo: *Hoje não vou ao parque, tenho muita atividade para fazer! Ou então, As crianças não conseguem sentar na roda para ouvir uma história.* Hoje me pergunto o que posso fazer para despertar em outras profissionais da área este olhar diferenciando para a criança e que participem da construção de uma pedagogia da educação infantil.

Esta pesquisa para o meu Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo discutir a formação das professoras¹ de crianças pequenininhas, não nos cursos de graduação, mas na prática do dia-a-dia dentro das creches e pré-escolas. Sobre a formação continuada, a italiana Cipollone (1998) diz que a *atualização como ação de construção do profissionalismo permite aquela passagem de trabalho*

¹ Opto, ao longo deste texto, pela designação no feminino, considerando que a atuação na educação infantil vem sido exercida eminentemente por mulheres.

espontâneo a trabalho controlado cientificamente, que se determina transformando o evento pedagógico. (p.121)

Meu tema foi melhor delimitado a partir da sistematização de meus estudos e dos encontros com o grupo do GEPEDISC. O primeiro passo foi reunir toda a bibliografia. Tive muita dificuldade, pois são poucos os trabalhos produzidos na área da Educação Infantil que tratam especificamente sobre esta profissional, a orientadora pedagógica.

O número de obras acerca deste campo da Educação ou do profissional responsável por esta é inexpressivo. Fez-se necessário, para o embasamento teórico de minha pesquisa, ler sobre coordenadoras, diretoras e, na bibliografia italiana, sobre as *pedagogistas*. Segundo Filippini (1999), *o pedagogo apareceu primeiro e de forma predominante no norte da Itália. (p.123)*

...a palavra pedagogo não pode ser literalmente traduzida. Poderíamos pensar em “coordenador pedagógico” ou “conselheiro educacional”, mas nenhuma dessas palavras é exatamente correta. Uma outra razão pela qual é difícil explicar seu papel é que ele precisa ser entendido em termos da imagem que mantemos da criança, do papel do professor... (idem)

Algumas obras foram de suma importância para este trabalho. Dentre estas se destaca **O Manual da Educação Infantil de 0 a 3 anos: Uma abordagem reflexiva**, organizado pelas italianas Anna Bondioli e Susanna Mantovani. Os artigos deste livro tratam sobre as creches e a educação das crianças italianas. Os capítulos mostram a política social voltada à primeira infância, a valorização da criança como sujeita de direitos e produtora de cultura e as relações existentes, além do capítulo sobre a Coordenadora Pedagógica e o trabalho em grupo, escrito por Laura Saitta, que foi a leitura base de toda esta pesquisa.

É claro que outras obras tiveram um papel fundamental, como o trabalho de conclusão de três colegas: Angélica Galvani Mir(2005), Alessandra de Souza Pereira(2005) e Ana Claudia da Rocha (2002). Tratam respectivamente sobre as especificidades da professora de crianças pequenas e sua formação nos cursos de graduação, a formação de monitoras do município de Campinas e o perfil das Orientadoras Pedagógicas também no município de Campinas.

Trabalhos estes que puderam completar e abrir os caminhos necessários para o desenvolvimento desta pesquisa, pois são os estudos mais recentes na Faculdade de Educação da Unicamp sobre meu tema.

Com todo este estudo, pude voltar ao meu caderno de campo e redirecionar meu olhar. Assim, farei um estudo de caso que, segundo Rabitti (1999), é muito importante que a pesquisadora seja livre para modificar suas idéias, desprendendo-se do plano pré-estabelecido. O caminho para a realização da pesquisa será a abordagem qualitativa. Para a coleta de dados, utilizei: entrevistas, observação, coleta de documentos e história de vida, tanto das professoras quanto das coordenadoras, diretoras e orientadoras pedagógicas.

O estágio aconteceu numa EMEI do município de Valinhos. Pude nesta observar todas as relações entre crianças, entre adultos e entre adultos e crianças. Porém, na instituição não existe uma profissional ocupando o cargo de orientadora pedagógica; a diretora é responsável tanto pelo trabalho administrativo quanto pedagógico.

Fez-se necessário confrontar outras realidades. Busquei cadernos de campo de outras colegas, no mesmo período. Porém, do município de Campinas, pois neste existe a função de orientadora pedagógica - informações necessárias para a realização desta pesquisa.

É importante salientar que não foi possível tratar de todas as questões que surgiram. Muitos dos assuntos tratados nesta pesquisa merecem atenção especial e possibilitam o surgimento de novas pesquisas.

O trabalho apresenta-se organizado em três partes que se relacionam entre si e auxiliam na compreensão da temática abordada. A primeira trata-se do tema e de maneira como este será abordado, além de descrever o cenário da pesquisa.

Na segunda parte, a construção da primeira infância, tentou-se estabelecer uma conexão entre a construção histórica da Educação Infantil, as crianças, professoras, orientadoras e a relação entre estas três atrizes.

Finalmente na terceira parte, a formação em exercício, aparecem as questões relacionadas à formação de base nos cursos de nível médio e superior das professoras de crianças pequenas, considerando-se suas especificidades e particularidades, assim com e, principalmente, nas práticas docentes.

Na primeira parte deste capítulo, o trabalho atenta-se para o espaço físico, enfatizando as relações de tempo e espaço. A segunda parte traz uma reflexão sobre o currículo e a documentação, finalizando com a função da Orientadora Pedagógica dentro das instituições e a maneira como atuam para promover em si e nas professoras uma olhar diferenciado para as crianças.

Nas considerações finais, atenta-se para a necessidade de cursos e programas de formação que atendam as necessidades específicas das professoras de crianças pequenas. Estabelece-se uma relação entre estas e a orientadora pedagógica, lembrando que unicamente sua presença na creche não garante a formação das professoras, elencando assim alguns fatores a serem considerados.

Considero que esta pesquisa pode ser do interesse de todas as profissionais que atuam nesta área, não só para se atualizarem, mas também para conhecerem um pouco das pesquisas recentes sobre Educação Infantil. Fica ainda um convite às novas pesquisadoras para que dêem suas contribuições sobre o assunto.

1.3 - A EMEI

A pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez, consolida a pedagogia... Este espaço, portanto, é o pano de fundo, a moldura, como afirma Mayumi Souza Lima. Ele será qualificado adquirindo uma nova condição, a de ambiente... (Faria, 2005, p.70)

A unidade escolar em que realizei minha pesquisa e as análises da relação entre a orientadora pedagógica e as professoras é a EMEI Tio Pedro Brandini, uma escola pública de pré-escola situada no município de Valinhos. A escolha da EMEI adveio em razão de que no ano de 2004 realizei as 30 horas de estágio, exigência da disciplina *Estágio Supervisionado II* (EP 206).

Estive muito presente neste local e pude coletar os dados necessários. É um local adequado para a realização da pesquisa devido ao pouco envolvimento que tenho com o objeto de estudo, o que é metodologicamente apropriado em pesquisas sociais, uma vez que posso me distanciar e fazer um estudo de modo real e idôneo.

Esta se localiza na parte central da cidade, portanto é de fácil acesso para os moradores da região. Existem algumas crianças que residem nas periferias; para estas é oferecido transporte. Em meu estágio, acompanhei a chegada das crianças, o que me proporcionou um pequeno contato com as famílias. Algumas crianças (minorias) chegam de carro com os pais, que depois vão trabalhar.

É uma escola pequena.² Possui quatro salas, sendo duas de infantil I, crianças de 3 a 4 anos, uma de infantil II, crianças de 4 a 5 anos e uma de pré-escola, crianças de 5 a 6 anos. Cada sala com aproximadamente 20 crianças.

Pensando na importância do espaço físico para a educação infantil planejado para essa finalidade, segundo Faria (2005), *a organização do espaço físico das instituições de educação infantil deve levar em consideração todas as*

² Ver planta baixa da EMEI Tio Pedro Brandini - Anexo 1.

dimensões humanas (...) nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo etc. (p.74), a EMEI se caracteriza como tal.

Todas as salas têm saída para um galpão, que é utilizado também como refeitório. Na cozinha³, é preparada a merenda, que a pré-escola recebe semanalmente de acordo com o cardápio. Na área externa há um parque⁴, todo coberto de areia e com uma variedade de brinquedos: trepa-trepa, escorregador, gira-gira, balança, além de brinquedos de areia como pás, baldinhos, entre outros. Os banheiros feminino e masculino são separados.

O parque é de livre acesso, não tem cerca e nem portão. As salas⁵, grandes e arejadas, encontram-se em um grande galpão. Neste, as crianças podem brincar no chão ou em mesas. Nos banheiros, mesmo separados por sexo, as crianças se misturam, não respeitando a sinalização nas portas.

É muito importante relatar que as crianças se misturam durante o dia nos espaços comuns da escola, parque e galpão que, pelo tamanho amplo, permite que estes encontros ocorram, muitas vezes, com todos os grupos ao mesmo tempo. Propicia-se às crianças *um tempo para ficarem somente com seus pares de idades iguais ou diferentes, brincando, trocando idéias, transformando em tempo lúdico o tempo capital* (Gobbi, 2004, p.177).

A escola conta com um pequeno número de funcionários, que cuidam da organização, limpeza, merenda e segurança. No total são 6 trabalhadores: um porteiro, uma merendeira, uma faxineira duas monitoras. Estes, não conhecendo as intencionalidades pedagógicas, auxiliam as crianças em pequenas ações do dia-a-dia: lavar as mãos, ir ao banheiro, carregar a mochila etc.

No tempo que passei na instituição, percebi que existe um respeito muito grande de ambos os lados. É claro que em alguns momentos a maneira de falar ou de agir com as crianças não são as mais adequadas. Na correria do dia-a-dia, o tempo de cada criança acaba não sendo respeitado.

³ Ver fotografias da cozinha – Anexo 2.

⁴ Ver fotografias do parque – Anexo 3.

⁵ Ver fotografia das salas – Anexo 4.

Quando chegam à escola, as crianças esperam pelo sinal no galpão. Porém, antes de brincarem, elas têm que tirar o caderninho de reações da mochila e pendurá-la no cabideiro na porta da sala. Cada criança, em seu tempo, segue este comando. Aquelas que no tempo estipulado não se organizaram, são colocadas na sala e quem termina de organizar seus pertences são as monitoras. (Caderno de campo, 10/11/2004)

No galpão, dois meninos brincavam com a mochila, como se fosse uma bola, jogando-a um para o outro. A monitora, vendo aquilo, tirou a mochila da mão dos meninos, pendurou-a no cabide e os colocou dentro da sala. Olhou para mim e falou: - Não é fácil! (Caderno de campo, 23/11/2004)

A EMEI conta com alguns materiais: jogos, giz, lápis, papéis etc., o que facilita o bom funcionamento. Em alguns momentos, pude observar a diretora conferindo os materiais das salas e sinalizando os desperdícios. Porém, estes não estão ao alcance das crianças.

Numa das salas em que estagiei, observei que na parte de baixo do armário havia jogos, brinquedos etc. Questionei a professora sobre esta organização, que esclareceu dizendo que as crianças podem pegá-los para brincar durante os cantos, pois estavam em uso há um bom tempo e alguns faltavam peças. Fiquei sem reação. Como as crianças poderiam brincar com um quebra-cabeça faltando peça, se a hora mais emocionante do jogo é quando se coloca a última peça, ou como brincar com um jogo de memória que nunca se encontrará o par correspondente... Mas em um outro momento, vendo as crianças brincarem, percebi que imaginação ia além do esperado pelos jogos. Um jogo de memória logo se transforma em personagens de história,

as peças de madeira para formar quebra-cabeça viram grandes castelos etc. (Caderno de campo, 24/11/2004)

A imaginação absorve tudo, o cognitivo, o expressivo, o sentimento, a lembrança, as escolhas que nos pertencem... Temos que destruir a imagem simplificada de um objeto, temos que complicar o mundo... a imaginação é a arte da ciência, pois multiplica os significados de um objeto, de um acontecimento, de uma palavra... (Malaguzzi apud Rabitt, 1999, p.63)

No início, tive um pouco de dificuldade para ser aceita na EMEI, principalmente ao relatar o nome da faculdade. Como escutei algumas vezes, acredita-se que alunas da Unicamp fazem muitas críticas, atrapalhando o andamento da instituição. Cabe a nós e às futuras estagiárias nos (dê)s rotular.

Só fui recebida após declarar na Secretaria de Educação as minhas intenções. Diferentemente de outras colegas, que conforme seus caderno de campo, foram recebidas pelas diretoras, quem me recebeu foi uma das professoras. Tive contato com a diretora apenas no terceiro dia de visita.

Logo na primeira visita, as relações internas de hierarquia entre as adultas - professoras, coordenadoras e demais funcionárias da instituição - ficaram claras. Fiz o estágio no final do ano e as crianças estavam ensaiando uma apresentação de encerramento, conduzida pela coordenadora de apresentações, modo como as outras professoras se referiam a ela. Durante um dos ensaios, o som parou de funcionar. No primeiro momento ninguém se manifestou para ajudar. *A coordenadora da apresentação exclamou: Será que ninguém pode ajudar? Neste momento, todas as professoras se levantaram.* (Caderno de campo, 07/10/2004)

O mesmo acontece em instituições do município de Campinas. Para enriquecer minha pesquisa, como já expliquei antes, li outros cadernos de campo de alunas que

fizeram estágio supervisionado com a professora Prof^a. Dra. Ana Lucia Goulart de Faria. Em todos pude perceber esta relação. Um em especial me chamou a atenção:

... Logo na entrada estava uma criança deitada num banco com três professoras (ou monitoras) e a diretora. Elas observavam algumas marcas no corpo da criança. A diretora disse a uma das professoras que ela não deveria ter recebido a criança sem um atestado médico e que ela ligaria para alguém buscá-la. A criança... No meio de tudo isso... estava assustada! (Caderno de campo – Katiuska Scuciato de Ríz, 08/11/2004)

O conjunto dos educadores que agem, embora com tarefas diferenciadas, no interior de cada complexo escolar e que, constituindo-se como um grupo permanente, assumem diretamente a responsabilidade da condução de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, o coletivo não faz referência a uma estrutura estática (que seria aquela que, em uma hierarquização das relações interpessoais, adquire o seu sentido mediante a um papel rígido e pré-fixado, destinado a cada indivíduo), mas a uma estrutura dinâmica cujo caráter constitutivo surge e, pouco a pouco, se define no decorrer da própria atividade que se desenvolve. (Bertolini apud Saitta, 1998, p.116)

2. Construção da primeira infância



(1976) A creche não é um cabideiro

Este capítulo traz uma reflexão sobre a origem da educação infantil e seu uso social, por ser um espaço de diversidades, propício à construção das culturas infantis.

