

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação



1290005473



FE

UNICAMP

TCC/UNICAMP G934c

DAMARIS DA CRUZ GUEDES

“Cada um no seu quadrado”? : a distribuição do tempo, o número de crianças, as salas e a natureza do projeto pedagógico desenvolvidos em um CEMEI de Campinas (SP).

PREZADO LEITOR

Ao retirar o material bibliográfico, você se torna responsável por ele. Esperamos que faça bom uso e que tenha cuidado pois se houver qualquer dano (rabisco, recorte, etc.) ou extravio do mesmo, você será o responsável pela reposição.

A DIREÇÃO

Campinas

2010

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

201132639

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

DAMARIS DA CRUZ GUEDES

“Cada um no seu quadrado”? : a distribuição do tempo, o número de crianças, as salas e a natureza do projeto pedagógico desenvolvidos em um CEMEI de Campinas(SP).

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como exigência parcial para a obtenção do título de Pedagoga do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – UNICAMP, sob orientação da Prof^a. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria.

Campinas

2010

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	ICC
	9934c
V:	EX:
Tempo:	5473
PROC.:	130/11
C:	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	14/04/11
CÓD. TÍTULO:	725357

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

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

G934c	<p>Guedes, Damaris da Cruz.</p> <p>Cada um no seu quadrado? : a distribuição do tempo, o número de crianças, as salas e a natureza do projeto pedagógico desenvolvido em um CEMEI de Campinas (SP) / Damaris da Cruz Guedes. -- Campinas, SP: [s.n.], 2010.</p> <p>Orientadora: Ana Lúcia Goulart de Faria.</p> <p>Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Educação infantil. 2. Culturas infantis. 3. Espaço físico. 4. Creches. 5. Formação docente. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>10-282-BFE</p>
-------	--

Campinas, dezembro 2010

Profª Drª Ana Lúcia Goulart de Faria
ORIENTADORA

Drª Elisandra Giraldeleli Godoi
SEGUNDA LEITORA

Agradecimentos

À orientadora Ana Lúcia pela orientação e atenção a este TCC, e por ser uma importante aliada na luta pela qualidade da educação infantil, sobretudo no âmbito da educação pública.

À co-orientadora Elisandra Godoy, pelas sugestões e pelo incentivo através de e-mails que muito me ajudaram durante a escrita da minha pesquisa.

Às colegas do Grupo do TCC e também do grupo "Simplesmente Complexa", coordenados pela Prof^a Ana Lúcia Goulart de Faria, em especial à Beatriz Ruela, Nara, Sandra, Nélia, Michele, Ana Cláudia, Adriely e Andressa pelas conversas, trocas de experiências, sugestões, contribuições e por compartilhar minhas dúvidas e anseios

Às minhas amigas Gabriela Chiarelli e Suelen Lopes e meu amigo Eduardo Kawamura por fazerem parte da minha trajetória acadêmica e também pela amizade e carinho que certamente se estenderão para além dela.

Às minhas amigas e companheiras de luta no movimento estudantil Thamires Matias, Natália Shiroma e Adriana Passador, por tanto terem me ensinado durante nossa gestão do Centro Acadêmico.

À minha amiga e "companheira de casa" Suelen por estes quatros anos de convivência e amizade.

Às minhas amigas e companheiras de trabalho enquanto monitoras de educação infantil Isabella Buscher, Solange Pereira, Cristina Ghiraldelli e Maria do Carmo por compartilhar as alegrias, angústias, descobertas, delícias e espinhos que o trabalho com as crianças pequenas nos proporciona.

À todas as monitoras de educação infantil pela dedicação aos pequenos e por não desistirem de lutar pela valorização desta profissão.

Aos meus pais, Maria José e Francisco por todo o amor, carinho e atenção. Aos meus irmãos Anderson, Isac e Mizael por estarem lá, sempre que precisei. Às minhas amigas-irmãs Márcia, Annie e Lucimara por sempre acreditarem na minha capacidade e por fazer parte da minha vida de maneira tão irrefutável.

Dedico este trabalho à minha mãe Maria José e ao meu pai Francisco por tudo o que fizeram por mim, por serem meu exemplo de caráter, de união e serem a minha base, esteja eu onde estiver, a eles devo tudo o que eu sou

“Les grandes personnes ne comprennent jamais rien toutes seules, et c'est fatigant, pour les enfants, de toujours leur donner des explications.”

“As pessoas grandes nunca compreendem tudo sozinhas, e é cansativo para as crianças, sempre ter que lhes dar explicações.”

Antonie de Saint-Exupery

Resumo

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa realizada nos anos de 2009 e 2010 em uma creche da rede pública do município de Campinas. Minha atuação enquanto monitora de educação infantil, me permitiu conhecer as principais dificuldades apontadas pelas docentes da creche, como obstáculo para a realização de um bom trabalho pedagógico com as crianças. Entre as dificuldades apontadas a mais recorrente se refere ao grande número de crianças por sala e por adulto. As docentes da creche são constituídas pelas professoras e pelas monitoras/agentes de educação infantil, estas últimas que apesar de não terem a formação exigida pela lei para atuar como professoras, também exercem a função docente nas creches. A hipótese levantada é que o número de crianças não pode ser pensado isoladamente, e para a realização de um trabalho educativo de qualidade é necessário que haja uma articulação entre a quantidade de crianças; a organização do espaço; a distribuição do tempo; e do projeto pedagógico proposto. A pesquisa nesta creche demonstrou que as docentes não estão preparadas para trabalhar com um grande número de crianças, tanto as professoras como as monitoras/agentes de educação infantil, assim se faz cada vez mais necessário buscar uma pedagogia que dê conta do trabalho educativo e as especificidades da educação das crianças pequenininhas. Os dados coletados mostraram que apesar das docentes não terem formação pra trabalhar com grupo grande de crianças, elas vem inventando uma pedagogia macunaímica para respeitar o direito à educação das crianças pequenas em um país com alto índice de natalidade.

Palavras- chave: educação infantil; formação docente; creche; culturas infantis; espaço físico.

SIGLAS

CEMEI: Centro Educacional Municipal de Educação Infantil

MEC: Ministério da Educação e da Cultura

FUNDEB: Fundo de Desenvolvimento Da Educação Básica

PNE: Plano nacional de educação

FHC: Fernando Henrique Cardoso

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

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

STMC: Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas

GEM: Grupo de estudos de monitores

PI: Parques Infantis

SME: Secretaria Municipal de Educação (Campinas)

EMEI: Escola Municipal de Educação Infantil

PPP: Projeto Político Pedagógico

RMC: Região Metropolitana de Campinas

UEI: Unidade de Educação Infantil

UE: Unidade Educacional

TCC: Trabalho de Conclusão de Curso

RCNEI: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	8
1.1 Contexto da pesquisa.....	8
1.2 O CEMEI pesquisado.....	17
1.2.1 As educadoras.....	19
1.3 Procedimentos de pesquisa.....	21
2. A ORGANIZAÇÃO DO CEMEI	28
2.1 O espaço físico interno e externo.....	28
2.1.1 O espaço da família.....	32
2.1.2 O espaço das crianças.....	34
2.1.3 O espaço das adultas e adultos profissionais.....	38
2.2 A distribuição do tempo.....	41
2.3 A organização do CEMEI sob o ponto de vista das educadoras.....	45
2.3.1 O módulo (número de crianças por adulto).....	45
2.3.2 O espaço físico e a distribuição do tempo na visão das educadoras .	51
3. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	57
3.1. A construção do Projeto Político Pedagógico da unidade.....	57
3.2 As propostas do Projeto Político Pedagógico.....	60
3.2.1. As práticas pedagógicas cotidianas e o módulo, sob o ponto de vista das educadoras ouvidas.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
BIBLIOGRAFIA NÃO CITADA	90
ANEXOS	
Anexo I- Reivindicações – Agentes/Monitores de Educação Infantil.....	96
Anexo II -Manifesto do Fórum Municipal de Educação Infantil – Campinas.	107
Anexo - III Roteiro para entrevista.....	110
Anexo IV - Email pessoal (MEC).....	111
Anexo V - Planta Arquitetônica do CEMEI pesquisado.....	113
Anexo VI - Poesia: As Cem Linguagens	114

Introdução

Refletindo minha prática enquanto Agente de Educação Infantil à luz das teorias pedagógicas, principalmente as italianas, que estudei no curso de pedagogia da Unicamp, problematizei a Educação Infantil de Campinas e levantei as questões para a pesquisa do meu TCC.

Decidi tratar do tema, a articulação (ou não) entre a distribuição do tempo, o número de crianças e a natureza do projeto pedagógico desenvolvido na creche, inspirada no meu trabalho enquanto monitora em um CEMEI no município de Campinas. A pesquisa foi realizada na referida unidade. Os CEMEIs atendem crianças de 0 à 6 anos e embora a Educação Infantil seja um direito assegurado por lei, nem todas as crianças são beneficiadas com uma vaga na creche. Mesmo havendo muitas crianças que não são atendidas nas creches e CEMEIs de Campinas, as docentes que atuam na unidade pesquisada, colocam o grande número de crianças por salas e por adultas (os) como dificuldade para a realização de um trabalho educativo de qualidade.

A qualidade não "tem de ser" estabelecida *a priori*, uma idéia abstrata que deve ser imposta à realidade, uma tarefa a ser executada ou um projeto a ser traduzido na prática. Ela é, antes de tudo, reflexão sobre a prática. É uma prática ou um conjunto de práticas as quais é atribuído o valor de modelo porque são julgadas funcionais, eficazes, "de valor" (BONDIOLI, 2004, p. 15).

A partir deste apontamento, busquei as informações publicadas pelo poder público em nível nacional, estadual e municipal que determinam a razão adulto-criança (número de crianças atendidas por adulto), e a quantidade de crianças por sala na educação infantil.

Em âmbito nacional, o documento "Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil: Encarte 1", indica:

Que área mínima para todas as salas para crianças de 0 a 6 anos contemple 1,50 m² por criança atendida considerando a importância da organização dos ambientes educativos e a qualidade do trabalho. Recomenda-se que a metragem das salas seja a mesma, independente da faixa etária, possibilitando alterações nos agrupamentos, de acordo com a demanda da comunidade (MEC, 2008. p. 27).