Uma pedagogia da educação infantil que garanta o direito à infância e o direito a melhores condições de vida para todas as crianças (pobres e ricas, brancas, negras e indígenas, meninos e meninas, estrangeiras e brasileiras, portadoras de necessidades especiais etc.) deve, necessariamente, mediante nossa diversidade cultural e, portanto, a organização do espaço, contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças, atendendo às especificidades de cada demanda a fim de possibilitar identidade cultural e sentimento de pertencimento. Assim, uma política para a educação infantil deve ser plural, e diferentes tipologias devem ser propostas. (Faria, 2005, p. 69)

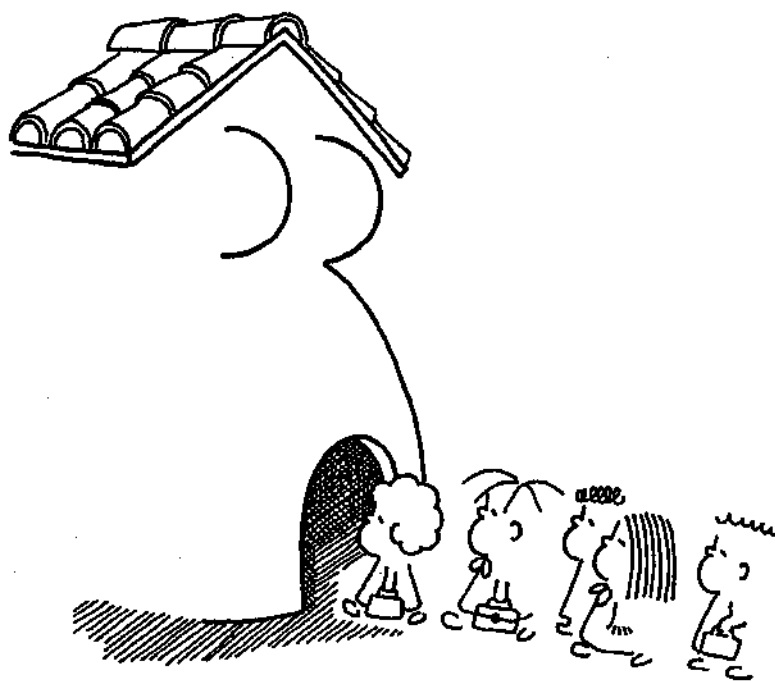
Abordar-se-á as relações que se estabelecem no interior destas instituições, entre a trilogia, das principais atrizes que constituem a Educação Infantil: crianças, professoras e orientadora.

Deixando de lado o modelo adultocêntrico⁶, segundo Rosemberg (1976), que compreende a criança *através de infâncias construídas para elas, a partir de compreensões dos adultos sobre a infância e sobre o que as crianças são e devem ser* (Mayall apud Dahlberg, 2003, p. 63), aventurar-me-ei no universo de saberes dos criancólogos.

⁶ O termo adultocêntrico aproxima-se aqui do outro termo bastante utilizado na Antropologia - o etnocentrismo: uma visão de mundo segundo a qual o grupo a que pertencemos é tomado como centro de tudo e os outros são olhados com nossos valores, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro (Gobbi, 1997, p. 26).

Tratarei, também, de análises sobre a higienização da infância, a famosa dicotomia entre o cuidar e educar, já discutida por Ávila (2002) em sua dissertação de mestrado *Eu faço isso ou aquilo?*.

Além disso, as relações de gênero permeiam todo o trabalho, que compreendem esta profissão como feminina, como ilustra muito bem Tonucci (1997) na charge abaixo.



Calvino, em seu livro Lições americanas, diz que a fantasia é um lugar onde chove. Eu acredito que também a educação seja um lugar onde chove. Um lugar onde chove um pouco de tudo, um lugar aberto, sem proteção, onde chovem palavras, ações, pensamentos, memórias, conhecimentos, amores, emoções, ideais, paixões, fadigas, amarguras, alegria. A educação é um lugar de risco, descoberto, exposto à imprevisibilidade do tempo, um lugar onde crianças e professores podem até molhar-se, portanto, um lugar estorvo, úmido, porém cheio de aventura, verdadeiro, intenso, fascinante. (Spaggiari, apud Rabitt, 1999, p.28)

Fantasia

2.1 - A educação infantil - Necessidade? Direito?

A Educação Infantil trabalha com crianças de zero a seis anos, podendo-se afirmar que abrange a creche e a pré-escola. De acordo com Rocha (1999), o termo creche normalmente é utilizado para definir instituições que educam a faixa etária de zero a seis anos em tempo integral, mas também pode designar as que atendem a faixa etária de zero a três anos apenas. O termo pré-escola, por sua vez, refere-se a crianças de quatro a seis anos em tempo parcial.

Esta área vem ganhando novas contribuições, assumindo um papel de destaque em várias pesquisas, por todo o mundo. Nas últimas décadas, o número de teses, dissertações, artigos científicos e livros publicados sobre o assunto aumentou expressivamente. Segundo Barbosa (2006), isso ocorre pois as professoras, *intelectuais e pesquisadores têm na educação não apenas um campo de pesquisa, mas também um compromisso de melhoria da realidade social e educacional.* (p.19)

As pedagogias tornam-se mais políticas quando propõem a análise e a crítica dos modos de fazer, das estratégias de trabalho, isto é, quando observam e valorizam como os sujeitos aproximam-se do conhecimento, o desmembramento e o utilizam, assinalando que esses processos são tão ou mais importantes do que os conteúdos envolvidos. Também faz parte dessa revisão das pedagogias a discussão sobre as palavras pertencentes ao discurso pedagógico, como planejamento, avaliação, objetivos e outras, as quais racionalizam os conteúdos pedagógicos, exercendo um profundo efeito na dinâmica social, na constituição subjetiva, nos modos de configurar o mundo e nas possibilidades de se pensar a educação. (idem, p.23)

O número de famílias que fazem a opção por dividir a responsabilidade de educar e cuidar das crianças com as creches e pré-escolas é significativo.

Mas não foi sempre assim e um dos fatores determinantes para que isso acontecesse foi o fato das mulheres estarem presentes num processo emancipatório gerado e coordenado pelo movimento feminista da década de sessenta, bem como destas instituições assumirem para si um novo caráter: a de Instituição educacional. (Mir, 2005, p.8)

A quem o confiar?



De acordo com Catarsi (1994), as primeiras instituições italianas para atender as crianças de mães que trabalhavam fora foram as *salas de custódia*, mantidas pelos asilos. O objetivo era manter a ordem social.

Na Itália, na década de setenta, com a lei nº1044, que tem como objetivo eliminar as creches ONMI (Serviço Nacional para a Maternidade e Infância), as transformações começam acontecer.

A gestão da ONMI caracteriza-se pela ênfase, praticamente exclusiva, no cuidado físico, no respeito às normas higiênicas e no controle sanitário. A prevalência do aspecto assistencial e ligado ao bem-estar físico em relação a outras exigências de caráter lúdico, social e educativo, exprime-se também através do

tipo de pessoal recrutado para cuidar das crianças: puericulturas (educadoras sanitárias)... Geralmente, no período de permanência na creche, cada criança recebia cuidado de diversas pessoas, até mesmo daquelas que tinham a tarefa de limpeza. (Ongari e Molina, 2003, p. 16)

A creche na Itália, pós anos 70, caracteriza-se por um serviço voltado para a mãe que trabalha, configurando-se de interesse público com uma função social clara de tarefas educativas, anteriormente atribuídas à mãe. Como ilustra Tonucci, na charge da página anterior, este desconforto da mãe tende a desaparecer.

No Brasil, a pré-escola aparece entre o final do século XIX e as décadas iniciais do século XX, com aspectos parecidos das creches ONMI Italianas.

No século XIX, dava-se importância ao prédio escolar; hoje, cuida-se com muito carinho da criação das obras peri-escolares (clínicas escolares, escolas-hospitais, preventórios e sanatórios). Na escola do século passado, trabalhava o mestre-escola; na escola dos tempos atuais, ao lado da Professora, devem trabalhar a enfermeira social, a cozinheira e o médico higienista. A escola-hospital tornou-se o principal centro de civilização, a célula primordial das coletividades humanas, de que depende, de maneira direta, a grandeza dos povos e o destino das nacionalidades. (Clark, apud Rocha 2005, p.60)

Entretanto, isso não significava que movimentos por mudanças não existissem. Segundo Barbosa (2006),

A partir da década de 1970, a educação de crianças de 0 a 6 anos adquiriu um novo estatuto no campo das políticas e das

teorias educacionais. Finalmente, a história da luta por creches e pré-escolas, engendrada por diferentes movimentos sociais, tomou grandes proporções, e os governos – principalmente aqueles que se instalam pós-abertura política – realizaram investimentos para a ampliação do direito à educação das crianças dessa faixa etária. (p.15)

As mudanças significativas no Brasil só começaram a ocorrer com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que representou um avanço no que se refere aos direitos da infância, assegurando o direito ao atendimento gratuito das crianças, desde o nascimento até os 6 anos, em creches e pré-escolas. Além disso, houve a inclusão da educação infantil na LDB, como educação básica, juntamente com o ensino fundamental e médio. A mudança de ensino para educação, segundo Barbosa (2006), *demonstra uma visão ampla dos processos pedagógicos necessários nessa faixa etária. (p.16)*

Além das conquistas legais, a passagem – em algumas cidades e estados brasileiros – da responsabilidade pelo atendimento da população de 0 a 6 anos das áreas de saúde e da assistência social para a educacional demonstrou uma nova concepção das necessidades e dos direitos das crianças. (idem)

É possível, ainda nos dias de hoje, século XXI, constatar nos estágios que muitas das creches e EMEIs continuam tendo procedimentos desta mesma forma, porém agindo apenas como fiscais, voltando toda a responsabilidade destes cuidados para a família. Na EMEI em que estagiei, era muito comum as professoras fiscalizarem as unhas e o cabelo das crianças e escrevem bilhetes advertindo a mãe.

Contudo, não obstante os avanços nos últimos anos, passamos por um momento de retrocesso. Contraditoriamente, o mesmo governo que apoiou a LDB

não incluía a creche, que atende crianças de 0 a 3 anos, nas verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Hoje, embora inclua, a discussão agora, de como isto será feito, está com os governadores de estado. O que não favorece a ampliação e a qualificação da educação infantil.⁷

Como descrito, historicamente, a educação infantil no Brasil tem sido encarada de diversas formas: como função de assistência social, como função sanitária ou higiênica e só recentemente como função pedagógica.

De modo geral, podemos dizer que existem dois tipos de educação infantil, constituindo um sistema educacional que visa reforçar a exclusão e a injustiça social presente na economia capitalista: há a "educação infantil dos pobres" e a "educação infantil dos ricos".

A "educação infantil dos pobres" baseia-se na concepção de que as crianças das classes trabalhadoras têm deficiências de todos os tipos: nutricionais, culturais, cognitivas etc., as quais precisam ser compensadas pela escola, para que as crianças possam ter alguma instrução e desempenhar o seu papel de trabalhador.

Já na "educação infantil dos ricos", os pais pagam caro para que as crianças freqüentem as "escolinhas" e, por isso, as instituições esforçam-se para atender os anseios das famílias, que esperam garantir a melhor educação possível para os filhos, preparando-os para o mercado de trabalho.

Mesmo assim, é possível constatar que na década de 90, os estudos sobre a pré-escola ampliaram e deu-se início as pesquisas sobre creche, contribuindo para que todas as profissionais que atuam na educação e cuidado das crianças envolvam-se não só nas políticas, mas também nas práticas que respeitam os direitos das crianças.

Com sugere Rosemberg (1976), é necessário o abandono da idéia de que a criança é um *vir a ser*. Crianças são produtoras de cultura, diferente de muitas pesquisas que afirmam que a criança é um ser incompetente, incapaz de estabelecer

⁷ Esta pesquisa não problematizará esta temática, apenas abre caminho para que novos estudos sejam elaborados.

relações próprias com o mundo e com as pessoas que o cerca. Segundo Quinteiro (2002),

pouco se conhece sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a “fala” apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores... (p.21)

Entendendo a criança com participante ativo da vida social, Florestan Fernandes observa, registra e analisa o modo como se realiza o processo de socialização das crianças, como constroem seus espaços de socialização... (p.22)

Desde modo, faz-se necessário que esta pesquisa trate sobre esta temática, que será melhor delineada no tópico a seguir.

...diríamos que a diferença real que existe entre o adulto e a criança está na desigualdade da força entre ambos, material e financeira. Esta diferença faz com que, desde a primeira infância, a criança vá sendo subjugada por diferentes formas de autoridade que a impede, principalmente na fase escolar, de manifestar-se livremente ou de conceber outros padrões que não sejam aqueles adotados pelos adultos. Mas se esta situação ocorre, as experiências sugerem, também, que as crianças mostram uma capacidade maior para responder positivamente aos estímulos novos, transformando os espaços através de um uso que lhes é próprio, desde que se assegurem condições para sua participação. (Souza Lima apud Faria, 2005, p. 67)

2.2 - As crianças

*Quando as crianças brincam
E eu as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.*

Fernando Pessoa (1990, p.169)



(1980) Uma creche para estar juntos

Nesta pesquisa, a criança será tratada no coletivo, assim como propõem Tonucci (1997) na charge acima, como um ser humano que constrói suas próprias relações.