Em relação ao número de crianças por adulto, o documento "Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil: volume 1", destaca o Parecer CNE/CEB nº 22/98, de 17/12/98, que apresenta a seguinte proporção:

- 1 professor para 6 a 8 bebês de 0 a 2 anos.
- 1 professor para cada 15 crianças de 3 anos.
- 1 professor para cada 20 crianças de 4 a 6 anos.

Em relação ao poder público estadual, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, na Indicação n. 4/1999, propõe a seguinte relação (CORRÊA, 2003, p. 99):

IDADE	RELAÇÃO
0 a 1 ano	6 crianças/ 1 professor(a)
1 a 2 anos	8 crianças/ 1 professor(a)
2 a 3 anos	10 crianças/ 1 professor(a)
3 a 4 anos	15 crianças/ 1 professor(a)
4 a 5 anos	20 crianças/ 1 professor(a)
5 a 6 anos	25 crianças/ 1 professor(a)

FONTE: Corrêa (2003)

Estes dados publicados pelos governos, nacional e estadual, não são de caráter obrigatório, sendo sugestões a serem seguidas pelos municípios que são responsáveis pela maior parte das unidades educacionais destinadas à Educação Infantil.

Primeiro porque não há lei, norma, regulamentação ou exigência quando se trata dessa relação, mas, apenas sugestão ou indicação. Isto porque, se já temos uma séria defasagem no atendimento à demanda, superlotando as escolas existentes com um número elevadíssimo de crianças, imagine-se o que ocorreria caso se tivesse que seguir com rigor essas orientações. (CORRÊA, 2003, p.100).

No município de Campinas, a razão adulto-criança é chamada de módulo e nas creches e CEMEIs é determinada pela Resolução da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, Nº 02/2004. É importante destacar que o módulo só é válido em relação a quantidade de crianças por monitoras(es) e agentes de educação infantil. As professoras (es) não “contam” nesta relação. No entanto as salas de atendimento integral no CEMEI, contam com a presença das duas profissionais. As salas que atendem em período parcial contam apenas com a professora (o).

Art. 2º – Os módulos de atendimento nas Unidades Educacionais serão assim organizados:

I – Oito crianças de três meses a um ano e quatro meses de idades, por monitor, em cada turno de trabalho;

II- Doze crianças de um ano e cinco meses a dois anos de idades, por monitor, em cada turno de trabalho;

III- Dezesesseis crianças de dois anos a três anos de idade, por monitor, em cada turno de trabalho;

IV- Dezoito crianças de três anos a quatro anos de idade, por monitor, em cada turno de trabalho;

V- Trinta crianças de quatro anos a seis anos de idade, por monitor, em cada turno de trabalho. (SME/SMRH Nº 02/2004)

Durante o desenvolvimento desta investigação outros elementos importantes foram incorporados a pesquisa, pois não é possível pensar o número de crianças isolado do espaço físico destinado às crianças e às adultas(os); da maneira em que o tempo é distribuído para atender as necessidades dos pequenos, e das propostas pedagógicas que orientam o trabalho educativo. Para analisar estes elementos, colhi dados através de entrevistas com as docentes, analisei o Projeto Político Pedagógico da unidade e a legislação voltada para a Educação Infantil. Todas as reflexões feitas sobre estes assuntos tiveram como base as teorias nacionais e internacionais, que buscam a construção de uma pedagogia para a Educação Infantil. Fiz uso do Diário de Campo como contraponto às falas das educadoras. O que encontrei analisei em três capítulos.

No primeiro capítulo, é apresentada uma breve contextualização histórica referente trajetória da Educação Infantil no Brasil, destacando as publicações oficiais que orientam as políticas públicas voltadas à pequena infância. Ainda neste capítulo, é ressaltada a luta da monitoras(es)/agentes de educação infantil da cidade de Campinas que buscam a valorização da profissão, e desta maneira, sendo devidamente reconhecidas enquanto docentes e buscando uma formação adequada para trabalhar com as crianças pequenas.

Muito se tem a fazer na construção dessa profissão de cuidar e educar as crianças pequenas. Há um caminho longo a ser trilhado na busca pela formação de qualidade e pela valorização destas profissionais que ao longo dos anos tem se mobilizado em movimentos por melhores condições de trabalho e salário (ALVARES, 2009, p.73).

Ainda no primeiro capítulo, é apresentado o CEMEI e as profissionais

pesquisadas.

O segundo capítulo é destinado a apresentar e analisar a organização do CEMEI em relação ao espaço interno e externo e a distribuição do tempo. Em seguida é trabalhado os dados colhidos nas entrevistas com as docentes, nos quais elas expressam seus pontos de vista em relação ao espaço físico, a distribuição do tempo e ao número de crianças.

No terceiro capítulo, o Projeto Político Pedagógico da unidade é analisado, destacando seu processo de elaboração e as propostas pedagógicas que orientam a prática educativa da creche. Ainda, é apresentada e analisada a visão das educadoras em relação ao PPP.

Nas considerações finais, trago um episódio do Diário de Campo que mostra uma forma de participação das crianças nos projetos pedagógicos, quando ouvidas e vistas pelas docentes. Utilizo um nome fictício no relato, para preservar a criança. Finalizo esta pesquisa fazendo um diálogo com Foucault analisando que assim como o cuidar e o educar não estão separados, o corpo não está separado do movimento, e o espaço tem que contemplar o tempo necessário para o crescimento das crianças, livres das ações castradoras e repressoras dos adultos.

A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as "disciplinas" (FOUCAULT, 2004, p.118).

Por fim, a necessidade de uma formação específica para ser docente de creche é ressaltada, como maneira a preparar as educadoras para lidar com as

invenções e imprevistos resultantes da imaginação e criatividade dos pequenos e pequenas.

Embora muitos estudos tenham-se realizado e a ideia da necessária formação específica já esteja bastante difundida, estando contemplada na nova LDB em seu art. 62, há ainda muito que fazer para que se supere um antigo e arraigado entendimento de que para trabalhar com educação infantil basta ser paciente, "criativo" e gostar de crianças (CORRÊA, opcit).

Esta pesquisa se propôs também a investigar de maneira mais profunda as diretrizes que são seguidas pelo poder público, no que diz respeito à construção dos prédios de Educação Infantil. No município de Campinas, a Lei N. 11.254 DE 27 DE MAIO DE 2002, determina que as unidades de ensino vinculadas a rede municipal, serão construídas de acordo com Código de Obras do Município de Campinas. Esta legislação se refere a todas as construções realizadas pelo poder público de modo geral, não há referências às especificidades que devem ser observadas em unidades educacionais em geral, e menos ainda em relação à Educação Infantil.

O primeiro ponto do qual partiremos em nossas considerações será, justamente, o da reflexão sobre que lugar tem o espaço na pedagogia que se ocupa da infância e de que maneira isso tudo se reflete nas teorias e nas práticas do planejamento dos serviços educacionais para as crianças pequenas (FORTUNATI, 2009, p.59).

Espero que esta pesquisa proporcione reflexões a respeito do tipo de intervenção pedagógica que hoje, é realizada na Educação Infantil; e possa servir de alguma maneira para ajudar na construção da Pedagogia da Infância, tendo como objeto de preocupação as próprias crianças como seres produtores de cultura, suas capacidades intelectuais e cognitivas, afetivas e emocionais, o lúdico, sua capacidade criativa, imaginação ativa, suas vontades e desejos.

Gostaria de explicitar o lugar de onde falo e escrevo, pois minha posição enquanto pesquisadora não anula minha visão de mundo, muito pelo contrário, está impregnada pelos valores que carrego enquanto militante no movimento estudantil, negra, mulher, trabalhadora, docente de creche e estudante de pedagogia em uma universidade pública e que tem o dever de lutar por uma educação laica; pública; gratuita e de qualidade para todos.

1. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

1.1 Contexto da pesquisa

A concepção de Infância e de Educação Infantil, têm sofrido mudanças de paradigmas nos últimos anos em direção a construção de uma pedagogia da Educação Infantil. Esta maneira de entender a primeira fase da vida humana, está diretamente ligada aos preceitos de uma Pedagogia da Infância que tem por base: privilegiar as particularidades das crianças pequenas e grandes (0 à 10 anos), enquanto sujeitos ativos e também um cidadão com direitos assegurados pela lei; valorizar as Culturas Infantis (produzidas pelas crianças com seus pares e com os adultos e adultas) e defender uma Educação Infantil não-escolarizante, entendendo que ela é uma etapa em si mesma (primeira etapa da educação básica) e não um preparatório para o Ensino Fundamental . Para isso a articulação entre organização do tempo, do espaço e do projeto pedagógico toma uma relevância singular .

A produção acadêmica na área da Educação Infantil e as políticas públicas, começam a sinalizar estas mudanças, que acabam sendo percebidas e incorporadas nas práticas dos espaços que cuidam e educam as crianças pequenas. Em relação à produção acadêmica, o trabalho de pesquisadoras como : Ana Lúcia Goulart de Faria, Márcia Aparecida Gobbi, e Suely Amaral Mello¹, entre outras, é referência teórica na construção de uma pedagogia que contemple as especificidades da educação das crianças pequenas. No que tange às políticas públicas, é importante ressaltar os documentos publicados pelo MEC, que serão melhor explorados no

¹ . Ana Lúcia Goulart de Faria: Doutora em Educação pela USP, Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP
Márcia Aparecida Gobbi: é Mestre e Doutora em Educação pela UNICAMP, Professora da Faculdade de Educação da USP.
Suely Amaral Mello: Doutora em Educação pela UFSCar, Professora da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP-Marília.

decorrer deste capítulo

De acordo com (FARIA, 2005, p.1015) "As crianças começaram a estar no centro das preocupações da pedagogia já com a Escola Nova"². O direito à creche foi conquistado pela luta do movimento feminista, no Brasil, na década de 70.

As feministas, tendo lutado pelos direitos de a mulher trabalhar, estudar, namorar e ser mãe, lutaram também, no Brasil dos anos de 1970, pelo direito de seus/suas filhos/as à creche - o que garantiria que os outros direitos femininos fossem garantidos. Agregaram a esta mesma luta, nos anos de 1980, o direito *das crianças* à educação anterior à escola obrigatória. Assim, agora sujeitos de direitos, as crianças pequenas também serão legisladas. (idem)

O direito da criança à Educação Básica está garantida na Constituição Brasileira de 1988; mas a Educação Infantil, não era então considerada como uma etapa da Educação Básica, sendo preferida no que tange as políticas públicas em relação à educação escolar durante muitos anos. Somente com a Lei Nacional de Diretrizes e Bases (1996); a Educação Infantil é considerada parte integrante da Educação Básica. Apesar deste avanço significativo, a própria LDB, quando trata o tema especificamente o faz de maneira bem sucinta e pouco explorada se limitando ao texto:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. **Art. 30º.** A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. **Art. 31º.** Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (MEC, LDB 1996, p 12).

² O Movimento da Escola Nova teve seu auge nos anos 30, impulsionado por intelectuais que defendiam um sistema escolar estatal

Além do reconhecimento dos direitos das crianças, o grande desafio é garantir na prática sua efetivação, isto significa investimentos e uma política de financiamento que contemple o acesso com qualidade a todas as crianças nas creches e pré-escolas.

Com a implantação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) em 2005, que apesar de incorporar a pré-escola, naquele momento, deixava de fora a creche, despertou diversos movimentos que solicitavam a inclusão desta etapa na política de financiamento proposta pelo governo.

Como destaca Alvares (opct, p.8):

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

Ao mesmo tempo em que esta tensão estava posta, a maior atenção dada pelo governo à Educação Infantil pode ser percebida, através das publicações e programas do MEC, tanto na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) como na de Luiz Inácio da Silva (Lula).

Durante o primeiro governo de FHC, em 1995, foi apresentado o documento "Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais

das crianças”, elaborado por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg³, publicação esta que se tornou referência para os “Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil”, publicado no governo Lula em 2005,(FARIA, 2005). No ano de 2009, durante o segundo mandato governo Lula, foi lançada a segunda edição do documento, “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”.

O Plano Nacional da Educação (PNE), elaborado durante o governo FHC, coloca como meta a ser realizada durante a década de vigência do plano, - 2001 à 2010 - a oferta de vagas para pelo menos 50% para as crianças de 0 a 3 anos.

Dentre os documentos oficiais é importante citar “O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” dividido em: Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo, publicado durante o governo de FHC em 1998, e os “Parâmetros Básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil” e os,“Parâmetros Básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil. Encarte.” publicados em 2008 no governo Lula, estes dois últimos, foram as primeiras publicações oficiais a tratar da questão da estrutura física nas instituições de educação infantil.

Estes documentos não passaram despercebidos pelos intelectuais e pesquisadores da área, que produziram diversas críticas e reflexões, em especial sobre o Referencial, segundo Cerisara:

[...] os conceitos apresentados não se sustentam no transcorrer do texto, ou seja, o documento é ambíguo conceitualmente, oscilando entre a crítica a determinadas posições e a repetição do modelo. Em outras palavras, “se na concepção geral o referencial inova e ousa, o texto que o recheia não confere consistência a essa iniciativa ” (parecer 11 apud CERISARA, 2007,p. 37).

³ Maria Malta Campos: Professora da PUC/SP e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas
Fúlvia Rosemberg: Professora da PUC/SP e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas

Complementando esta crítica, a análise elaborada por Godoi (2002, p.11-12)

sobre o RCNEI indica a seguinte reflexão:

Uma vez que, enfatiza e prioriza os conteúdos e incorpora o modelo da escola, não colocando a criança como referência, mas o ensino; percebemos que o modelo da década de 70 vem influenciando até hoje as propostas de educação. Hoje, mais de 20 anos depois, temos como proposta para a educação das crianças pequenas o mesmo discurso. Enquanto na década de 70 era declarado que a educação compensatória deveria suprir as “deficiências” das crianças das classes populares, hoje isso é dito de outra maneira. O RCNEI representa uma proposta nova na área, na medida em que é o primeiro documento curricular nacional para essa faixa etária; por outro lado, é antiga, por trazer novamente para a Educação Infantil a ênfase nos conteúdos, na alfabetização e na escolarização.

Atualmente o MEC está desenvolvendo o “Programa Currículo em Movimento”, com a premissa de melhorar a qualidade da Educação Básica através da identificação e análise de propostas pedagógicas e de organização curricular; com a intenção de usa-las como base para atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998/99, que foram revistas em 2009. A metodologia adotada pelo atual governo pretende promover um debate que inclua pessoas de todas as partes do país que pensem a Educação Infantil, as práticas pedagógicas, e as pesquisas educacionais referentes à pequena infância, buscando um fortalecimento da identidade nacional através da consulta pública, que está sendo realizada entre os dias 13 de setembro e 15 de novembro deste corrente ano. Esta iniciativa vem de encontro com a proposta que o MEC defende desde de 1998, embora sua concretização ainda não tenha sido alcançada.

Uma política nacional para a infância é um investimento social que considera as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas. A partir desta definição, além das

próprias crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, são também alvo de uma política nacional para a infância, os cuidados e a educação pré-natal voltados aos futuros pais. (MEC - PARECER Nº: CEB 022/98)

O município de Campinas (SP) tem como referencial o documento “Currículo em Construção”, elaborado em 1998, que contou com a participação das docentes que atuam na educação infantil municipal, e “que tem como eixo de trabalho o brincar e considera a criança construtora de cultura, respeitando as especificidades da Educação Infantil, onde o educar e o cuidar se apresentam indissociáveis”.(PALMEN, 2007)

Diante desta breve contextualização histórica, é possível compreender o movimento que está em curso na cidade de Campinas, conduzido pelas monitoras(es) e (os) Agentes de Educação Infantil. Atualmente as (os) Agentes de Educação Infantil/Monitoras(es), são considerados pelo poder público municipal de Campinas como Quadro de Apoio Geral, desconsiderando a ação educativa destas(es) profissionais, sendo estas(es) excluídos da *família da educação*, de acordo com Alvares (2009, resumo) “Apesar destas pessoas não terem a formação exigida pela lei para atuar como professoras, exercem função docente nas creches e, portanto podem ser consideradas professoras leigas.” A formação exigida para exercer o cargo é apenas de nível médio. As monitoras(es)/agentes, são as adultas(os) com quem as crianças mais convivem na creche, (o dia todo; pois as professoras(es) permanecem na unidade em período parcial manhã ou tarde).

É inegável que a ação educativa ocorre durante todo o momento na creche, pois é um ambiente educativo que tem compromisso com o conhecimento, e sendo ela um espaço coletivo que comporta as relações criança-adulto; criança-criança; adulto-adulto, com intencionalidade de educar várias crianças na esfera pública.

Além desta importante característica, os cuidados de higiene, alimentação e proximidade afetiva que o trabalho com as crianças pequenas demanda, são elementos educativos em si próprios. Somando a estes pontos já destacados, estas(es) educadoras(es), têm contato direto com as famílias e a comunidade, atendendo os pais a respeito de seus questionamentos sobre o desenvolvimento, cotidiano, conflitos e conquistas de seus filhos; construindo assim uma relação de proximidade entre unidade-família que é de extrema importância para o bom andamento da creche; embora segundo Bonomi (1998, p.165) : "Institucionalmente ainda não é considerado trabalho pedagógico". Ainda há documentado diversas ações realizadas por estas(es) profissionais que são de cunho pedagógico "propriamente dito"; como os registros do percurso de cada criança na creche; relatório de saberes e projetos, entre outros elementos que fazem parte da orientação pedagógica de cada unidade.

Diante do quadro elucidado acima; as agentes/monitoras(es); juntamente com o STMC (Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas), enviaram ao poder público municipal uma proposta⁴ que visa enquadrar todas as(os) docentes (mediante a formação em pedagogia) como professoras(es) reconhecidas(os) igualmente em direito; igualdade salarial e responsabilidades (muitas das quais as monitoras(es)/agentes já exercem embora sem o devido reconhecimento) com o intuito de valorizar a(o) profissional da educação infantil como um todo.

Esta luta das monitoras(es)/agentes, foi destaque na pauta do Fórum Municipal de Educação Infantil de Campinas, e resultou no documento "Manifesto do

⁴ Anexo I

Fórum Municipal de Educação Infantil – Campinas: Em defesa da profissionalização da Educação Infantil⁵. Este documento traz uma reflexão muito pertinente baseada na LDB, que determina que formação docente para atuar em qualquer etapa da Educação Básica, deve ser de nível superior.

O que assistimos na Educação Infantil de alguns municípios é a contratação de profissionais para atuarem como docentes, sem a exigência da formação definida pela LDB, esses profissionais recebem nomes distintas - como, no caso de Campinas, monitores e/ou agentes de Educação Infantil. Cabe ressaltar, no entanto, que, **mesmo que as redes de Educação Infantil lhes atribuam diferentes denominações, na prática, todos esses profissionais exercem a função docente – atuam diretamente na educação/cuidado das crianças – e, portanto, são professores.**(FMEIC, 2010,p.1)

Esta realidade na qual as(os) monitoras(es) de Campinas estão inseridas; não é exclusividade deste município. Muitas outras cidades da RMC têm apresentado situações semelhantes, como por exemplo, Paulínia, Hortolândia e Americana – cidade em que o movimento das(dos) monitoras(es) conseguiu avançar em suas conquistas.

Ao tomar conhecimento desta proposta, o então secretário municipal de educação José Tadeu Jorge, se manifestou de maneira contrária as falas presentes nas produções acadêmicas, pesquisas e até mesmo nos documentos oficiais a respeito da educação infantil; que explicitam que o educar e cuidar das crianças são tarefas indissociáveis. Segundo ele:

Educar é tarefa de profissionais aptos e habilitados para tal finalidade, ou seja, pedagogos. Vários outros profissionais estão envolvidos no trabalho de funcionamento da escola e de atendimento às necessidades das crianças, mas não com responsabilidades educacionais diretas no processo ensino-aprendizagem (SME, protocolo nº 2009/10/35736).