De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003), as maneiras de entender quem é e quem pode ser a criança pequena estão vinculadas às *influências no modo como as instituições são organizadas e projetadas no tempo e no espaço e no tipo de significados que lhes atribuímos*. (p.64)

Assim, exemplificam as construções que podem ser encontradas: a concepção de criança de Locke: a criança como reprodutora de conhecimento, identidade e cultura - nesta concepção a criança é vista como tábua rasa e o desafio é fazer com que ela fique pronta para aprender; a criança como um inocente, nos anos dourados da vida - neste caso os autores citam Rousseau, pois se refere a um período de inocência; a criança pequena como natureza biológica - esta construção é dominante, produz um entendimento mais natural do que social. É a criança de Piaget, entendida por estágios de desenvolvimento; a criança como fator de suprimento do mercado de trabalho - *que deve ser tratada para garantir um suprimento adequado de mão-de-obra e uso eficiente dos recursos humanos. Um cuidado alternativo, não-materno, deve ser proporcionado às crianças pequenas para que suas mães possam ser empregáveis*. (idem, p.72)

Porém, novas construções determinam esta criança como co-contrutora de conhecimento, identidade e cultura. Para Malaguzzi (1993),

nossa imagem das crianças não as considera mais como isoladas e egocêntricas, não as vê apenas engajadas em ações com objetivos, não enfatiza apenas os aspectos cognitivos, não deprecia os sentimentos ou o que não seja lógico e não considera de maneira ambígua o papel do domínio afetivo. Em vez disso, nossa imagem da criança é como rica em potencial, forte, poderosa, competente e, mais que tudo, conectada aos adultos e

às outras crianças. (Malaguzzi, apud Dahlberg, Moss e Pence, 2003, p.69)

Esta construção da primeira infância é muito diferente das descrições modernistas anteriores. Deste modo, a infância é uma construção social, sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura. As crianças são atores sociais, com voz própria. (idem)

Barbosa (2006) faz uma comparação interessante entre o processo de navegação do início da modernidade com a construção da infância. Enquanto este pretendia transformar todos os seres humanos em iguais, desqualificando os diferentes do modelo Europeu, aquele tentou transformar os iguais em diferentes, confrontando a de que idéia as crianças são miniaturas de adultos. (p.51)

No Brasil, nas últimas décadas, *a produção sobre o tema infância no campo da educação parece ter ampliado o seu campo de intervenções e, também, adquirido algum estatuto teórico-metodológico* (Quinteiro, 2002, p.20). Na produção acadêmica brasileira começam a aparecer estudos sobre a infância como questão pública e não apenas privada.

Possibilitar que as crianças se relacionem com outras crianças, bem como com adultos, não só na esfera privada, mas também na esfera pública, é permitir que as crianças busquem maneiras diferentes de ver o mundo, reproduzindo a sociedade ou a recriando.

Conforme Prado (1999), *o horizonte cultural humano é o espaço de onde e por onde emerge a socialização... aquilo que é transmitido pelos homens é também criado por eles no conjunto das relações...* (p.14).

Escutei uma menina chorar. Quando me virei para ver o que estava acontecendo, ela me explicou, entre lágrimas, que chorava porque um colega pisou em seu dedo. Achei melhor não interferir, apenas continue observando. O menino desculpou-se

muitas vezes, mas a menina não queria aceitar de jeito nenhum. Assim, quatro colegas que estavam perto tentaram convencê-la, argumentando que ela deveria aceitar as desculpas, pois eles eram namorados. Como poderiam se casar se brigavam por tão pouco. A garotinha deu-se por convencida e abraçou seu "namorado".
(caderno de campo – 18/10/2004)

Para as crianças, os modos de ser, de se relacionar, de criar não são meros coadjuvantes - eles são os mais apurados empreendimentos. As crianças não economizam energia no seu dia-a-dia, elas se expressam pelo olhar, pelo toque, pela fala, pelo corpo, até pela "não expressão". Aventurar-se neste universo exige não apenas ser especialistas em crianças, mas tornar-se (ou retomando) uma delas e defendendo seus direitos e suas vontades. Assim, encontrar formas adequadas de olhar, ouvir, sentir, e principalmente de interpretá-las em suas diversidades e culturas infantis.⁸

Parafraseando o poeta Drummond, que disse "ausência não é falta", podemos dizer que a ausência de características dos adultos, dos jovens e dos velhos nas crianças, é exatamente o que se chama infância. (Faria, 2005, p. 75)

Segundo Malaguzzi (1999), as crianças podem comunicar seus pensamentos e seus saberes, seus sentimentos e sua imaginação por meio de múltiplas linguagens e, entre elas, nenhuma se destaca. É essencial a descoberta de que o que aprendemos pode ser falado, mas pode também ser interpretado, desenhado, musicado, dançado, enfim, expressado por diferentes vias. É essencial que as crianças conheçam, experimentem e respeitem todas essas linguagens e saibam descobri-las em sua relação com o mundo, com a alegria e com a vida. (p.65)

Isto nos leva a pensar em que situações as crianças produzem e manifestam suas culturas. Partindo do conceito de cultura, no qual cultura é *...entendida como produção e criação da linguagem... dos instrumentos de trabalho, das formas de lazer, da música, da dança e dos sistemas de relações sociais*. (Chauí, 1989, p. 51). Pensando assim, parece impossível que, em algum momento, em alguma situação, elas não produzam cultura.

Diante destas considerações, faz-se necessário uma reflexão sobre as ações criativas infantis, as suas criações e manifestações culturais nos momentos de sono, higiene, alimentação e educação. Sendo que, nestas situações, as crianças utilizam várias formas de expressão - seus corpos, seus olhares, suas falas - são múltiplas, entrelaçando assim o educar e o cuidar.

Existe uma necessidade de nos familiarizarmos com as múltiplas linguagens das crianças, para que então possamos pensar numa educação voltada para elas que respeite seu direito a viver sua infância plenamente.

Para finalizar, Rubem Alves, em seu artigo *O melhor do mundo são as crianças*, publicado na internet, relata sua passagem pelo Congresso de Educação na Itália, em 2002 e traduz os dez direitos naturais das crianças:

Dez Direitos Naturais das Crianças: 1. *Direito ao ócio: Toda criança tem o direito de viver momentos de tempo não programados pelos adultos.* 2. *Direito a sujar-se: Toda criança tem o direito de brincar com a terra, a areia, a água, a lama, as pedras.* 3. *Direito aos sentidos: Toda criança tem o direito de sentir os gostos e os perfumes oferecidos pela natureza.* 4. *Direito ao diálogo: Toda criança tem o direito de falar sem ser interrompida, de ser levada a sério nas suas idéias, de ter explicações para suas dúvidas e de escutar uma fala mansa, sem*

⁸ Das imagens de crianças e infâncias a expressão italiana “bambini si diventa”, apresentada por Faria (1994, p.211), é que chama mais atenção. *Não nascemos crianças, tornamo-nos crianças* – uma espécie de lema da nova cultura da infância na Itália, que deixa claro a construção social da infância.

gritos. 5. Direito ao uso das mãos: Toda criança tem o direito de pregar pregos, de cortar e raspar madeira, de lixar, colar, modelar o barro, amarrar barbantes e cordas, de acender o fogo. 6. Direito a um bom início: Toda criança tem o direito de comer alimentos sãos desde o nascimento, de beber água limpa e respirar ar puro. 7. Direito à rua: Toda criança tem o direito de brincar na rua e na praça e de andar livremente pelos caminhos, sem medo de ser atropelada por motoristas que pensam que as vias lhes pertencem. 8. Direito à natureza selvagem: Toda criança tem o direito de construir uma cabana nos bosques, de ter um arbusto onde se esconder e árvores nas quais subir. 9. Direito ao silêncio: Toda criança tem o direito de escutar o rumor do vento, o canto dos pássaros, o murmúrio das águas. 10. Direito à poesia: Toda criança tem o direito de ver o sol nascer e se pôr e de ver as estrelas e a lua.

O perfil da profissional da educação infantil tem tudo a ver com a concepção acima da infância. Daí a importância de entendermos esse processo de construção da imagem e sentimentos com relação à criança.

Além disso, com o empenho de profissionais e pesquisadores, a educação infantil no Brasil vem se consolidando como área, o que propicia a construção de uma pedagogia da educação infantil⁹ (Dias, 2005, p.1). Neste cenário, podemos definir, então, quem é a professora de crianças pequenas.

⁹ Dentro da concepção a qual se pesquisa no Subgrupo de Educação Infantil do GEPEDISC (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural) – da Unicamp, do qual faço parte.

2.3 - Professora de criança pequena. Quem é você?



Antes de tratar da formação da professora, é importante definir quem é esta profissional e quais são as características que a diferencia de outras educadoras. Uma professora que não vai preparar aula... Uma professora que não tem alunos¹⁰...

Após um longo processo de lutas, no final da década de 80, a Educação Infantil foi definida como primeira etapa da Educação Básica Nacional. Segundo a italiana Cipollone (1995), estamos falando de uma profissão nova, que nasceu para suprir necessidades adultas, da mãe, mulher trabalhadora, e não a serviço da educação da infância.

Neste momento faz-se necessário uma discussão sobre gênero e o processo de feminização.

Pensar a partir da categoria teórica gênero nos dá a possibilidade de entender as relações entre os sexos também no âmbito da cultura, do simbólico, das representações, e isso é muito importante quando se pensa em educação, porque, quando trabalhamos nessa área, reconstruímos a cultura, os valores, os símbolos nas novas gerações, transmitindo ou recriando, reproduzindo ou transformando as hierarquias, as diferentes importâncias atribuídas socialmente àquilo que é associado ao masculino e ao feminino... (Carvalho, apud Mjr, 2005, p. 18)

¹⁰ Palavra de origem proveniente do latim, traz um significado que contradiz a concepção da criança como produtora de cultura. Aluno – desprovido de luz, sem conhecimento.

Diferente do processo de feminização ocorrido no Ensino Fundamental, na Educação Infantil, a profissão já nasce feminina. Estudos recentes, como o de Ongari e Molina (2003), atribuem tal fato às práticas de cuidar e educar, que historicamente são atribuídas como função exclusiva da mulher.

As professoras das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas), auxiliares de sala e professoras, foram pensadas a partir da forma como essas profissões têm se constituído historicamente: são profissões que se constituíram no feminino e que trazem consigo as marcas do processo de socialização que, em nossa sociedade, é orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, em que a socialização feminina tem como eixos fundamentais o trabalho doméstico e a maternagem... (Cerisara apud Mir, 2005, p. 28)

Ainda, conforme Carvalho (idem), existe uma valorização do masculino e uma desvalorização do feminino, que é colocado como secundário. Assim, as representações do feminino envolvem práticas de cuidados que visam a formação integral de crianças e tais representações são consideradas do ponto de vista não-científico, entretanto, na educação infantil estas práticas educativas "ditas femininas" podem ser e são incorporadas ao trabalho quando refletidas, e aliadas à estudos da área de pedagogia, criam jeitos de se cuidar e educar na esfera pública. *As professoras seriam mãezonas, tias e antiprofissionais, não saberiam a técnica para ensinar...* (idem, p.19). Quanto maior o grau educacional, maior o prestígio.

No entanto, a pesquisa de Ávila (2002) revela que existem mais dois fatores responsáveis pela caracterização feminina desta profissional:

... o primeiro refere-se à sua vinculação à esfera da vida reprodutiva, e o segundo (Beatty apud Rosemberg, 1999) refere-

se ao fato de não ter sido exigida formação técnica e profissional para essa ocupação, o que a distingue das ocupações masculinas, baseadas no domínio de conhecimentos e habilidades técnicas... (p. 59)

Cabe relatar também que, além destes dois fatores, atualmente, embora exigida uma formação acadêmica, não apenas o magistério, esta tem como foco o ensino fundamental, mais uma vez desqualificando a educação infantil. Durante todo o estágio tal afirmação esteve presente, uma vez que as professoras reproduziam o modelo de ensino tradicional e sistematizado do fundamental.

A professora disse que daria atividade, mas como vieram poucas crianças, elas podiam brincar com jogos livres. Enquanto as crianças brincam, a professora escreve em seus cadernos, respondendo bilhetes das famílias. Quando o barulho começa a incomodar-lá e pede silêncio. (Caderno de campo, 25/11/2004)

O que contradiz o papel da professora de educação infantil, segundo Filippini (1999), é acima de tudo o de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem (p.160). Deste modo, no momento da brincadeira é importante a participação da profissional, mesmo como espectador.

À medida que o professor desempenha o papel de “parceiro no jogo”, pode ir desenvolvendo uma empatia para com as crianças, nem efusiva demais, nem fria e indiferente...