⁵ Anexo II

Em outro ponto, acrescenta “[...] o papel de educar deve ser reservado aos profissionais com formação em pedagogia. O apoio a esses profissionais pode ser executado por várias formações [...]” (SME, protocolo nº 2009/10/35736).

O que o referido secretário parece fazer questão de ignorar, é que em momento nenhum a proposta de enquadramento sem a formação profissional é pleiteada; pois isto vem na contramão do movimento que busca a valorização da(o) profissional da educação, e que entende que para trabalhar com crianças a formação é indispensável, e não é qualquer formação, mas sim uma de qualidade, incluindo no corpo da proposta, sugestões para o convênio de prefeitura com as instituições de ensino da região e um prazo para todas(os) as educadoras(es) adquirirem o diploma em pedagogia. Diferente do que ocorre atualmente; onde a formação exigida para as(os) profissionais que ficam com as crianças a maior parte do tempo é somente o Ensino Médio.

Assim a importância da boa formação; da valorização profissional e dos investimentos na educação infantil (e da educação como um todo); se colocam como elementos fundamentais para embasar as práticas docentes específicas voltadas para a pequena infância. A(o) docente de crianças pequenas tem um importante papel na organização do espaço físico. O espaço físico pensado com intenção educativa, permite ou dificulta as relações sociais nascidas no interior da creche, a maneira em que as docentes o organizam deve permitir, incentivar e facilitar que a riqueza das culturas infantis seja livremente produzida. Para que isto seja possível é preciso considerar o projeto pedagógico que é desenvolvido com as crianças; o espaço físico disponível e a sua organização; a distribuição do tempo, e as condições de trabalho oferecida as(os) educadoras(es).

1.2 O CEMEI pesquisado

O CEMEI pesquisado situa-se na região noroeste da cidade de Campinas⁶ e atende aproximadamente 350 crianças entre três meses e seis anos de idade. A unidade conta atualmente com 24 agentes de educação infantil; 16 professoras⁷; sendo 11 Professoras de Educação Básica I Efetivos , 02 Professoras Reintegradas Judicialmente, 02 Professoras Efetivas Adjuntas : “ **Art. 1º** O cargo de Professor Adjunto destina-se, prioritariamente, à substituição para o exercício das funções de docência sempre que se configurar ausência, a qualquer título, dos titulares de cargo do grupo de professores [...]” Resolução SME 05/2009) e 01 professora de Educação Especial. Conta também com 11 funcionárias, destes: 05 serventes, sendo 02 da Prefeitura e 3 terceirizadas, 04 cozinheiras, todas terceirizadas; 02 guardas, sendo um da Prefeitura e um terceirizado. A equipe gestora é composta 1 diretora e 1 vice-diretora.

As crianças de quatro a seis anos frequentam a unidade em período parcial (manhã, das 7:00 às 11:00 ou tarde das 13:00 às 17:00). As crianças de 0 a 3 anos frequentam em tempo integral que compreende o período entre às 07:00 até às 18:00 horas.

A unidade possui um Projeto Político Pedagógico (seguindo a determinação da secretaria municipal de educação que através da RESOLUÇÃO SME Nº 08/2007, estabelece as normas para a elaboração do Projeto Pedagógico/Plano de Ensino em

⁶ Não irei identifica-lo pelo nome, utilizando palavras de modo genérico, no corpo do trabalho utilizarei os termos CEMEI e creche para me referir a unidade pesquisada.

⁷ Quando me referir as docentes e funcionárias da unidades usarei o feminino genérico, pois do total de 54 trabalhadoras , 49 são mulheres e apenas 5 são homens.

todos os estabelecimentos educativos municipais), que norteia o trabalho com as crianças. O PPP foi elaborado em conjunto com todas as profissionais que fazem parte da unidade, e foi rediscutido em uma reunião no início do ano de 2010 onde foi acrescido de alguns adendos.

Participar do processo de elaboração do presente Projeto Político – Pedagógico é uma experiência, sobretudo, de esperança. Quando um grupo que trabalha em torno de um ideal definido se reúne para realmente estruturá-lo, esse grupo se mostra capaz e desejoso de fazer mudanças necessárias de encarar os desafios e de se comprometer, enquanto profissional, no exercício do direito e do dever.

Direito / Dever de opinar, de ajudar a delinear os caminhos a serem seguidos, de se fazer ouvir, de participar, de ter ideias valorizadas, de mostrar sua competência, seu profissionalismo, sua dedicação.

Enquanto grupo, nossa principal meta em relação a esse projeto e nosso efetivo trabalho, é sermos coerentes quanto ao que dizemos e ao que realmente fazemos. (PPP, adendo 2010, p. 4).

Por se localizar próximo a um terminal de ônibus⁸, o CEMEI atende não somente as crianças das camadas populares dos bairros em seu entorno, atende também crianças que moram em outros bairros não tão próximos e de nível sócio-econômico mais alto, devido a facilidade de condução. O perfil étnico das famílias é bem diverso, com a predominância da etnia negra.

O CEMEI foi fundado em março 1994, e devido ao intenso número de novos bairros que surgiram na região, a demanda por vagas aumentou exponencialmente. Antes da construção da unidade, as crianças eram atendidas em uma sala de uma escola de ensino fundamental de um bairro vizinho; que logo não podia mais suprir a quantidade de vagas necessárias. Durante a construção da creche; algumas salas foram montadas no salão da Associação de Moradores do bairro em caráter provisório. O CEMEI foi construído em um terreno cedido por uma senhora, figura

⁸

O que facilita para os pais levar e buscar os filhos na creche

conhecida e de referência na região, e a qual se tornou patrona da unidade.

O CEMEI, possui uma grande lista de espera para matrículas – os pais vão até a unidade e realizam a inscrição de seus filhos e estes dados são encaminhados para a SME, que utiliza de critérios sócio-econômicos⁹ para elaborar a lista de espera que têm se mostrado bem extensa - tanto no período parcial quanto no integral; e goza de boa reputação na comunidade e que juntamente com a facilidade de acesso (ônibus); e a deficiência do poder público em garantir acesso para todas as crianças, nas EMEIs e nos CEMEIs, faz com que a procura pelas vagas nesta unidade seja bastante expressivas.

As turmas são organizadas por agrupamentos¹⁰, (Agrupamento I, Agrupamento II e Agrupamento III) e recebem nomes para sua identificação, através de um projeto, onde há a escolha do nome da turma e, posteriormente, é desenvolvido um trabalho com as crianças sobre o tema.

1.2.1 As educadoras

Algumas monitoras que trabalham na unidade estão neste CEMEI desde a sua fundação e um número maior ainda mora nas proximidades; tendo uma relação muito próxima com algumas famílias. Já em relação às faxineiras e cozinheiras todas moram nas proximidades da creche, e já viram frequentar a unidade crianças ; que hoje, adultas, retornam como mães e pais, desta maneira elas acabam sendo uma “ponte” entre as educadoras (es) e os pais.

Dentre as 24 monitoras que trabalham no CEMEI, seis completaram o Ensino

⁹ Segundo informação do vice-diretora da creche

¹⁰ As salas de atendimento das escolas municipais de educação infantil de Campinas, são compostas por grupos de crianças com idades diferentes, dentro de uma determinada faixa de etária. No agrupamento I as crianças têm entre 0 a 16 meses. No agrupamento II a idade das crianças varia entre 17 a 30 meses. Nos agrupamentos III as crianças de 31 meses a 4 anos. Os agrupamentos I e II são salas de atendimento integral.

Fundamental , cinco o Ensino Médio, sete completaram o Ensino Superior e cinco estão com Superior em Andamento. As monitoras são constituídas por 22 mulheres e 2 homens.

As professoras que atuam no CEMEI formam um grupo bem diversificado; algumas moram em Campinas e outras em várias cidades da região. A maioria dobra (trabalha um período em uma unidade e no período contrário em outra; sendo algumas vezes no ensino fundamental).

Dentre as 16 professoras que atuam na unidade, seis são formadas em pedagogia; duas em magistério e seis tem formação superior (formação inicial em outra área; e posteriormente cursaram pedagogia); 15 são mulheres e apenas 1 homem.

Participaram desta pesquisa 10 monitoras; 1 monitor; 3 professoras, a diretora e a vice-diretora da unidade. Uma das monitoras pesquisadas completou o ensino fundamental; três o ensino médio; duas estão cursando pedagogia e cinco completaram o ensino superior (duas em pedagogia; uma em psicologia; uma em letras e um monitor é formado em história). Das três professoras ouvidas todas são formadas em pedagogia. A Equipe Gestora da unidade é composta pela diretora e pela vice-diretora (ambas com formação em pedagogia). O cargo de Orientadora Pedagógica está vago.

Como é possível perceber nas informações apresentadas acima, o CEMEI, conta com uma equipe de docentes (monitoras e professoras), com formação em diferentes áreas, embora, como é de se esperar, prevaleça o curso de pedagogia. A docente que trabalha com crianças pequenas; tem como função primordial criar condições facilitadoras para que as crianças interajam entre si, e com as adultas e

adultos em seu entorno; e a necessidade de uma formação adequada para o trabalho com esta faixa etária, tem como característica essencial repensar as práticas pedagógicas que até então são desenvolvidas na educação dos pequeninos e pequeninas.

A construção de uma Pedagogia da Educação Infantil aponta para alguns momentos nos quais muitas lacunas são percebidas entre o velho e o novo, o que sempre fizemos e o que estamos aprendendo ou temos que aprender a fazer para produzir diferente. Desta forma, estar com as crianças, observar, preparar junto com elas espaços privilegiados para se expressarem é algo que estamos e temos que aprender. GOBBI (2007 p 48).

1.3 Procedimentos de pesquisa

A construção do meu tema de pesquisa: a articulação (ou) não entre o espaço físico, o número de crianças e as propostas pedagógicas, se deu inspirada na minha prática cotidiana enquanto monitora em um CEMEI, no município de Campinas. Fui aprovada no concurso público realizado em 2008, assumindo minha função em fevereiro de 2009, estando então no 3º ano do curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação da Unicamp.

Durante estes quase dois anos de trabalho, pude fazer parte de uma equipe educacional bem diversificada que me proporcionou mudar meu olhar em relação a concepção de criança, educação infantil e práticas pedagógicas. O contato com as monitoras “antigas” - total de quinze monitoras - com as monitoras “novas” (que incorporaram o quadro de educadoras da creche na mesma época que eu, cerca de nove monitoras); com as professoras; com as demais funcionárias da creche e a equipe gestora, durante o tempo passado na unidade; fez surgir questões que me

levaram a pensar em um possível tema para minha pesquisa. Dentre todas as conversas de corredores, reuniões de setor¹¹, reuniões com a equipe gestora, e até mesmo em conversas informais fora da creche, a questão que mais surgia por parte das docentes, era a questão do número de crianças. Dentre as inúmeras dificuldades encontradas no dia-dia; que são vistas como empecilho para o bom desenvolvimento do trabalho com as crianças pequenas, esta questão estava presente na fala de todas as envolvidas no trabalho no CEMEI.

Como estava decidida que meu Trabalho de Conclusão de Curso seria na área da Educação Infantil, resolvi então, pesquisar quais são os critérios que determinam o número de crianças por sala e por adulto. A escolha deste CEMEI particularmente, baseado no estudo de caso, foi fortemente influenciada pela minha própria experiência enquanto docente, que me permitiu um contato mais profundo em relação aos problemas e conflitos que permeiam o ambiente educacional da creche. Então em 2009 mesmo; procurei a orientação da Prof.^a Dr.^a. Ana Lúcia Goulart de Faria, referência na área em todo o país (e também no exterior). Quando expus minhas ideias e o meu tema, ela então me apresentou o seguinte questionamento: "Será que o problema é o número de crianças mesmo, ou o trabalho que é desenvolvido com elas é que não dá conta da quantidade de crianças?", ressaltando que nosso país é bem populoso e as famílias tem muitos filhos. No estado de São Paulo, nasce cerca de 400 crianças por dia e na cidade de Campinas este número chega a 80 nascimentos¹², e que nossa cultura tem raízes da vivência em comunidade.

A partir destes apontamentos ela me colocou em contato com uma rica

¹¹ Encontro quinzenal de todas as monitoras e a professora de cada agrupamento

¹² Anotações de palestra, citada por FARIA, em 2009.

bibliografia, nacional e internacional que tem como foco as crianças pequenas. Dentro desta bibliografia, gostaria de destacar o trabalho das pesquisadoras italianas, Anna Bondioli e Susanna Mantovani¹³, que trazem contribuições acerca da construção de uma pedagogia para a educação infantil, contudo, suas pesquisas não podem ser vistas como modelo a ser aplicado; mas sim como instrumentos para reflexão com a finalidade de pensar uma pedagogia para a educação das crianças pequenas, com características próprias da cultura brasileira. Concomitantemente, iniciei minha participação em dois grupos de estudos coordenados pela professora, sub-grupos do GEPEDISC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural -, da Faculdade de Educação da Unicamp. Um dos grupos, denominado "Simplesmente Complexa", é composto por alunas(os), ex-alunas(os) e convidadas(os) da Prof^a. Ana Lúcia, que trazem novas teorias e experiência para serem discutidas, o outro grupo é chamado de "Grupo do TCC", onde as alunas de graduação que já foram ou estão sendo orientadas pela professora, se encontram periodicamente para discutir seus trabalhos.

Desta maneira minha visão foi se ampliando devido às importantes discussões ocorridas nos dois grupos e no conteúdo dos textos voltados para a pequena infância que passei a estudar, onde concepção de Infância e de Educação Infantil e de creche, tente a superar o modelo conservador da criança como um *vir a ser*, e portanto ainda *não é*. Segundo (GOBBI, opct, p. 30):

Sugere-se que a infância possa ser concebida como uma etapa da vida na

¹³ Anna Bondioli: Professora de Pedagogia Geral e Pedagogia Experimental na Universidade de Pavia
Susanna Mantovani: professora associada de Pedagogia Experimental na Faculdade de Letras e Filosofia da Universidade Estatal de Milão

qual as crianças são vistas como seres falantes, criativos, e isto sobretudo quando ainda são livres das tradicionais tutelas sociais, tais como os padrões escolares, restritivos da imaginação e criatividade .

Nesta concepção de infância a Educação Infantil é caracterizada como não-escolarizante:

O termo escolarizante encerra em si uma oposição, não à escola, mas à fragmentação do conhecimento em áreas e, sobretudo, o que disso resulta: a divisão do corpo daqueles que a frequentam, atarrachando-os tantas vezes aos bancos escolares, afastando-os, cada vez mais, da possibilidade de criar a partir de suas fantasias , de sua imaginação. (idem, 2007, p. 40)

A escolarização precoce acaba trazendo consequências à criança, comprometendo o tempo da infância.

[...] Não faz sentido um trabalho que antecipe o modelo escolar e práticas de avaliação classificatórias, negando as necessidades, os interesses e as curiosidades das crianças. Acredito que o ser humano deva vivenciar cada fase de sua vida de maneira plena aproveitando o que ela representa, a antecipação precoce de outras etapas acaba comprometendo a qualidade de vida presente (GODOI, 2007, p. 4).

Conseqüentemente estes novos elementos influenciaram minha postura enquanto pesquisadora na creche, deixando meu olhar mais apurado, e o número de crianças deixou de ser o centro da minha pesquisa; embora seja um fator importante para ser pensado quando se trata de formar docentes para esta faixa etária, deve se considerar também, que a quantidade de creches não é suficiente para atender todas as crianças, e é preciso proporcionar às educadoras uma formação de qualidade que as habilite para trabalhar com um número grande de crianças. Como referência de educação realizada com muitas crianças, os Parque

Infantis de Mário de Andrade inaugurados em 1935 na cidade de São Paulo, recebia um grande número de crianças :

[...] no PI, onde também a criança foi vista como inteira, diferente, consumindo e produzindo cultura, através das mais variadas formas de expressão e dos jogos tradicionais infantis, que permitiam o brincar livremente a construção de conhecimento espontâneo. (FARIA, 2002, p.18).

Na cidade de Campinas, temos também o exemplo das Naves-mãe, que tem o objetivo de receber um grande número de crianças, e possuem espaços físicos amplos e bem planejados; entretanto as propostas pedagógicas que são desenvolvidas nestas unidades tendem a seguir o modelo escolar, pois nas salas há cadeiras e mesas no estilo da escola tradicional. Assim foram acrescentados ao meu tema outros elementos além do número de crianças, como o espaço físico, a distribuição do tempo, a formação docente e as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças.

Deste modo os dados e informações utilizadas neste trabalho são referentes à documentação pedagógica realizada entre os anos de 2009 e 2010, na unidade pesquisada. “A *documentação pedagógica como conteúdo* é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com seu trabalho”. (DAHLBERG, 2003, p.194). Este conceito de documentação, vem superar o modelo que tradicionalmente é usado em pesquisas realizadas no ambiente educacional, baseado na observação:

É importante esclarecer sobre o que não é documentação pedagógica. Ela não deve ser confundida com a “observação da criança”. Como o entendemos, o propósito da “observação da criança” é avaliar o desenvolvimento psicológico infantil em relação a categorias já predeterminadas produzidas a partir da psicologia do desenvolvimento, as

quais definem o que a criança normal deve estar fazendo em uma determinada idade. O enfoque nessas observações não são os processos de aprendizagem das crianças, mas a ideia de classifica-las e categoriza-las em relação a um esquema geral de níveis e estágios desenvolvimentais. Encaradas dessa maneira, as "observações da criança" são uma tecnologia de normatização relacionada às construções da criança como natureza e como reprodutora de conhecimento. (DAHLBERG, opct, p.192)

Na pesquisa utilizei dados qualitativos como relatos orais das monitoras e professoras e também de registros, com base na maneira em que o tempo e o espaço físico é organizado, para atender um determinado número de crianças.

Como minha presença na creche é naturalizada por conta do meu trabalho, o acesso aos documentos, aos dados e principalmente as pessoas se deu de forma tranquila e satisfatória. Desde o começo da minha documentação com a intenção de pesquisa, as pessoas foram avisadas de meu intento, e recebi muito apoio das colegas quanto a importância do trabalho; embora elas ainda se prendessem à questão do número de crianças como o centro dos problemas, mas com o passar dos dias tudo voltou a "normalidade", e de vez em quando me perguntavam sobre a pesquisa. Por isso acredito que minha familiaridade com o ambiente favoreceu para que a conduta das educadoras e gestoras seguisse de forma natural.

Embora a documentação tenha se iniciado em 2009, os dados e informações organizadas de maneira mais sistemática foram realizadas em 2010. Minha presença se fez mais constante nas turmas do agrupamento IA (berçário crianças de 0 à 1 ano e quatro meses) e agrupamento IIC (saída do berçário crianças de 1 ano e cinco meses à 2 anos e seis meses). Os registros foram inicialmente anotados de forma aleatória – conforme as coisas iam acontecendo –, e posteriormente eram organizadas na forma de Diário de Campo. Durante o primeiro semestre de 2010, cursei uma disciplina obrigatória no curso de Pedagogia da Unicamp, Metodologia

de Pesquisa em Educação, que tem como objetivo trabalhar as ferramentas necessárias para a observação/documentação com o intuito de pesquisa, e uma delas é o Diário de Campo, o qual, fiz uso durante este trabalho.

A documentação foi baseada na maneira em que a distribuição de tempo era realizada e como as docentes lidavam com o número de crianças para cumprir as atividades em tempos pré-determinados e espaços pré-determinados (horário do banho; do lanche; do parque entre outros). Como todas as atividades que ocorrem na creche - que é por excelência um espaço coletivo e com intencionalidade educativa - carregam em si a marca do projeto pedagógico que as sustentam, sendo este também considerado de extrema importância na minha pesquisa. No segundo semestre de 2010, foi utilizado também um roteiro¹⁴ de entrevistas, para sistematizar os dados a respeito da visão das docentes, sobre as questões apresentadas acima.