Ser capaz de se colocar em uma situação significativa como esta permite ao professor a abertura necessária para compreender

qual é o estilo comunicativo da criança. (Cantarelli e Terzi, 2002, p.123)

O papel de testemunha das experiências, além de líder e observador das crianças, coloca o professor em uma posição muito distante da de mostrar às crianças o que fazer e como fazê-lo. Em um papel com tantas facetas como o do professor, ele não tem como não se envolver nas atividades as crianças. Torna-se um parceiro no jogo e valoriza as crianças e suas ações, sempre ampliando e estimulando suas formas de expressão...
(p.124)

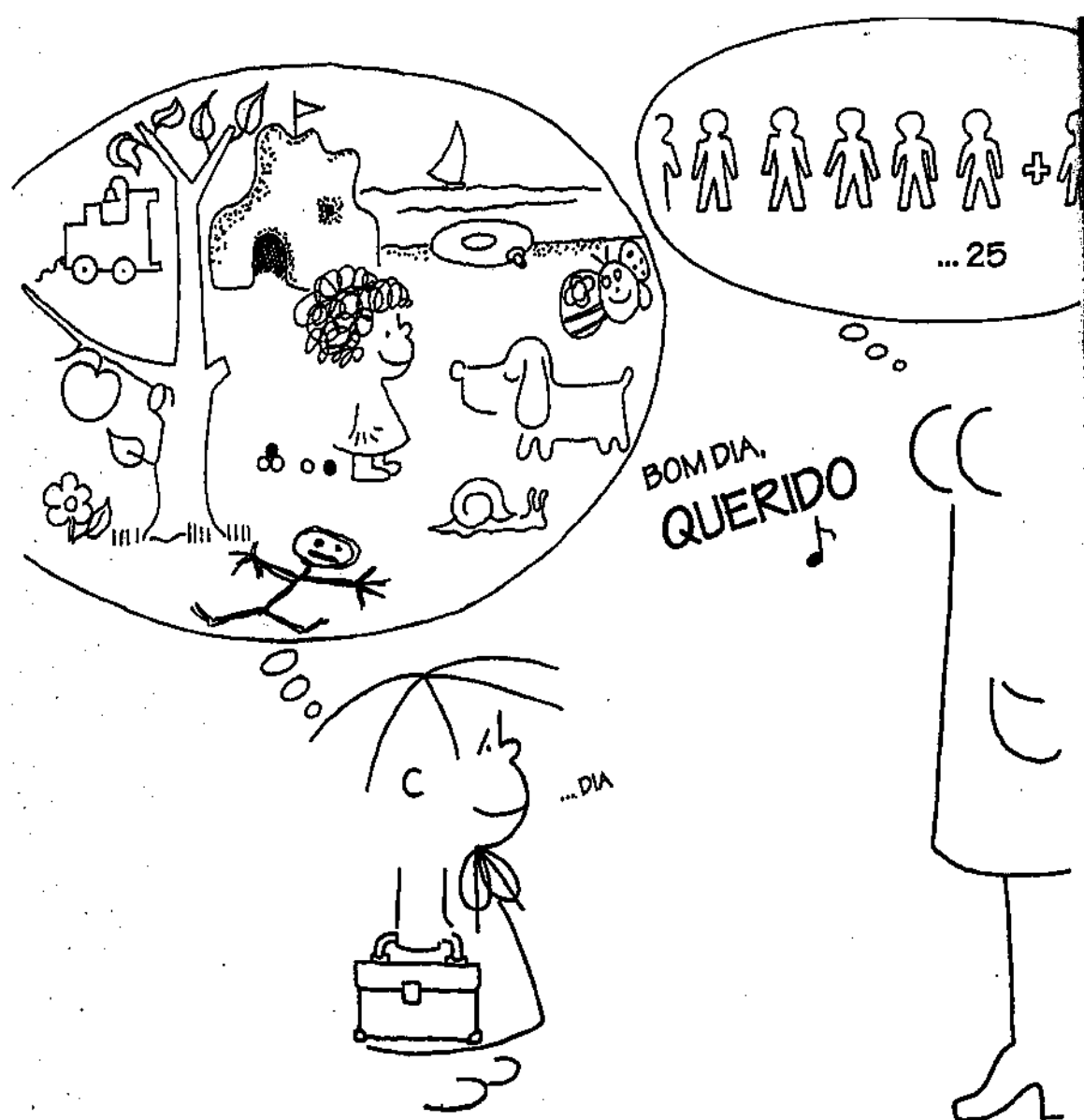
Filippini (1999) ainda define o papel da professora para a primeira infância, citando o que considera essencial: promoção da aprendizagem das crianças nos domínios cognitivo, social, físico e afetivo; manejo da sala; preparação do ambiente; oferecimento de incentivo e orientação; comunicação com pais, colegas etc. e busca de crescimento profissional.

Com a lei nº1044, as mudanças nas instituições acarretaram um repensar da definição do papel e da função da professora de educação infantil, desvinculando o modelo de profissional assistencialista-sanitária das funções educativas específicas desta profissão. (Ongari e Molina, 2003, p.21)

O objetivo desta pesquisa não é definir um perfil de profissional para a educação infantil. Porém, tratando da formação destas, é necessário conhecer as suas histórias e as suas imagens. As pesquisas italianas, certamente, contribuem para o enriquecimento deste trabalho.

Enfim, como ilustra muito bem Tonucci (1997) na imagem inicial deste sub-capítulo, muitas são as competências necessárias para uma professora. Compará-las às heroínas é sem dúvida uma maneira simbólica e divertida que nos faz refletir sobre o assunto e de expressar tal relação.

2.4 - Três atrizes: orientadora, professora e criança



(1975) Primeiro dia na escola: o encontro...

Esta charge do Tonucci (1997) vem não apenas para ilustrar este sub-capítulo, como também o anterior, uma vez que retrata a figura feminina, sem a cabeça (conhecimento) e com o seu corpo em evidência, ressaltando o cuidar na educação infantil, vinculado ao acolhimento materno.

Pensando neste sub-capítulo, Tonucci (idem) aborda a relação professora-criança, tentando mostrar o imaginário infantil e a "automatização" no trabalho da professora.

Nesta parte, o foco está nas relações que se estabelecem dentro das instituições. Todas as relações, adulto-adulto, adulto-criança e criança-criança, que existem entre os três atores: pais-educadores-crianças, são relevantes de aprofundamento para, posteriormente, pensarmos na formação das professoras.

Como o objetivo desta pesquisa é analisar a presença da orientadora pedagógica nas instituições, esta não poderia ficar de fora destas relações.

O estágio foi realizado em Valinhos, mas alguns cadernos de campo são de relatos ocorridos em Campinas. Tanto em um município, quanto no outro, a orientadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino não atua juntamente com as profissionais, em especial com a professora, muito menos com as crianças.

Apoiando-me na bibliografia italiana, buscarei delinear a função da orientadora, salientando a importância de seu convívio diário nas creches e na formação das professoras.

A importância de um coordenador-condutor e de sua presença no interior dos grupos é evidente, pois ele não está implicado na dinâmica operativa e relacional do grupo (de fato, não faz parte do grupo de maneira constante, como os educadores), constitui o seu papel também em função da mediação das comunicações e torna-se, portanto, uma referência constante que estimula para análise e discussão. Quem assume este papel deve, necessariamente, configurar-se como educador pesquisador e, portanto como observador participante da dinâmica do grupo. (Saltta, 1998, p. 117)

Em Valinhos, a diretora é responsável pela parte administrativa e pedagógica. A orientadora pedagógica não participa da rotina da escola.

Num dos cadernos de campo pesquisados, a estagiária relata a participação da diretora na rotina.

Eu ajudei a dar papinha para os bebês menores nos cadeirões. A diretora também participa deste momento, dando comida aos maiores, auxiliando as professoras. (Caderno de campo - Ruth Garcia Freaza, 17/11/2004)

Neste caso, a diretora desempenha o papel de orientadora, interagindo com as crianças e com as profissionais.

Pensando na orientadora como pivô de uma das muitas relações existem nas instituições, segundo Saitta (1998):

É próprio do papel do coordenador a definição da ordem do grupo. Se por ordem compreende-se uma norma, com duas vertentes, de proibição e imposição, em torno da qual se estrutura e se organiza a identidade do grupo, é claro que a ordem dos coletivos da creche reside na elaboração do projeto educacional, dos objetivos pedagógicos e das intervenções didáticas que protegem os direitos e as necessidades das crianças. Isso significa que o coordenador deve fazer com que se respeite a ordem do heterocentrismo, voltada para o agir dos participantes nas suas relações externas ao grupo, ou seja, em relação às crianças (projeto pedagógico), ao serviço (organização que responde aos objetivos educacionais) e os pais (solicitação de participação e de gestão social). (p.118)

2.5 - A família, onde fica?



A família é o primeiro ambiente educativo que a criança frequenta. A prática de dividir esta responsabilidade com as instituições educativas é recente. Por isso, muitas pesquisas sobre a relação entre as professoras de educação infantil e a família das crianças começam a pipocar, relatando a necessidade e a relevância social e científica de tal tema.

Sabendo da importância entre a parceria escola-casa, pais-professoras, Tonucci (1997) traz um diálogo entre estas duas atrizes, de certo modo criticando a maneira como esta parceria acontece.

Porém, neste trabalho em que o foco é a orientadora, cabe abordar a relação entre esta profissional e os pais. Citando novamente Saitta (idem), esta tem como função promover a participação dos pais na gestão social da instituição.

3. Da teoria à prática



Mais uma vez a ilustração de Tonucci (1997) contribui, polemizando a temática tratada nesta pesquisa.

Este capítulo inicia situando o leitor das condições atuais de formação das professoras de educação infantil no Brasil, assim como das possibilidades alternativas para uma formação que garanta a infância às crianças. No caso, priorizando a formação em exercício e relatando experiências italianas e brasileiras.

Abordará, também, a organização do tempo e espaço, bem como o currículo da Educação Infantil, na tentativa de responder a duas das questões iniciais desta pesquisa: O que fazer com as crianças pequenas? Como fazer?.

Finalizo o capítulo com a discussão principal desta pesquisa: a função da Orientadora Pedagógica e sua relevância dentro das creches e pré-escolas.

3.1 - A formação das professoras de Educação Infantil

No documento da Política Nacional de Educação Infantil, elaborado pelo MEC (SEF/DPE/COEDI, 1994), constata-se que os governos (federal, estadual e municipal) reconhecem a falta de formação de profissionais da educação infantil:

... grave é a desvalorização e a falta de formação específica dos profissionais que atuam na área, especialmente na creche. Um número significativo dos que trabalham na educação infantil sequer completou a escolaridade fundamental. (p.14)

Pesquisas recentes tratam sobre os cursos de formação de professoras de crianças. Segundo Kishimoto (2002), os problemas destes está no fato de que as profissionais de educação infantil não têm uma identidade própria. Nas instituições de educação infantil, predominam-se as práticas assistencialistas e/ou voltadas para a antecipação da escolaridade. Isto ocorre uma vez que, nos cursos de magistério ou pedagogia, o currículo é composto por metodologias de ensino, separando os conhecimentos em áreas disciplinares: português, matemática, ciências, geografia, artes etc (p.157).

Portanto, é comum nas escolas de educação infantil, principalmente nas pré-escolas, que todo o currículo do ensino fundamental seja antecipado. Já as professoras de creche, ainda segundo Kishimoto (idem), apóiam-se em experiências particulares para construir uma prática pedagógica, que se baseia em suas crenças.

Pode-se afirmar que existe uma carência de cursos de formação para as professoras deste segmento. Como já dito anteriormente, estas profissionais não têm alunos e nem dão aula. Assim, estas não podem ter a mesma formação de professoras que atuam no ensino fundamental, uma vez que as especificidades são diferentes.

Prevalece, na parte específica do currículo de formação profissional, o modelo do ensino fundamental, com predomínio de organização disciplinar estruturada por conteúdos... (idem, p.167)

É importante que a professora de crianças pequenas possua uma formação direcionada, como sugere Malaguzzi (1999), para as cem linguagens. As linguagens múltiplas do corpo, do imaginário, dos sons, das expressões, da oralidade etc. Segundo Kishimoto (2002),

deve-se pensar em outra modalidade que respeite a organização da área da infância, uma pedagogia da infância com novos pressupostos e formas alternativas de organização curricular que valorizem as experiências significativas das crianças... (p.166)

Um processo semelhante acontece na Itália, como relata Malaguzzi (1999):

A preparação de professores para o trabalho com crianças pequenas é, acredito, uma espécie de farsa legalmente sancionada, realmente abominável. Foi, e ainda é, dominada pela Igreja Católica. Desde 1923, o governo italiano tem administrado apenas seis escolas preparatórias para professoras de pré-escola – todas localizadas em pequenas cidades rurais – com a crença ingênua e idealista de que a fonte mais pura de professores de crianças pequenas seriam adolescentes intocadas pelos transtornos morais da cidade.

Em 1960, existiam 129 escolas preparatórias para professoras de pré-escola sob auspícios católicos privados com 21.621 estudantes, versus as seis escolas estaduais com apenas 2.531

estudantes. Hoje, as mesmas proporções ainda existem. Todas essas escolas estão em nível de escola secundária, mas são menos rigorosas do que as escolas secundárias regulares que treinam professores para o nível elementar. Não têm, e nunca tiveram, um programa comum de estudos. A única coisa que elas têm em comum, de fato, é o exame final. O treinamento dura apenas três anos. Um estudante pode matricular-se após terminar a escola secundária e, portanto, obter um diploma aos 17 anos. A preparação é fundamentada sobre nada, nem em termos de uma fundação nas artes liberais ou em estudos profissionais apropriados. Existem planos para uma grande reforma, a qual incluiria a preparação universitária para professores de crianças pequenas, mas a concretização dessa reforma será difícil. Mesmo em Reggio Emilia, os professores vêm dessas escolas secundárias preparatórias. Portanto, pode-se perceber por que sua formação profissional e seu desenvolvimento devem ocorrer enquanto trabalham com as crianças. (Malaguzzi, 1999, p.82)

Sem dúvida a formação acadêmica é fundamental para qualquer profissional, principalmente quando esta se baseia na pesquisa e na autonomia científica, permitindo investigar a própria prática, assim arquitetando professoras críticas, que conheçam e respeitem as crianças, capazes de estabelecer relações entre a teoria e a prática. É com uma política de formação inicial e continuada, aliadas às pesquisas produtivas na área, que podemos atingir uma educação de qualidade.