Quando meu olhar se abriu para outras questões além do número de crianças e comecei então a pensar nos espaços físicos, iniciei uma pesquisa bibliográfica a respeito da legislação que orienta as construções educacionais que são destinadas a educação infantil, com a intenção de me aprofundar nos critérios que são definidos por lei. Para isso entrei em contato com o MEC, através de email,¹⁵ e busquei acesso aos documentos oficiais que dizem respeito aos parâmetros de qualidade para a educação infantil e também com a legislação do município de Campinas, através de resoluções e portarias; e também com a Secretaria Municipal de Educação.

Além da bibliografia que tive contato já citada anteriormente, gostaria de salientar a importância dos trabalhos realizados na Faculdade de Educação da

¹⁴ Anexo III

¹⁵ Anexo IV

UNICAMP, que conta com excelentes pesquisas, tanto na graduação como na pós-graduação, sobre educação infantil na RMC.

2. A ORGANIZAÇÃO DO CEMEI

2.1 O espaço físico interno e externo

O espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vende-lo, para guarda-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 opressão. (SOUZA LIMA, 1989, apud FARIA, 2007, p. 70.)

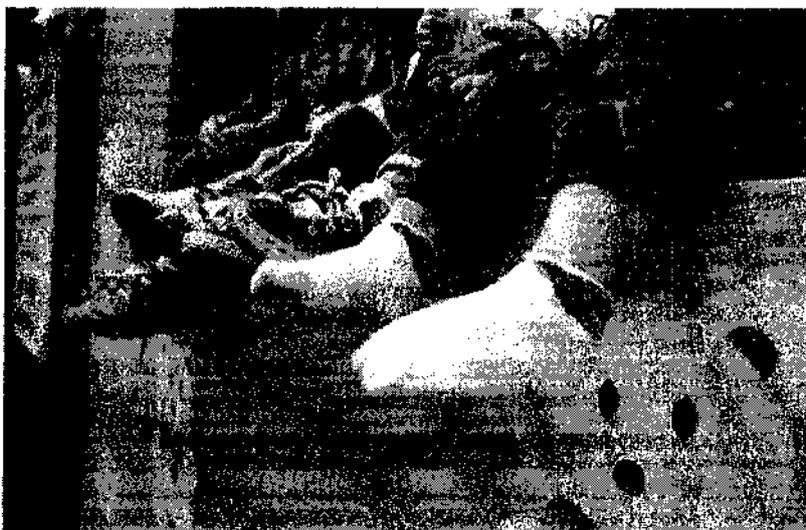


Imagem : Janelas da Creche

Fonte: anjoseguerreiros.blogs.sapo.pt

Analisando os documentos do MEC “Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil.” e “Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil. Encarte.”¹⁶, é possível ter uma visão da concepção de criança, educação infantil e do papel da família na creche. Os documentos foram elaborados a partir da contribuição de gestores e funcionários que atuam na educação de diversas maneiras em nível municipal, representantes de

¹⁶ Edição publicada em 2008, através da Secretaria da Educação Básica

vários estados brasileiros.

Estes documentos têm como finalidade dar sugestões aos municípios no que diz respeito a construção das instituições de educação infantil, propondo diálogo entre os diferentes atores deste processo (inclusive subsidiar arquitetos e engenheiros).

O documento “Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil.”, apresenta alguns avanços quando coloca: “a criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado”(MEC, 2008,p.7). Outro ponto que merece destaque é como o papel da docente é colocado: “Acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional” (idem,p. 8). Além dos pontos citados, os documentos ainda trazem que as instituições de educação infantil são espaços que devem congrega a diversidade, que necessita de espaços físicos para atividades coletivas e que deve possuir áreas externas amplas. Segundo Faria (2007, p.60):

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 pertencimento. Assim, uma política para a educação infantil deve ser plural, e de diferentes tipologias devem ser propostas.

Apesar dos pontos apresentados acima – que vão em direção a construção de uma pedagogia voltada para a pequena infância -, o documento apresenta

contradições em relação à posição da família quando:

A existência de um espaço acolhedor e convidativo **logo na entrada** da UEI pode estabelecer um "ponto de encontro", um ambiente de convivência, capaz de congrega pais, crianças e professores, estreitando a relação entre a comunidade e a UEI. (idem, p. 32.). **grifo meu.**

Entendendo que a **família** – a comunidade vizinha não se limita aos pais, há de se considerar os avós, tios, irmãos e outros membros da família que muitas vezes estabelecem os principais contatos com a creche - deve estar presente não só em outros espaços da unidade, como também envolvidos na proposta pedagógica que norteia o trabalho com as crianças. Não se pode deixar de pontuar que, mesmo que este espaço para a família seja limitado, pode servir para trazer a família que estava de fora - e agora já está na entrada - à oportunidade de fazer parte e conhecer realmente a unidade. A partir desta reflexão, é possível perceber que a creche é composta por três atores principais, crianças; educadoras (es) e família. Segundo Spaggiari (1998,p.100):

Esses três últimos sujeitos são assim tão indivisíveis na sua recíproca integração, e tão inseparáveis nas suas relações, que o bem-estar e o desconforto de um dos três não é apenas correlacionado, mas interdependente do bem- estar ou do desconforto dos outros dois sujeitos. Este conceito de interdependência induz a considerar que a creche só pode ser pensada e organizada como local de [relacionamento a três], onde a presença e o protagonismo das famílias é tão essencial quanto a presença e o protagonismo de crianças e educadores.

Atualmente existe uma grande contradição em algumas regiões no município de Campinas, o poder público municipal está priorizando o transporte das crianças para creches localizadas fora de seus bairros em vez de criar creches nos próprios

bairros. Este transporte é feito por um ônibus mantido pela prefeitura que leva e busca as crianças. O questionamento que se coloca é: será que esta não é mais uma forma de distanciar as famílias das creches? A questão do transporte precisa ser analisada mais de perto, com mais cuidado, pois, além dos ônibus municipais, há ainda as vans e peruas que são contratadas pelos pais.

Dentre as sugestões para a construção dos espaços físicos presentes nos Parâmetros, ainda é possível destacar as seguintes contradições: a necessidade de solários – totalmente dispensável em um país tropical que conta com a presença do sol praticamente o ano todo –; a necessidade de lactários – os bebês não devem ser isolados da convivência com as outras crianças maiores também na hora da alimentação - e a indicação de usar cores suaves nas paredes – o que remete as paredes hospitalares .

Outro ponto contraditório se remete especificamente às crianças pequenas: “crianças menores necessitam de uma delimitação mais clara do espaço, correndo o risco de se desorganizarem quando este é muito amplo e disperso” (MEC, 2008, p. 27). Não é possível entender a que esta *desorganização* se refere. Se quer dizer que as crianças vão sair correndo pelos amplos espaços, explorando seus recantos mais diversos, que vão compartilhar as descobertas que porventura estejam a espera delas, sem o controle castrador dos adultos produzindo assim as culturas infantis; que seja!. Que se desorganizem cada vez mais.

Em relação ao espaço físico interno o CEMEI pesquisado conta com dois pisos (térreo e superior)¹⁷, a maior parte de área construída se encontra na piso inferior do prédio. O espaço físico interno é distribuído em :

¹⁷ Ver planta arquitetônica no anexo V

- 08 salas
- 01 refeitório
- 01 cozinha
- 03 solário
- 01 secretaria
- 01 lavanderia
- 03 banheiros para funcionários
- 03 banheiros infantis (feminino e masculino)
- 02 despensa
- 01 biblioteca
- 02 pátios internos (um em cada piso).
- 1 "gaiola" (retângulo de cimento cheio de areia, cercado por um alambrado)

O espaço físico externo é dividido em :

- 02 parque
- 01 praça
- 01 casinha de bonecas "casinha encantada"
- 02 lousas de para usar giz, na altura das crianças
- 01 lousa de azulejo para usar tinta, na altura das crianças

2.1.1. Espaço da família

Das oito salas existentes, cinco estão no pavimento superior e três no inferior (ver planta), não há escadas no prédio e o acesso de um piso para o outro, se dá por meio de rampas. O pátio inferior fica logo depois da entrada principal do prédio, próximo á secretaria e direção¹⁸. Não há espaço adequado para o atendimento às famílias. Segundo Bonomi (opct, p.161):

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

Em outro ponto acerca da importância do acolhimento às famílias, pelas educadoras, o autor em questão utiliza como exemplo:

A partir das experiências de adaptação de crianças e pais, das reuniões de pequeno grupo com mães e pais e ainda mais da prática dos diálogos individuais, as educadoras retiraram não só a consciência de terem que se relacionar cada vez com uma pessoa diferente [...], a própria experiência profissional é enriquecida por esta ampliação de perspectiva que consiste em incluir o relacionamento com os pais, a sua construção e administração entre as características que definem a sua profissão. (idem, p. 172)

Acredito que a questão da não existência de um espaço para as famílias possui um agravante: não está previsto no projeto arquitetônico da unidade tal espaço. É preciso ressaltar que a família deve ocupar outros espaços na creche de maneira constante – não apenas em momentos pontuais, como reuniões e festas -, mas também se faz necessário um ambiente planejado para melhor atendê-la, facilitando sua participação no cotidiano da unidade. “Na creche, intensificar as relações humanas, viver momentos de socialização marcados pela autenticidade de

18

Ambos espaços funcionam em uma única sala pequena

troca, favorecer o diálogo, a agregação e o ficar juntos certamente significa ir até as raízes de muitas exigências e das aspirações mais verdadeiras de crianças, pais e educadores”(SPAGGIARI, opct, p.101).

2.1.2. Espaço das crianças

As salas da unidade são todas quadradas e com janelas altas, se comparada à altura das crianças. Como minha observação se deu principalmente nos agrupamentos II C e I A¹⁹, vou me referir mais especificamente às salas que estas turmas ocuparam (II C, no ano de 2009) e ocupam (I A atualmente). Em ambas as salas, há banheiros – elas são destinadas sempre as turmas das crianças menores -, onde existe a bancada de troca e os chuveiros, é onde também alguns brinquedos são guardados em baldes em ambas as salas.

Na sala do agrupamento II C, não havia berços e as crianças dormiam em colchonetes no chão, o que permitia a proximidade das crianças no momento de descanso em vez de isolá-las em berços. Não havia também prateleiras à vista para organizar os brinquedos, que eram guardados em potes, caixas e baldes dentro do armário. Organização esta, que poderia ser pensada de outra forma permitindo que a criança escolha entre os objetos de seus interesses, fortalecendo assim sua autonomia, demonstrando também uma outra pedagogia, que respeita os direitos das crianças, o direito de usufruir deste espaço junto com seus colegas, sem ter que depender da mediação constante do adulto, garantido assim momentos mais íntimos entre o grupo de crianças e o desfrute total do que o espaço lhe oferece.

¹⁹ Salas de atendimento integral

Na sala do agrupamento I A, há alguns berços – embora a maioria durma no chão em colchonetes também -. Os brinquedos ficam em prateleiras na sala, mas bem altas longe do alcance das crianças, e apesar deste obstáculo – a altura-, as crianças gesticulam e produzem sons apontando para brinquedos que desejam. Em ambas as salas a altura das janelas não permite que as crianças tenham uma vista do lado de fora, e então elas sobem nos peitorais para resolver este problema. De acordo com Souza (2002) o respeito às crianças também se reflete quando se proporciona um espaço bem organizado para que elas possam vivenciar suas experiências, se expressando, se movimentando e assim produzindo as culturas infantis.

Meus dados mostram que a organização da sala deve proporcionar também cantinhos onde a criança possa brincar sozinha, em grupos menores ou em grandes grupos, se assim o desejar.

As salas vazias são apenas espaços físicos, e quando este espaço é organizado com intencionalidades, construindo significados na disposição de mobiliário, brinquedos e materiais diversos, se transforma em ambiente ou ambientes, que nunca estão “prontos”, esgotados.

A reestruturação da sala não está totalmente pronta e creio que talvez nunca ficará, pois cada turma apresenta características próprias e alguns ambiente vão sendo modificados a partir das necessidades que cada grupo apresenta. A transformação dos espaços é muito importante na educação infantil (SOUZA, opct, p.67.)

O refeitório não comporta o número de crianças o que demanda uma organização rígida e controlada do tempo de uso deste espaço, reconhecido no

próprio projeto pedagógico da unidade.

O espaço reservado para as refeições é determinado no início do ano, porém o espaço é inadequado, pois o refeitório é pequeno para o número de salas e crianças. Os horários das refeições também não são adequados devido à rotina intensa. O almoço é bastante cedo e os horários entre uma turma e outra são bastante apertados, o que dificulta a proposta de auto servimento. Mesmo com essas dificuldades, o auto servimento acontece na rotina dos agrupamentos III. PPP (2008, p. 12)

Como o espaço físico não pode ser pensado isoladamente, há questões que precisam ser consideradas que vão além dos metros quadrados que compõe o refeitório. Questionamentos tais como: será que o modo que ele é usado é que não comporta o número de crianças? As crianças tem que comer somente no refeitório?. É preciso pensar em outras opções como a possibilidade de levar a comida para outros ambientes como uma outra sala ou na área externa, e os alimentos podem ser colocados em pequenas bandejas sobre a mesa onde as crianças podem se servir e as adultas comem junto com elas e não ficam vigiando as crianças, ou seja, não é um lugar rígido com uma postura e controle do tempo rígidos. As crianças conforme vão terminando podem sair da mesa e ir brincar, sendo assim o tempo de comer da criança respeitado.

Os pátios que o CEMEI possui são importantes espaços para a convivência de todos os sujeitos que fazem parte do ambiente educacional, é onde se realiza as festas com a comunidade; as reuniões de início de anos com as famílias; a formação em serviço das docentes e funcionárias, além de espaço que privilegia as brincadeiras em grupos maiores de criança, especialmente em dias de chuva.

O espaço físico assim concebido não se resume à sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos:

variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo às exigências das atividades programadas, individuais e coletivas, com ou sem a presença do adulto(s) e que permitam emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis. (FARIA, 2007, p.71)

O parque é um espaço que favorece o contato das crianças com outros elementos além dos objetos que geralmente estão nas salas, como elementos da natureza em seu estado mais natural e que proporcionam experiências enriquecedoras às crianças, instigando sua curiosidade e sentidos. Palmén, (2001), ressalta que este espaço em uma instituição de educação infantil, deve contemplar espaços abertos e fechados, brinquedos grandes e pequenos, área verde que não se resume apenas a gramados, mas também áreas arborizadas, com diferentes plantas; com flores; com sombras; com espaços com areia; com terra e água além de outros materiais de diferentes texturas e cheiros, ampliando o horizonte exploratório das crianças, e que permita aos adultos aprenderem juntos com as crianças sobre a complexidade da natureza.

A utilização dos parques é organizada de acordo com a idade das crianças. O parque maior é usado principalmente pelas crianças maiores, do agrupamento III. O parque menor é de uso dos agrupamentos integrais, II e I. Esta separação poderia ser pensada de maneira mais flexível que permitisse a mistura dos agrupamentos, favorecendo a comunicação; brincadeira; a troca entre as crianças em um ambiente diferente das salas.

As brincadeiras no parque envolvem afetos, interesses, culturas, imaginação e também cognição, ou seja, são formas de aprendizagem associadas ao prazer, diversão e a brincadeira como forma de conhecer o mundo. Nesse ponto, lembro-me que os parques infantis de Mário de Andrade eram espaços onde se considerava que as crianças brincando

estavam sendo educadas. (FARIA, apud. PALMEN, 2001,p.69)

Outros espaços no CEMEI podem ser destacados como: a “casinha de bonecas” - que foi batizada de casinha encantada – este nome foi escolhido através de uma votação realizada com as educadoras com a finalidade de ampliar as possibilidades de uso do espaço, com a intenção de superar as representações da família e das relações de gênero, pois a casinha de bonecas não tem só bonecas, possui brinquedos diversos além dos tradicionais móveis domésticos em miniatura, como fantasias; jogos; brinquedos que são utilizados tanto pelas meninas, quanto pelos meninos. De acordo com Palmen (idem, p. 44) “Nesse espaço as crianças relacionam-se, imitam, criam, inventam ou reinventam a realidade vivida por elas”.

A lousa de azulejo é espaço privilegiado que permite às crianças brincar com tintas livremente e tenham contato com a arte para além do desenho no papel. As louças de giz, com o objetivo das crianças desenharem, sem cunho alfabetizador, é outro espaço externo que provoca a imaginação e criatividade dos pequenos e pequenas. É importante ressaltar a ausência de brinquedoteca, pois em instituições de educação infantil, os brinquedos tem que estar em todos os espaços ocupados pelas crianças, e não colocados em uma sala separada, pois isso pode transmitir a idéia de que é necessário ter um tempo determinado para o brincar.

Brincar com as crianças e permitir o tempo necessário para que elas possam criar, requer do adulto – educador conhecimento teórico sobre o brinquedo e o brincar, e muita paciência e disciplina para observar, sem interferir em determinadas atividades infantis, além da disponibilidade para (re)aprender a brincar, recuperando/construindo sua dimensão brincalhona. (FARIA, apud SOUZA ,opct, p. 51).

2.1.3. Espaço das adultas e adultos profissionais

A unidade também não possui uma sala de professoras e as reuniões que constituem as horas de trabalho coletivo, são feitas em uma das salas no intervalo entre a saída de uma turma, e a entrada da outra. As monitoras também fazem suas reuniões semanais em uma sala pequena que não está em uso atualmente (sala 5). Em ambos os casos os locais das reuniões - que são ferramentas importantes para a troca entre as docentes, momentos que proporcionam o diálogo e reflexão sobre o trabalho com as crianças – são inadequados para atender este fim, pois as salas contam com as cadeirinhas pequenas que não acomodam as adultas e os adultos de maneira confortável e além disso não possuem mesas com apoio para escrever, fazer anotações e até mesmo registrar as discussões que acontecem nestes momentos. Não há também espaço para descanso e lanche e os armários existentes para uso pessoal, não atendem todas as trabalhadoras. Com base em Faria (2007,p.78), “[...] o espaço físico precisa contemplar o convívio/confronto de crianças de várias idades e de vários tipos de adultos [...] os adultos precisarão de intervalos e descanso, com locais apropriados tanto quanto para suas outras atividades.”

Com exceção da sala número cinco, que ficou reservada para a sala multifuncional da Educação Especial (será constituída de equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos fornecidos pelo MEC e serão utilizados conforme orientam as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (MEC/SEESP/2009). Esta sala ainda não está sendo utilizada para este fim, pois a unidade ainda não recebeu os

materiais; está sendo usado como local de reunião das agentes/monitoras, o GEM. Todas as outras estão ocupadas pelas crianças e docentes e a organização das turmas nas salas, neste ano de 2010, foram dispostas da seguinte maneira:

QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DAS TURMAS

AGRUP./ Nº.DE TURMAS CRIANÇAS	SALA	PROFESSOR	Nº DE MONIT.	TIPO	NOME DA TURMA
I A	32	1	EFETIVA	08	INTEGRAL TURMA DO BALÃO
II A	35	2	ADJUNTA	06	INTEGRAL TURMA DO LEÃO
II B	35	3	EFETIVA	06	INTEGRAL FUNDO DO MAR
III A	35	4	EFETIVA		PARCIAL MANHÃ TURMA DA COBRA
SALA MULTIF.	5				
III B	35	6	REINTEGRADA ²⁰		PARCIAL MANHÃ TURMA DO PEIXINHO
III C	35	7	REINTEGRADA ²¹		PARCIAL MANHÃ TURMA DO SAPO
III D	35	8	EFETIVA		PARCIAL MANHÃ TURMA DO CACHORRINHO
III E	35	4	EFETIVA		PARCIAL TARDE TURMA DA GIRAFÁ
III F	35	6	EFETIVA		PARCIAL TARDE TURMA DA FAZENDA
III G	35	7	ADJUNTA		PARCIAL TARDE TURMA DO CASTELO
III H	35	8	EFETIVA		PARCIAL TARDE TURMA DO SOL

Fonte: Adendo PPP (2010 p. 29)

²⁰ Professora reintegrada ao cargo, através de decisão judicial.