Não temos alternativas, exceto treinar em serviço. Assim como a inteligência torna-se mais vigorosa por meio de seu uso constante, também o papel do professor, o conhecimento, a profissão e a competência; desejam transformar experiências em

pensamentos, os pensamentos em reflexões, e estas em novos pensamentos e novas ações... (idem, p.83)

Quando começamos a falar sobre a teoria e a prática da educação, podemos falar indefinidamente... uma teoria é legítima se lida com problemas que emergem da prática da educação e que podem ser solucionadas pelos educadores. A tarefa da teoria é ajudar para que os professores entendam melhor a natureza de seus problemas. Desta forma, a prática torna-se um meio necessário para o sucesso da teoria. (idem, p.97)

3.2 - Rotina... jornada? Um outro modo de ver as coisas

Segundo Barbosa (2006), a rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil utilizam para estruturarem e, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. (p.35)

O modo como a rotinização da vida individual e coletiva inseriu-se na vida das populações, deu origem a um processo de racionalização da educação de crianças pequenas e de criação de rotinas científicas para o seu cuidado e educação, tanto na vida familiar como nas instituições educativas... Na construção da modernidade, as práticas de educação e cuidado das crianças foram deslocadas de ações moldadas por grupos familiares, privados, singulares, heterogêneos e locais para sistemas modernos, homogêneos, públicos e globais... (idem, p.72)

A instituição e a rotinização da infância caracterizaram toda essa construção instrumental, feita ao longo do século XX, de um dever ser na educação das crianças pequenas, ou seja, da sua normalização. Segundo Olivieri (1986), a infância normalizada e rotinizada busca uma existência na fuga, nos sonhos, nos jogos e

na imaginação. Na passagem do livro As aventuras de Pinóquio... Exemplifica este sentimento infantil quando explica ao Grilo Falante o motivo de querer fugir de casa na madrugada seguinte, pois se ele ficar vão colocá-lo na escola e ele não poderá mais brincar. O Grilo Falante, "paciente e filosófico", continuou a conversar, perguntando a Pinóquio se ele não gostaria de aprender uma profissão, e o boneco-menino conclui sua reflexão dizendo que a única coisa que imagina poder fazer na sua futura vida adulta era comer, beber, dormir, divertir-se e levar, do amanhecer ao anoitecer, a vida de vagabundo. Pinóqui não queria ir à escola, pois sabia que lá não haveria lugar para aquilo que ele considerava vida... (idem, p.77)

A transposição da prática social, a rotinização do cotidiano, para dentro do universo das instituições de educação infantil pode-se verificar que as rotinas não foram adotadas exclusivamente por essas instituições, mas fizeram parte do processo de organização das instituições modernas, como as escolas, as fábricas e outras. Todas elas apresentavam em sua configuração um processo de controle dos sujeitos, de esquadrinhação dos tempos, de distribuição nos espaços, de hierarquização por saberes especializados e de desenvolvimento de processos de homogeneização. (idem, p.89)

Nas pesquisas recentes, a reflexão sobre rotina é sem dúvida um tema muito abordado. No entanto, como discute Batista (2001), a rotina pode ser vista como um fator gerador de tensões. É possível relatar atitudes de resistências das crianças.

As crianças extrapolam esta unicidade indo além do proposto, fazem escolhas quando não deveriam fazer, optam por olhar o livro de histórias com gravuras ao invés de ouvir o som da

história que embala o sono que ainda não veio. Deitam, rolam, acariciam-se no tapete sem se incomodar com a hora do descanso. Talvez porque não estejam tão cansadas ou nem um pouco cansada. (idem, p.168)

O mesmo pude observar durante o estágio. Dentre muitos episódios, este em especial exemplifica a citação acima:

A professora propõe uma atividade de desenho, na sala, as crianças se dividem em grupo de quatro e começam a desenhar (apenas com materiais secos). Duas meninas sentadas no canto da sala, durante toda a atividade brincam de salão de beleza, uma penteando e arrumando o cabelo da outra, sem que a professora perceba. (Caderno de campo, 18/11/2004).

A escola para as crianças pequenas torna-se um local em que cada criança e cada adulto chega com suas culturas, seus hábitos e seus rituais, isto é, com sua particular concepção de mundo. Na vivência dessa experiência coletiva, todos vão descobrindo outros modos de ser e de realizar as atividades que garantem a sua sobrevivência diária e que são realizadas por todos. (Barbosa, 2006, p.113)

A rotina é considerada como algo estanque, inflexível, até pela definição da própria palavra, porém ela é a espinha dorsal de uma creche, pois com esta são organizados o tempo, o espaço e o conjunto de atividades destinadas às crianças e aos educadores.

A rotina representa a concepção que se tem de educação, homem e sociedade e, principalmente, a concepção de infância,

porque traduz através dos fazeres o que se compreende da função de uma creche. (Dutoit, apud Barbosa, 2005, p.109).

Barbosa ainda completa afirmando que para Dutoit, *a estruturação da rotina é eixo fundamental para discutir três importantes aspectos: a construção da proposta pedagógica educacional, a formação do educador e a definição do papel do coordenador. (idem, p.109)*

Para Faria (2005), *não falaremos em rotina, mas em jornada... desta maneira as instituições de educação infantil estarão em movimento constante, sempre aprimorando seu desempenho e construindo sua pedagogia. (p. 71)*

Mas porque jornada? No Dicionário Aurélio, um dos significados desta palavra é *marcha ou caminho que se faz num dia.*

Para Faria (idem):

O fato de fazermos determinadas atividades todos os dias, como dormir, comer, banhar-se etc., não autoriza a profissional de educação infantil a fazê-las iguaizinhas todas às vezes, mas sim a desafiar a cumprir estes rituais, com intencionalidade, no conjunto das ações educativas... (p.71)

Tudo envolve os mínimos detalhes: como a profissional organiza suas ações, entre as possibilidades de espaço e os limites do tempo? Há tempo para olhar, ver, sentir e falar com cada criança? Há espaço para construir e possibilitar que as crianças criem? As profissionais estão se organizando nessas questões pensando em ajudar as crianças a lidarem com o tempo e possibilitar liberdade nos espaços?

Cada grupo de profissionais de uma determinada instituição organizará o espaço de acordo com seus objetivos pedagógicos, de modo a superar os modelos rígidos de escola, de casa e de

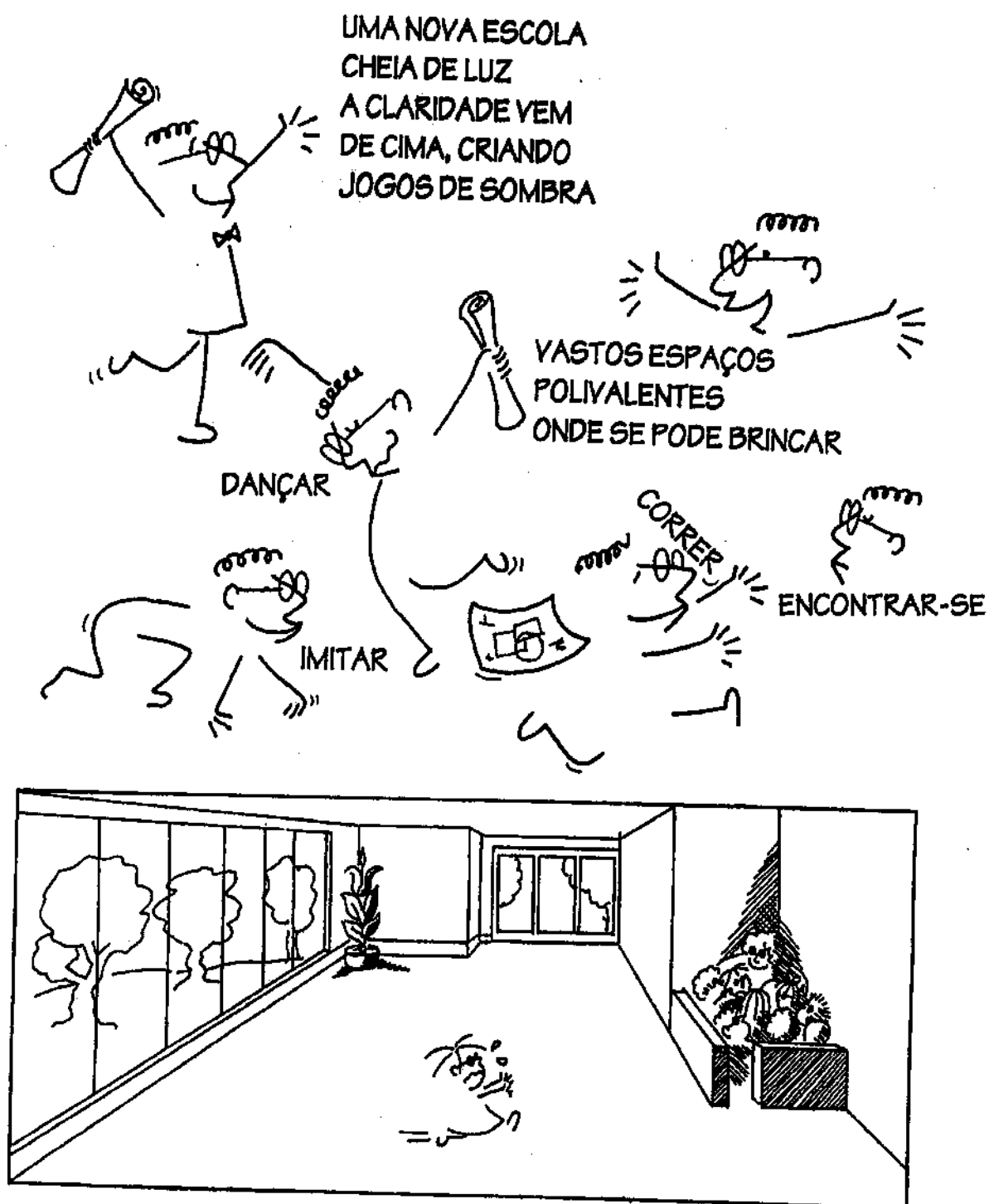
hospital. Assim, a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, consolida a pedagogia... (idem, p. 69 – 70)

Quando reconhecemos o direito da criança à infância, buscamos criar condições para que ela se expresse espontaneamente. Ao conhecer o espaço na maneira como está organizado, a criança se vê na possibilidade de fazer escolhas, de explorar os materiais de diferentes maneiras, o que favorece o imprevisto e a sua criatividade, elementos importantes para a sua autonomia.

O ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o “terceiro educador”, juntamente com a equipe de professores. (Edwards, 1999, p.157)

O espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo camadas distintas dessa influência cultural. (Malaguzzi, 1999, p.150)

As crianças devem sentir que toda a escola, incluindo espaços, materiais e projetos, valoriza e mantém sua interação e comunicação. (Rinaldi apud Malaguzzi, 1999, p.147).



Tonucci (1998) brinca com a utilização do espaço na charge acima. Além da organização do espaço, é papel do professor a organização do tempo.

Um ambiente é um sistema vivo, em transformação. Mais do que o espaço físico, inclui o modo como o tempo é estruturado e os papéis que devemos exercer, condicionando o modo como nos

sentimos, pensamos e nos comportamos, e afetando dramaticamente a qualidade de nossas vidas. O ambiente funciona contra ou a nosso favor, enquanto conduzíamos nossas vidas. (Greenman, apud Malaguzzi, 1999, p.156).

Fernando Pessoa (1886) diz que a mediação de tempo do relógio é falsa. Ela é certamente falsa no que se refere ao tempo das crianças – para situações nas quais o verdadeiro ensino e aprendizagem ocorrem, para a experiência subjetiva da infância. É necessário respeitar o tempo de maturação, de desenvolvimento das ferramentas do fazer e do entender, da emergência plena, lenta, extravagante, lúdica e em constante mudança das capacidades das crianças; essa é uma medição do bom-senso cultural e biológico... (Malaguzzi, 1999, p.91)

Já sabemos sobre a história da educação infantil, conhecemos um pouco sobre quem são as crianças que freqüentam este espaço, qual o papel da professora e que formação tem. Agora, pensando na rotina relacionada ao tempo e o espaço, cabe nesta pesquisa, abordar sobre o currículo.

As paredes de nossas pré-escolas falam e documentam. As paredes são usadas como espaços para exposição temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os adultos trazem à vida. (Malaguzzi, 1999, p.61)

3.3 – Aprendendo e reaprendendo com as crianças – O currículo

A pedagogia, campo de conhecimento para se alicerçar uma orientação curricular, cede lugar a um psicologismo simplista, de cunho cognitivista, com base no qual se subordina a uma

estrutura educacional de outra ordem, que é do ensino fundamental.

As concepções educacionais na pré-escola, segundo a proposta, dividiram-se em duas grandes correntes, uma voltada para o desenvolvimento infantil, outra para o desenvolvimento de aprendizagens específicas, privilegiando-se ora uma, ora outra.

Se a criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar em uma proposta educacional que lhe permita conhecer este mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversas.

(Kuhlmann, 2005, p. 54- 55)

Isto nos leva a pensar em que situações as crianças produzem e manifestam suas culturas. Partindo do conceito de cultura, no qual cultura é *"...entendida como produção e criação da linguagem ... dos instrumentos de trabalho, das formas de lazer, da música, da dança, dos sistemas de relações sociais,"* a cultura é *"o campo no qual a sociedade inteira participa elaborando seus símbolos e seus signos, suas práticas e seus valores, definindo para si o possível e o impossível, a linha do tempo (passado, presente, futuro), as distinções do interior do espaço, os valores, como o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto, a noção de lei, e, portanto, do permitido e do proibido, a relação com o visível e o invisível, com o sagrado e com o profano, tudo isso passa a constituir a cultura no seu todo"* (CHAUÍ, 1989, p. 51).

Parece-nos impossível pensar que, em algum momento, em alguma situação, elas não produzam cultura. No entanto, que significados possuem estas criações individuais (que são geradas no contato social) quando se relacionam num espaço

coletivo? Como abarcar esta diversidade cultural em espaços que objetivam a homogeneização (como é o caso da maioria das instituições de educação infantil)?

O trabalho educativo com crianças entre zero a seis anos tem-nos feito refletir acerca da relação educar e cuidar, como os momentos que parecem, a olhares menos atentos, meros atos rotineiros, que são na verdade situações de múltiplas vivências para as crianças.

Se reduzirmos a faixa etária para zero a três anos, pensando nas crianças que freqüentam as creches, teremos ainda mais questões para serem abordadas, dado o tempo que é voltado para as situações de cuidado.

Neste sentido, há questões a serem pensadas tanto do ponto de vista do adulto, que propõe tais situações, quanto das crianças, que as vivenciam. Sendo as últimas as que possuem mais informações para nossas reflexões, já que nossa pretensão, dos adultos, é pensar políticas que proporcionem às crianças, no âmbito da educação infantil, uma educação de qualidade.

Diante destas considerações, a pesquisa em andamento tem por principal objetivo dar visibilidade às ações criativas infantis, às suas criações e manifestações culturais nos momentos de sono, higiene, alimentação e educação. Nestas situações, as crianças utilizam várias formas de expressão - seus corpos, seus olhares; suas falas são múltiplas. Outro fator importante de reflexão é a valorização destas situações no contexto da educação de crianças pequenas, que geralmente são vistas como práticas não nobres.

Um mesmo espaço físico pode resultar em ambientes diferentes, conforme as concepções infantis.



(1975)

Se ignorarmos nossos limites,
não podemos manter relações com os outros

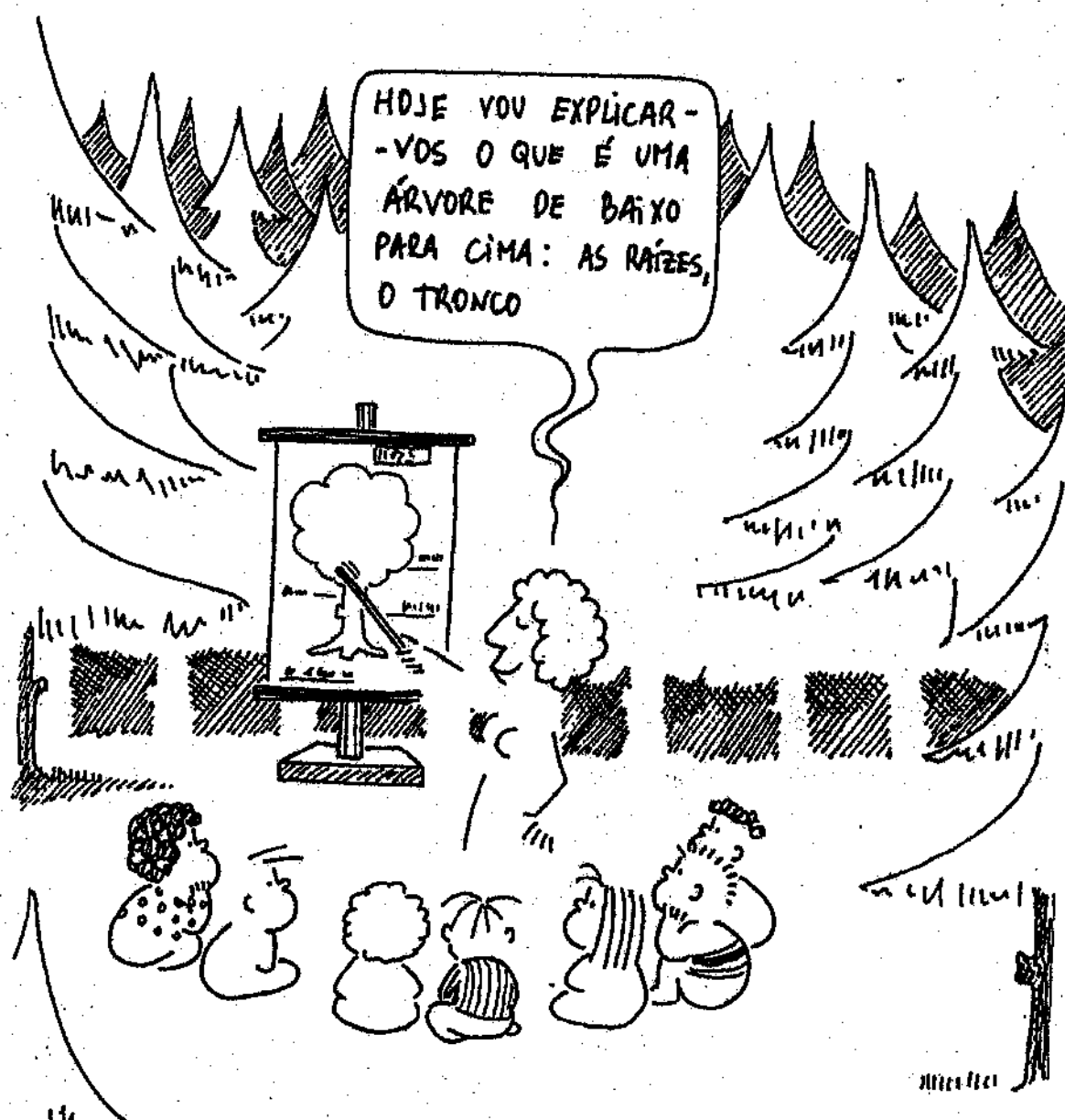
As observações sugerem, portanto, que o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço alegria, o espaço medo, o espaço proteção, o espaço mistério, o espaço descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou de opressão. (Lima, 1989, p.30)

... as propostas educacionais para a pequena infância podem variar de uma proposta educacional para a submissão até a articulação de propostas educacionais que levam à vivência de experiências ricas e diversificadas em um lugar de vida e emancipação; de um espaço de jogo e recreação a uma proposta fechada associada à escola, com o objetivo de preparar as crianças para a escolaridade posterior. (Kuhlmann, apud Barbosa, 2006, p.86)

Neste sistema educacional, há mudança de paradigma no relacionamento adulto-criança: a hierarquia dos que sabem e dos que não sabem, dos que mandam e dos que obedecem é substituída por um relacionamento fundamentado em essencial parceria e centrado em torno de um projeto, visando a conquista de algum saber, de alguma vivência e de algumas conquistas. São relacionamentos que contêm interesses e envolvimento mútuos e, uma vez que não existem lições pré-especificadas e formais que todas as crianças precisam aprender, os professores e os pais podem criar múltiplos jogos e atividades que contribuam para o entendimento mais amplo do tópico que define a meta do projeto escolhido.

Substituímos a visão de um mundo de conhecimentos organizados em disciplinas escolares por um outro, em que as lições de todas as áreas do saber se insinuam por meio de um projeto, no qual o tema é de interesse das crianças.

Os professores se comunicam com sinceridade, seriedade e muito interesse pelas idéias das crianças em suas várias formas de expressão, ocorrendo uma parceria de profunda relação afetiva e de plena interação pedagógica.



... a idade infantil é uma dessas fases da vida em que aquilo que se pretende não se sabe nunca exatamente em que poderá transformar-se.

... projetar uma intervenção que, tendo um objetivo a ser alcançado, é, porém, capaz de aceitar todos os percursos, mesmo os mais imprevisíveis.

Mais do que se preocupar em estabelecer objetivos a serem alcançados, o que se torna importante é projetar as estimulações, criando estruturas, coisas, ambientes e situações estimulantes.

São apenas desejosa e simplesmente provocadoras. Entretanto, desencadeiam alguma coisa, e as crianças fazem observações.

(Rabitti, 1999, meus grifos)

O trabalho com projeto supõe uma postura pedagógica que rompe com uma visão compartimentada e fragmentada da educação escolar.

As crianças participaram de um trabalho excitante, que inclui tomada de decisões sobre o que representar, como coordenar esforços e resolver a visão conflitante dos vários colaboradores do projeto. Uma vez que a mente tanto do professor quanto da criança encontram-se em questão de real interesse para ambos, a mente do professor também é engajada. Eles parecem mais interessados em fazer sugestões, em ouvir atentamente idéias e perguntas das crianças, em encorajá-las para responderem às idéias umas das outras e não as auxiliá-las exageradamente.
(Rabitti, 1999, grifos meu)

O objetivo de trabalhar com projetos é de oferecer à criança situações prazerosas e interessantes, o que nós dá a oportunidade de abordar diferentes conteúdos, que permite seguir um trajeto criado junto com o grupo, valorizando as hipóteses criadas pelas crianças e estimulando o grupo a buscar respostas para as inquietações. Quando as crianças levantam hipóteses sobre qualquer assunto, elas por si só sentem necessidade de ir em busca do que querem saber; é muito diferente de algo imposto pela professora.

Uma história possui uma dimensão mínima e pode ter uma dimensão infinita...

... o enredo de uma história aumenta a motivação, que se constrói através de histórias longas e complexas... Num projeto demorado, acontecem muitas histórias, esperadas e não, previstas e imprevistas... E nós, adultos, precisamos ter a paciência de esperar. O fator tempo é um fator importante, geralmente excluído pela história; pelo contrário, é decisivo; os tempos das crianças não se coadunam com o relógio... O tempo desembaraça a história, e isso faz surgir o percurso ambivalente, contraditório, inédito... (Malaguzzi apud Rabitt, 1999, p.152)

A arte é a ferramenta para o pensamento. As mãos e mentes das crianças se entrelaçam em uma alegria criativa e libertadora, por meio de uma aprendizagem real. Assim, é possível constatar como a criança argumenta e se expressa, o que produz com suas mãos, como brinca, como debate idéias, como sua investigação funciona. O plano é inserido como um desafio e envolve conhecimento de exploração e discussão em grupo. Após esta primeira fase, há representação e expressão, por meio do uso de meios peculiares: desenho, movimento, jogos, construção com materiais que abrangem a arte e a estética, que são partes essenciais da maneira como a criança compreende e concebe o mundo. Há um respeito muito grande pelas

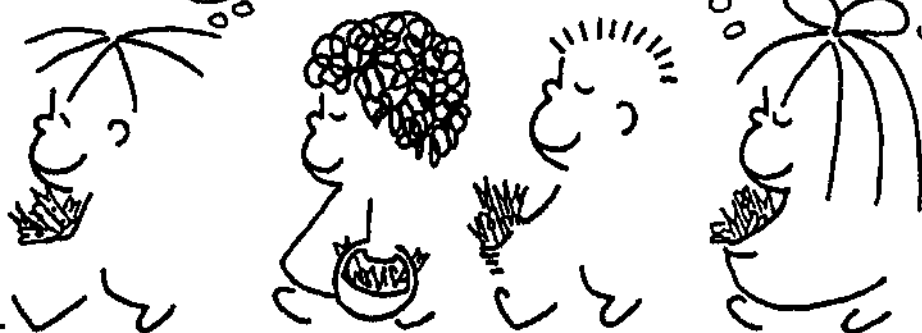
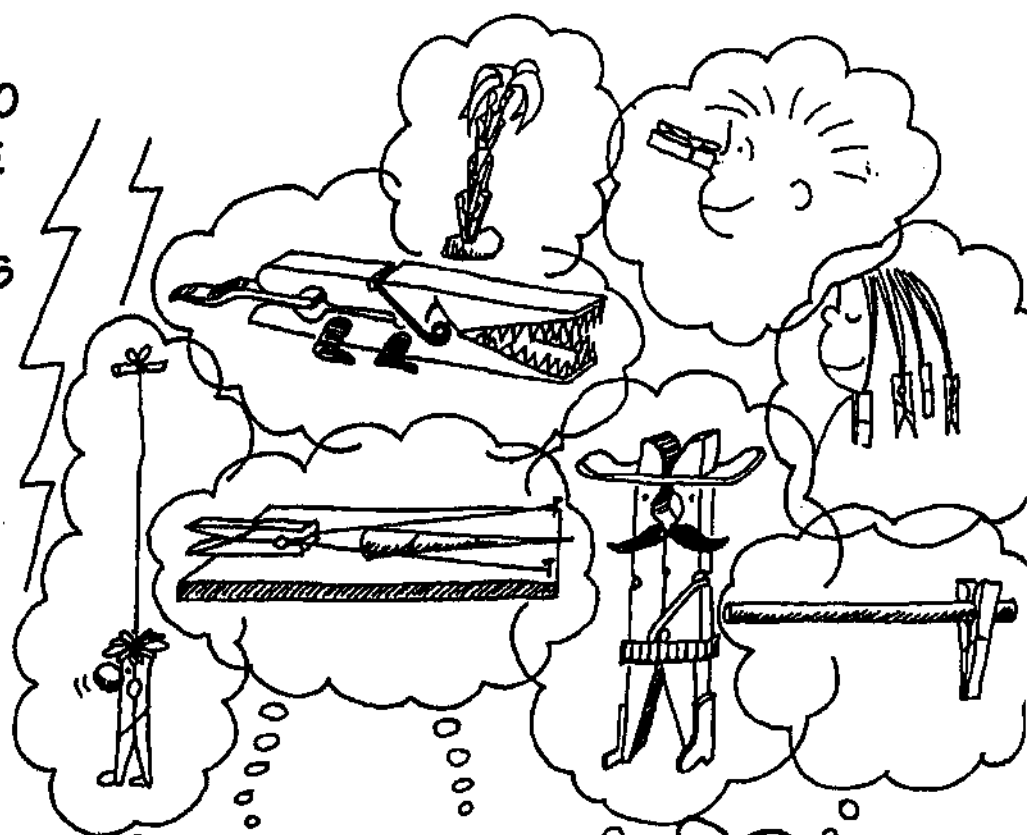
idéias das crianças nas suas variadas demonstrações, identificando esse trabalho na perspectiva de um pesquisador.

Chega ao colégio e – surpresa! – pedem-lhe que faça um navio. A coisa que ele mais gosta: desenhar. Faz um navio lindo, redondo como a lua, cheio de árvores no interior e com dois bichos nadando – elefantes, diz ele. A professora olha a obra de arte, pergunta o que é e recebe a resposta: ‘Um navio!’ Carinhosamente, a professora vai até o quadro e desenha um navio clássico, com velas, proa e popa, um digno navio de adulto, e diz: ‘João Paulo, isto é um navio e elefante não nada!’ João Paulo havia feito um navio original, diferente dos outros, lindo, nunca feito por alguém. Havia criado o primeiro navio redondo, e a professora, que seguramente não havia lido “O Pequeno Príncipe”, deu-lhe uma lição de como as pessoas devem ser bitoladas desde criancinhas. (Lisboa, 1998, p. 15)

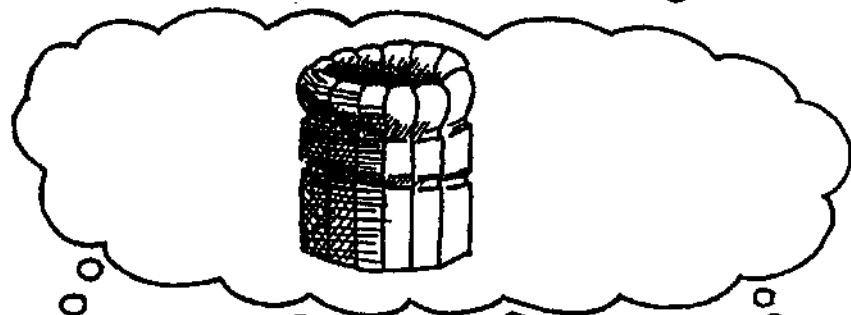
A educação infantil oferece inúmeras oportunidades para a criança expressar-se por meio de atividades prazerosas: pintura, desenho, música, movimento, leitura, escrita, escultura, dança, teatro. Além disso, toda e qualquer atividade na educação infantil é permeada pelo lúdico. Tudo se transforma numa grande festa.

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar em si mesmas através de todas suas linguagens naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, esculturas... Levando-as a níveis surpreendentes de habilidades simbólicas e de criatividade. (Edwards, 1999, p.21)

E AMANHÃ NÃO
ESQUEÇAM DE
TRAZER
PRENDEDORES
DE ROUPA!



LEVEM
ESTE LINDO
PORTA-CANETAS
AO PAPA!



Cada criança é uma artista ao seu modo. Essa é a razão pela qual procuramos oferecer uma quantidade de possibilidades... quanto mais materiais conhecem, mais linguagens possuem e possuir mais linguagens significa ter mais possibilidades de expressar-se. Não é tanto o produto final, mas o que aconteceu... existe uma série de relações no âmbito social, cognitivo, afetivo, enquanto se faz alguma coisa... mesmo que, justamente, seja preciso que haja também uma satisfação da criança e do adulto ao ver o produto final... Arte é mais uma possibilidade de linguagem e, portanto, expressa as diversas formas de ver o mundo... de tornar problemática uma situação do dia-a-dia... A criança apreende e compreende também pela arte; as habilidades de base e a criatividade se potencializam reciprocamente. (Rabitti, 1999, p. 64)

A documentação de todo o trabalho é muito importante. Ao utilizar as imagens no estudo exploratório, pode-se perceber a riqueza de detalhes registrada por meio da filmagem e a abrangência do registro, que abarca todas as situações, possibilitando que então se faça uma seleção criteriosa do que registrar por escrito e utilizar como dado no estudo.

Apresentar, interpretar o que as crianças fazem nestes momentos é uma possibilidade, além de conhecer um pouco mais as crianças, de refletir sobre o planejamento e a organização destes e, acima de tudo, de buscar torná-los interessantes e voltados aos "jeitos de ser" das crianças.

3.4 - Onde está a orientadora?

Dos trabalhos acadêmicos brasileiros pesquisados, poucos abordam o cotidiano das orientadoras e a sua relação direta na formação das professoras. Um em especial me chamou atenção - **O perfil das orientadoras pedagógicas em**

instituições públicas municipais de Educação infantil em Campinas.¹¹ Trata-se da pesquisa de uma professora sobre sua orientadora:

Tudo começou com a necessidade de entender porque a Orientadora Pedagógica da instituição em que trabalho me fazia a exigência de que, ao final do ano, meus alunos de pré-escola reconhecessem todas as letras do alfabeto e também os números de 1 a 10. Essa exigência era transmitida em reuniões que aconteciam entre o corpo docente e esta profissional, sempre num tom de supervisão do trabalho, fazia visitas constantes à sala de aula em que eu era responsável, numa maneira de "acompanhar o meu trabalho". Essas exigências, portanto, sempre me soavam como ordens inquestionáveis, me causando uma grande revolta. Questionava-me sobre o porquê de ter que direcionar meu trabalho a partir das exigências da Orientadora Pedagógica, além de refletir sobre o tipo de influência que essa profissional poderia ter sobre o meu trabalho dentro da sala de aula.

Essa situação me intrigava... As reuniões aconteciam em meio à aula e as informações eram passadas sem direito a questionamentos, principalmente devido ao pouco tempo que tinha de contato com essa profissional fora do período de aula. E o tempo foi passando e cada vez mais sentia a necessidade de entender o que perpassava pelo exercício da função de Orientador Pedagógico. (Rocha, 2002, p.6)

Esta pesquisa me levou a pensar na importância não apenas da formação das professoras, mas também da orientadora pedagógica. *Afinal, o pedagogo trabalha para promover em si mesmo e nos professores uma atitude de*

¹¹ Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de educação/Unicamp. Campinas, SP, 2002.

“aprendendo a aprender”, uma receptividade à mudança e uma disposição para discussões de pontos de vista opostos. (Filippini, 1999, p.125)

Para isso, esta profissional tem uma forte responsabilidade com toda a equipe de trabalho, na ativação dos recursos internos, em atitudes de não-julgamento e em uma forte aliança com as professoras. *O “contrato” implícito com os professores possibilita que eles confiem na administração, podendo confrontar e discutir as dificuldades de seu trabalho sem medo e sem a necessidade de encobrir os problemas e fingir que está tudo bem. (Cantarelli, 2002, p.114)*

Nesse instante a diretora e a supervisora aparecem na porta. Perguntam às crianças a que filme estão assistindo, quem responde é a professora. Quando elas saem, a professora confidencia-me que a supervisora viera resolver um dos problemas de irregularidade. Entra então uma outra professora na sala, dizendo que finalmente a justiça seria feita. Logo depois uma segunda, relatando que todas as envolvidas no problema entram na reunião... Passam cerca de 20 minutos. Entra novamente a primeira professora e fala baixinho. Neste instante a diretora entra na sala e diz em voz alta: “A fofoca precisa acabar nessa escola! A fofoca emperra o bom andamento das coisas.” Terezinha responde: “Mas ela só veio aqui devolver a almofada de carimbo!” . A diretora diz que tem certeza que era fofoca. Terezinha aumenta o tom de voz e diz: “Isso só vai acabar quando as coisas andarem certas, quando resolvermos as coisas erradas”. A diretora responde algo em tom baixo e sai da sala. (Caderno de campo – Elaine Almeida Garibalde, 04/11/2004)

Tal relato vem a confirmar que *o relacionamento entre as colegas dentro da creche representa aproximadamente metade de todas as dificuldades declaradas (45%).* (Molina, 2003, p.51)

Existe uma conexão entre o papel e as tarefas de uma coordenadora pedagógica e os objetivos mantêm o serviço da creche. Se realmente se sustenta que os elementos qualitativos, sobre os quais fundamenta a conotação da creche como instituição educacional, são relativos à organização do serviço, ao projeto educacional e às competências profissionais dos educadores. (Saitta, 1998, p.115)

Quando se fala em orientação pedagógica, é necessário pensar neste trabalho enquanto formação continuada das profissionais da instituição. Deste modo, esta profissional tem como uma de suas funções garantir momentos de reflexão da prática e aprendizado de novos saberes para que assim haja uma continuidade de formação. Diferente do que é relatado por uma estagiária:

...a professora conversava comigo falando sobre a reunião de professoras que ocorreria no dia seguinte. Disse-me que fariam uma avaliação do ano letivo e aproveitariam para "lavar roupa suja" sobre algumas suspeitas de irregularidade. (Caderno de campo - Elaine Almeida Garibalde, 04/11/2004)

Deve haver uma diversidade de reuniões que tratem de temas como teorias didáticas, técnicas de ensino e boas relações sociais e de comunicação. Ajudamos os professores a melhorar suas habilidades de observar e ouvir as crianças, de documentar

projetos e de conduzir suas próprias pesquisas. (Filippini, 1999, p.125)

Cabe a esta profissional questionar as práticas educativas e principalmente construir um elo de confiança com as professoras, motivando-as a pesquisar e romper com o senso comum, convencendo-as a não aceitarem as crenças como se fossem receitas a serem seguidas rigidamente. *Pelo contrário, a função é criar uma cultura de educação que estimule a confiança, reconheça e refina os recursos individuais e invista no potencial das professoras. (Cantarelli, 2002, p.107)*

É uma tarefa delicada, em virtude da preparação básica insuficiente de muitos professores. Acreditamos, contudo, que o mais alto nível de ensino é melhor ser adquirido através da experiência no trabalho, apoiada com reflexão e enriquecimento contínuo. (Filippini, 1999, p.125)

Segundo Filippini, é importante trabalhar com as professoras para identificar os novos temas e experiências para o crescimento profissional, com o objetivo de sempre promover a autonomia, e não assumir seus problemas e simplesmente solucioná-los. (Op. cit., p.126)

A professora fica na sombra comigo, de olho nas crianças, e me conta sobre sua experiência profissional. É formada na universidade... Conta que a coordenadora pedagógica é muito boa: está sempre se atualizando, trazendo textos para as professoras; além de ser muito sistemática com os registros dos acontecimentos e exigir plano de cada professora... (Caderno de campo - Katiuska Souciato de Ríz - 09/11/2004)

Assim, ajuda a definir um novo conceito de identidade profissional entre as professoras. Esta identidade é marcada pela escuta e pela comunicação com as crianças, as famílias e os colegas. Estas professoras, além de teóricas-práticas, serão também pesquisadoras.

É um papel difícil, mas estimulante, pois deve ser construído enquanto avançamos e, em razão do modo como trabalhamos como uma equipe de orientação, em ligação com outras equipes e grupo. É deste modo que toda a nossa experiência educacional constrói a si mesmo dentro de uma perspectiva sistemática. (Filippini, 1999, p.127)

Além disso, os professores devem estar conscientes de que a prática não pode ser separada dos objetos ou dos valores e que o crescimento profissional vem parcialmente pelo esforço individual, mas, de uma forma muito mais rica, da discussão com colegas, pais e especialistas. Finalmente, eles precisam saber que é possível engajar-se no desafio das observações longitudinais e em pequenos projetos de pesquisa envolvendo o desenvolvimento ou as experiências das crianças. (Malaguzzi, 1999, p.83)

4. Considerações finais

Esta pesquisa tentou refletir acerca da relação entre orientadora e professoras. A orientadora pedagógica tem uma função muito específica na educação infantil: a formação das professoras. (Cantarelli, 2002, p.113)

...representa uma estrutura fortemente inovadora nos serviços para a primeira infância, pois, configurando-se como instrumento de programação, estudo, organização, verificação e síntese do projeto pedagógico, garante o princípio da continuidade da experiência educacional da creche. (Saitta, 1998, p.114)

Laura Saitta divide as competências desta profissional em três categorias: organização do serviço compreendido - espaços, atividades, materiais, pessoal e grupo de crianças; projeto educacional - análise da rotina, necessidades das crianças, identificar e programar objetivos e aspectos comunicativos e competências profissionais - conhecimentos sobre a primeira infância, construção de projeto educacional, estruturação das relações adulto e criança e confrontos entre pais e educadoras.

Ao longo da pesquisa, tentei mostrar a importância desta profissional atuando diretamente nas creches.

Sabemos que não é possível aprender tudo sobre um determinado assunto. Os momentos vivenciados no processo aprofundam alguns aspectos e deixam em aberto outras possibilidades de pesquisa que poderão tornar-se um objeto de estudo em outro momento.

Na verdade, educação sem pesquisa ou inovação é educação sem interesse. (Malaguzzi, 1999, p.83)

Bibliografia

- APPOLINÁRIO, Daniele Leandro. **Pirlimpimpim: por onde perpassa o imaginário da Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de educação/Unicamp. Campinas, São Paulo, 2000.
- ARROYO, Miguel. O significado da infância. *Revista Criança*. Brasília: Mec, 28, p.17-21, 1995.
- ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As Professoras de Crianças Pequenininhas e o Cuidar e Educar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação/Unicamp Campinas, São Paulo, 2002.
- ASANO, Andréa Itsuko. **O imaginário na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de educação/Unicamp. Campinas, São Paulo, 1998.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força - Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.
- BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Trabalho apresentado na reunião anual da ANPED, em outubro/2001.
- BECCHI, Egle e BONDIOLI, Anna. **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BONDIOLI, Anna (org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação - a qualidade negociada**. Campinas/ São Paulo: Autores Associados, 2004.

_____. **O tempo no cotidiano infantil - perspectivas de pesquisa e estudo de casos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude e PASSERON, Jean-Claude. **O ofício sociólogo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CALVINO, Ítalo. **Fábulas Italianas: coletadas na tradição popular durante os últimos cem anos e transcrita a partir de diferentes dialetos**. São Paulo: Cia das letras, 1992.

CAMPOS, Maria M. Malta. A formação de profissionais de Educação Infantil no Contexto das reformas Educacionais Brasileiras. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira e KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. XI-XXIII.

CANTARELLI, Marialuisa e TERZI, Nice. Parma: Incentivando o trabalho dos professores através do Desenvolvimento Profissional, da Organização de Apoio Administrativo. In: GANDINI, Lella e EDWARDS, Carolyn (orgs.). **Bambini: a abordagem Italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, p. 105- 116.

CATARSI, Enzo. **Il ruolo del coordinatore pedagogico**. Itália: Giunti, 1994.

- CIPOLLONE, Laura. A atualização permanente nas creches. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (orgs.). *Manual de Educação infantil: de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 121-139.
- CORTES, Soraya M. Vargas. Técnicas de coleta e análise qualitativa de dados. In: *Caderno de Sociologia*. Porto Alegre, 1998, v. 9, p. 11-48.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter e PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- DIAS, Lara S. *Infâncias nas brincadeiras: Um estudo de caso em creche pública e em creche privada de Campinas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação/ Unicamp. Campinas, São Paulo, 2005.
- EDWARDS, Carolyn e GANDINI, Lella (orgs.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George e GANDINI, Lella (orgs.). *As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FALK, J. *Educar os três primeiros anos - a experiência de Ióczy*. Araraquara, São Paulo: JM, 2004.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mario de Andrade para construção de uma Pedagogia da Educação Infantil. *Educação & Sociedade*, Campinas, nº 69, p. 60- 91, dez 1999.

_____, Ana Lúcia Goulart de. e PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. e PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 67-99.

_____, Ana Lúcia Goulart de. Impressões sobre creches no Norte da Itália: Bambini si diventa. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. (org.) **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez - Fundação Carlos Chagas, 1994, p. 210-227.

FILIPPINI, Tiziana. O papel do Pedagogo. In: EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George e GANDINI, Lella (orgs.). **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p.123-129.

GOBBI, Márcia. Lápis vermelho é de mulherzinha. **Pro-Posições**, vol.10, n.1 (28), p.139-156, São Paulo, Cortez/Unicamp - março/1999.

_____. **Desenhos de outrora, desenhos de agora: os desenhos de crianças pequenas do acervo de Mário de Andrade**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação/ Unicamp. Campinas, São Paulo, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Um estudo de caso no colégio D. Pedro V. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira e KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 153 - 201.

KUHLMANN, Moysés Jr. Educação infantil e o currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. e PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 51- 65.

LIMA, Mayumi S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989

MALAGUZZI, Loris. Histórias, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George e GANDINI, Lella (orgs.). **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p.59-104.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-Posições**, Campinas, n.28, p. 75-98, 1998.

MASSOM, Adriana Camilo. **A formação do diretor escolar no município de Campinas em questão: um estudo de caso sobre adequação para o exercício na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação/Unicamp. Campinas, São Paulo, 2001.

MEC. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

MIR, Angélica Galvani. **Professora de crianças pequenas: especificidades de uma profissão feminina**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação/Unicamp. Campinas, São Paulo, 2005.

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

- MUSATTI, Tullia; ANDREOLI, Simonetta; BRAGA, Maria Piera e MAYER, Susanna.
La gestione dei servizi educativi comunali per l'infanzia e le figure dei coordinatori - Indagine nelle regioni dell'Italia Centro-Settentrionale.
Roma, Italy: Edizioni Junior, 1999.
- NICE, Terzi (org.). Prospettive di qualità al nido - Il ruolo del coordinatore educativo. Italy: Edizioni Junior, 2006.
- NOGUEIRA, Denise Cristina. A criança pequena produz cultura? Um estudo introdutório sobre o convívio das diferenças entre crianças pré-escolares. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de educação/Unicamp. Campinas, São Paulo, 1997.
- PALMEM, Sueli Helena de Camargo. O lugar do imprevisto no espaço da Educação Infantil. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação/Unicamp. Campinas, São Paulo, 2000.
- PEREIRA, Alessandra de Souza. Uma experiência de formação de monitoras do município de Campinas. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação/Unicamp. Campinas, São Paulo, 2005.
- PESSOA, Fernando. Obra Poética. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S. A., 1990.
- PORCHER, L. Educação artística: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982.
- PRADO, Patricia Dias. As crianças pequeninas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. Pro-Posições, vol.10, n.1(28), p.110-118, São Paulo, Ed.Cortez/UNICAMP- mar/1999.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil - Um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DERMATINI, Zeila de Brito Fabri e PRADO, Patrícia Dias. **Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002, p.19-47.

RABITTI, Giordana. **À procura da Dimensão Perdida: uma escola de infância de Reggio Emília**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George e GANDINI, Lella (orgs.). **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p.113-122.

ROCHA, Ana Cláudia da. **O perfil das orientadoras pedagógicas em instituições públicas municipais de Educação infantil em Campinas**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de educação/Unicamp. Campinas, São Paulo, 2002.

ROCHA, Eloísa. As pesquisas sobre educação infantil no Brasil. A trajetória da ANPED (1990-1996). **Pro-Posições**, n.28, p.54-74, 1999.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. A higienização da infância no "século da criança". In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. e PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 57-84.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem? **Ciência e Cultura**. São Paulo, vol.28 (12), p.1466-1471, 1976.

SAITTA, Laura Restuccia. Coordenação pedagógica e trabalho em grupo. In: BONDIOLI, Anna. e MANTOVANI, Susanna (orgs.). **Manual de Educação infantil: de 0 a 3 anos**. 9ªed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 114-120.

_____. Il ruolo del coordinatore educativo: compiti e funzioni. In: NICE, Terzi (org.). **Prospettive di qualità al nido - Il ruolo del coordinatore educativo**. Itália: Edizioni Junior, 2006, p.33-46.

SILVA, Anna Paula. **O cotidiano dos diretores em instituições de Educação Infantil: um estudo de caso em Valinhos**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação/Unicamp. Campinas, São Paulo, 2001.

SPAGGIARI, Sergio. Considerações críticas e experiências de gestão social. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (orgs.). **Manual de Educação infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 96-113.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de crianças**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

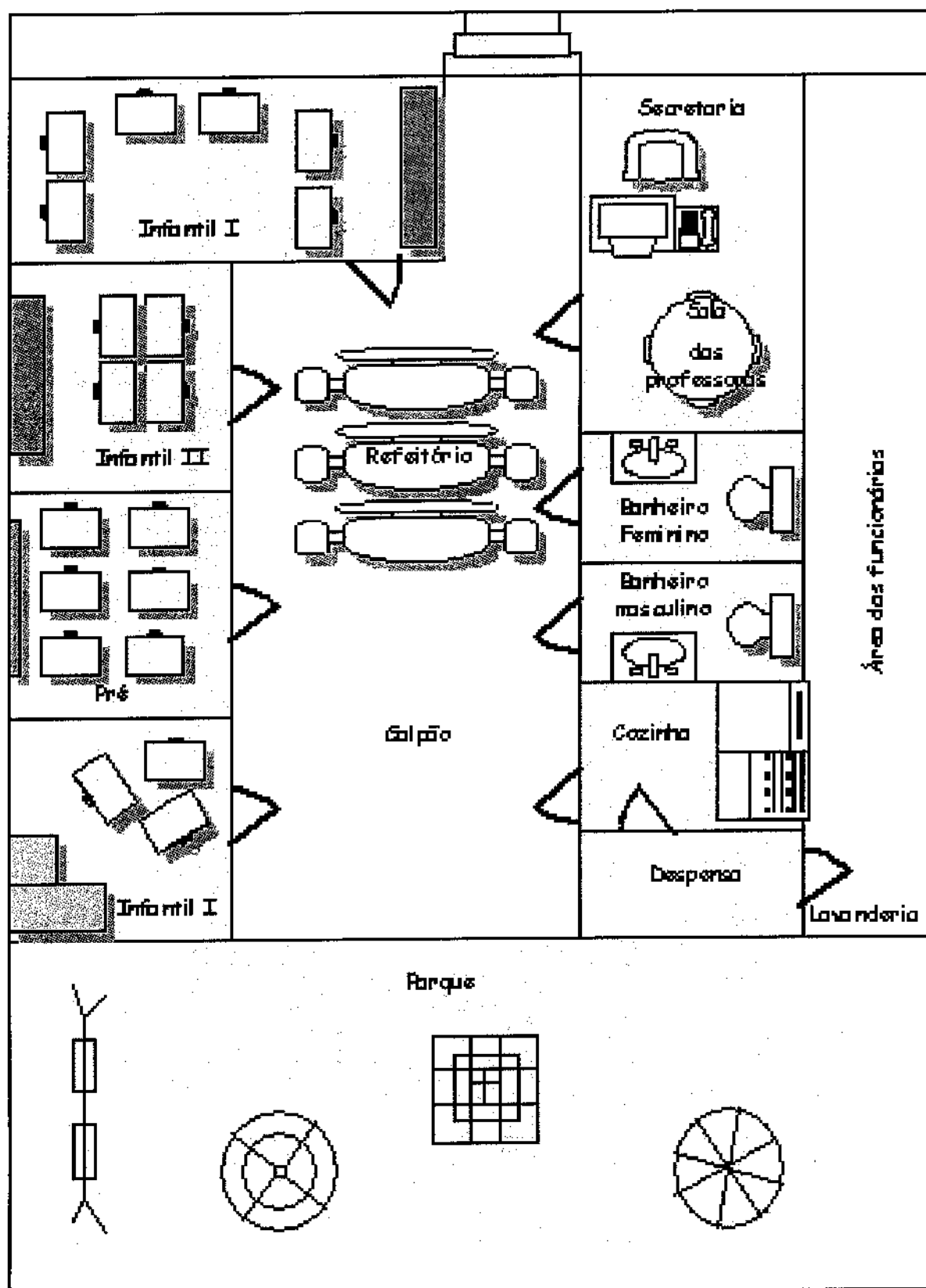
_____. **Criança se nasce**. Lisboa: Instituto Piaget, 1988.

_____. **Quando as crianças dizem: agora chegou** Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

_____. **A verdadeira democracia começa aos três anos**. **Pátio Educação Infantil**, ano III, n.8, p. 16-20. Porto Alegre: Artes médicas - jul./out. 2005.

Anexos

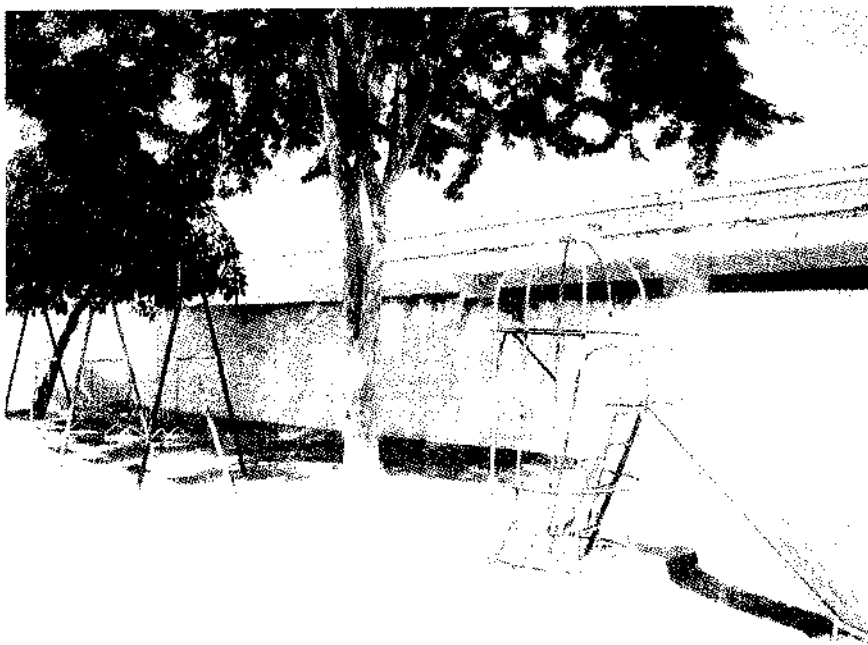
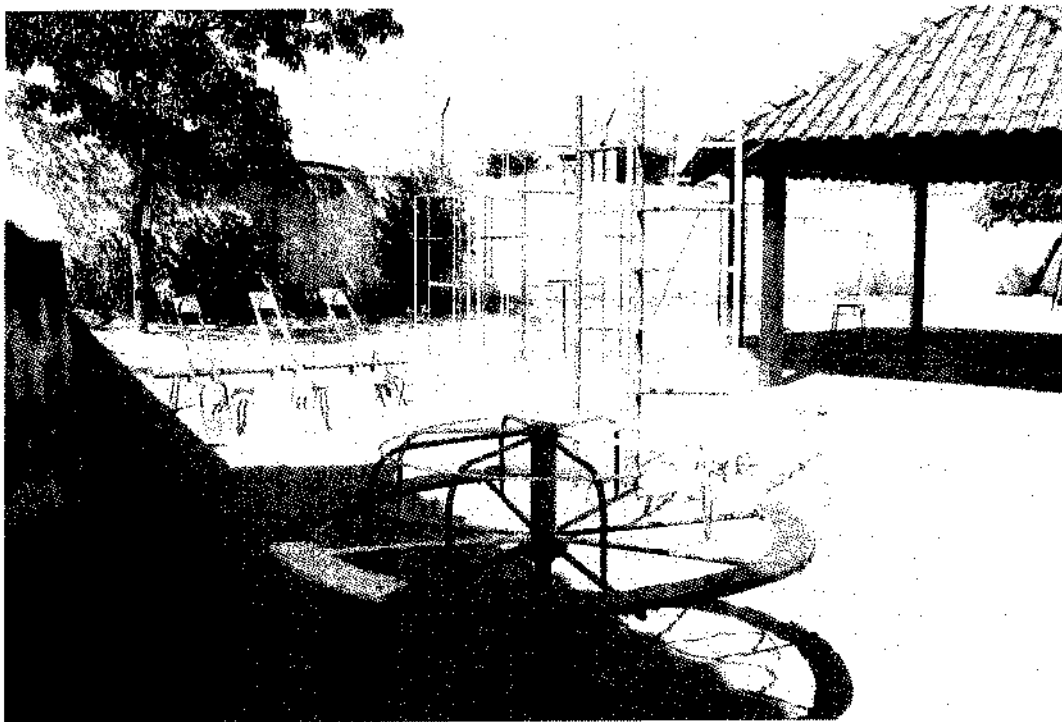
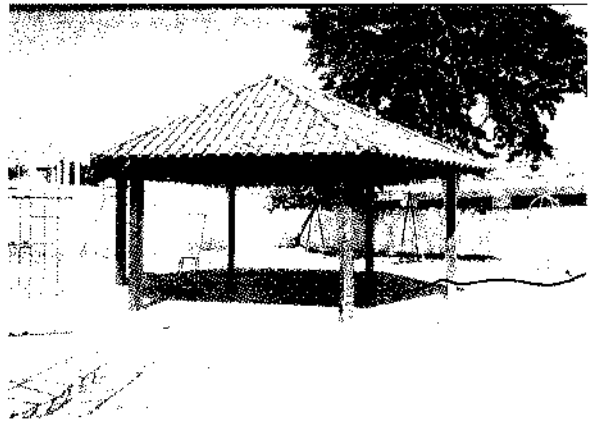
Anexo 1 - Planta de EMEI Tio Pedro Brandini



Anexos 2 - Cozinha



Anexo 3 - Parque



Anexo 4 - Sala