²¹ Idem.

2.2. A distribuição do tempo

[...]a programação diária deve ser repensada, buscando não interromper as relações estabelecidas entre as crianças numa dada circunstância, ou seja, não sendo obstáculo segmentador, que controla suas ações, suas criações e suas interações. (PALMEN, 2001,p. 28)

Para possibilitar que as instituições de educação infantil atendam as demandas dos sujeitos que estão envolvidos no ambiente educacional, a organização do espaço físico precisa estar entrelaçada à distribuição do tempo e também ao projeto pedagógico proposto. Outra questão que sempre se fez presente nas falas das docentes durante o tempo de investigação, era relacionada ao tempo para realizar as tarefas diárias.

As atividades cotidianas que fazem parte da educação e cuidado das crianças pequenas exigem que haja regularidade na execução de algumas tarefas, por exemplo, a troca de fraldas, a alimentação, o sono ou descanso. Faria (2007, p.71) nos traz a ideia de que estas ações não precisam ser feitas todos os dias necessariamente da mesma forma, mecanicamente, - o que as caracteriza como rotina -, sendo estes momentos educativos que também precisam ser pensados com intencionalidade. Ainda de acordo com a autora:

O ambiente contemplará processos e produtos, que deverão ser planejados pelas (os) professoras (es) e por todos os profissionais que atuam direta ou indiretamente com as crianças, organizando o espaço e o tempo. Assim, não falaremos em rotina, mas em jornada [...](idem, p.71).

A organização do tempo na unidade pesquisada acontece em duas esferas, a geral – decidida no começo do ano e que dura o ano todo – que é a determinação

dos horários para a utilização dos espaços internos e externos, fora da sala, e que competem a todas as turmas -, e a específica -- que também é organizada no início do ano, mas é mais flexível podendo ser alterada de acordo com as necessidades surgidas - jornada de cada agrupamento ou turma, dependendo da especificidade de cada uma delas. Para o ano de 2010 a organização do tempo em âmbito geral, ficou desta forma:

espaço “adultocêntrico”²². (FINCO,2007, p.97).

Apesar das inúmeras regras e limites que as adultas colocam para as crianças, elas conseguem transgredir essas normas de maneira criativa e desafiadora, própria da crianças pequenas que ainda não foram totalmente subjugadas pelo controle do corpo e da imaginação que são impostas de diversas maneira na sociedade . Pude observar que mesmo no momento do almoço do berçário, um horário apertado que faz com que as docentes fiquem “em cima” das crianças para que não se distraiam e terminem de comer dentro do tempo que o refeitório é destinado a elas, os pequenos e pequenas, inventam brincadeiras, saem do lugar que estão e vão ver como o outro está comendo, entram debaixo das mesas, batem com os talheres nos pratos e mesas, riem e brincam com seus pares, transformando este momento tão corrido em algo extremamente rico em relações, afetos e culturas infantis.

2.3. A organização do CEMEI sob o ponto de vista das educadoras

2.3.1. O módulo (número de crianças por adulto)

O tema inicial desta pesquisa foi baseado no questionamento das educadoras (es), com quem tenho tido contato nestes dois anos de atuação enquanto monitora/agente de educação infantil. A queixa mais constante na falas das docentes é que as turmas são muito grandes, e que um número grande de crianças por adulta, é uma das principais dificuldades encontradas no trabalho. Durante a

²² A autora se refere a concepção de adultocentrismo proposto por ROSEMBERG (1976), onde a criança é vista como um ser incompleto, a espera do crescimento, de ser adulto, e contrapõe esta ideia colocando a criança como sujeito histórico e produtor de cultura.

realização da pesquisa, o número de crianças deixou de ser o centro do trabalho e isto se deve ao contato que tive com as teorias nacionais e internacionais, e a produção acadêmica brasileira, que estão voltadas para a construção de uma pedagogia da educação infantil, onde a criança é visto como um ser integral. Segundo Souza (opct, p.19):

[...] pedagogia da educação infantil deve ter como preocupação a própria criança, considerando seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.

Com o objetivo de melhor compreender a articulação (ou não), dos elementos principais que influenciam o trabalho com as crianças pequenas, - além da quantidade de crianças, a forma em que o tempo é organizado, a organização do espaço físico e o projeto pedagógico que é realizado na unidade pesquisada - procurei focalizar minha observação a partir destes fatores. Além dos dados coletados na observação foi utilizado um roteiro de entrevistas para melhor captar as opiniões das docentes de forma organizada que foram acrescentadas as falas e relatos orais. Desta maneira neste roteiro foi acrescentado os demais elementos que surgiram : espaço físico, distribuição do tempo e projeto pedagógico.

O módulo, é a relação de quantas crianças serão atendidas por cada docente. É determinado pelo SME. Na unidade pesquisada, durante o ano de 2010, o módulo foi é organizado da seguinte maneira:

Quadro Módulo : relação da quantidade de crianças por adultos.

Turma	Idade	Quantidade de criança para 1 adulto
Agrupamento IA	03 a 16 meses	8
Agrupamento II A	17 a 30 meses	16
Agrupamento II B	17 a 30 meses	16
Agrupamento III	31 meses a 4 anos.	30

Como já foi colocado anteriormente, a questão do excesso no número de crianças estava presente na fala cotidianas das educadoras da unidade pesquisada. Durante a entrevista este assunto se mostrou recorrente também. O que foi possível perceber como consenso entre as docentes foi que: o grande número de crianças não permite uma atenção individualizada, não respeitando as especificidades e diferenças de cada criança. Há de destacar que a creche é um espaço coletivo por excelência e que congrega uma grande diversidade de sujeitos.

Uma educadora coloca que com muitas crianças o cuidar toma mais tempo e o trabalho pedagógico, e mesmo o brincar, ficam prejudicados. O cuidar na creche, tem como sua expressão máxima o momento da troca e do banho, e estes momentos são ricos em possibilidades de proporcionar a criança e a (o) docente maior proximidade, fortalecendo os laços afetivos e oferecendo a criança um atendimento mais individual, que também se faz necessário no trabalho com os

pequeninhas e pequeninos. Nestes momentos pode ser trabalhada a questão do corpo e dos sentidos, permitindo às crianças explorar e conhecer a si mesma, brincando. Deste modo fica compreendido que o cuidar não está separado do educar.

O cuidado e a educação são princípios indissociáveis e norteadores das práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, conforme estabelecida a Política Nacional de Educação Infantil, divulgada pelo MEC em 1994, bastante difundida e apropriada. Assim, o cuidado do corpo das crianças pequenas faz parte de necessidade que todas elas têm de serem educadas em suas especificidades. (FINCO, opct ,p.99).

Outra educadora considera o módulo desumano tanto para os adultos como para as crianças. A comparação com a família também é feita, e é ponderado que "se os pais mal conseguem dar conta de 1 ou 2 filhos, como um adulto sozinho vai dar conta de 16?". É importante salientar que estas duas instituições - família e creche - estabelecem relações diferentes com as crianças. A primeira que ocorre em âmbito privado é baseada na educação individual, e a segunda, que ocorre na esfera pública, tem como referência a educação coletiva. Desta maneira os pais veem as crianças no singular, e a creche um grupo de crianças. Com base em (FARIA, 2007,p.79) "[...] os centros de educação infantil, partindo de que a criança é capaz de múltiplas relações, devem ter espaços flexíveis e versáteis diferentes da casa [...]"

Uma educadora acredita que o número grande de crianças faz com estas fiquem agitadas, irritadas, chorosas e também provoca brigas entre elas - independente da quantidade de adultos - e considera perigoso para um adulto ser responsável por tantas crianças. Contudo ressalta Musatti (1998, p.200) que o

caráter dos conflitos²³ entre as crianças é um exercício de capacidade sócio-cognitiva. Com a finalidade de superar a visão tradicional que coloca a agressividade das crianças como algo puramente instintivo, a autora destaca que: "[...] demonstram, ao contrário, a natureza intrinsecamente social dos conflitos entre as crianças [...]" (idem). A partir desta perspectiva, é possível inferir que os conflitos entre os pequenos vão ocorrer mesmo que se tenha um número reduzido de crianças.

Outra docente coloca que acha o módulo muito árduo e sugere que o número de crianças por adulto, seja dividido pela metade do que vigora atualmente, e uma outra pondera que muitas crianças compromete o trabalho pedagógico e a segurança das mesmas. Sendo a creche um espaço coletivo congregador da diversidade é necessário pensar em uma pedagogia que de conta deste coletivo. A questão da segurança não pode limitar as possibilidades de exploração e imaginação das crianças, como diz Faria (2007,p.79)"O espaço interno e externo, deve permitir o fortalecimento da independência das crianças: mesmo sendo seguro, não precisa ser ultraprotetor [...]"

Além de considerar que o grande número de crianças dificulta o cuidar também, este fator ainda é colocado como obstáculo para que as educadoras, tenham maior proximidade afetiva com as crianças. Uma educadora coloca que o número elevado de crianças nas salas, é um problema político e considera que é uma estratégia do poder público para "disfarçar" a falta de investimentos na educação que tem como consequência a falta de vagas para todas as crianças. Que o investimento na educação pública precisa ser priorizado, é um compromisso que

²³

Conflito entendido como característica das relações sociais, sem ser necessariamente negativo

todo governo deve assumir. Os recursos tem que contemplar os gastos para melhorar as estruturas físicas; mas também é essencial que haja investimentos na formação das(dos) docentes, de maneira contínua, para que estas(es) tenham meios de pensar uma pedagogia para a educação infantil.

Em outra fala esta questão é considerada como sobrecarga de trabalho e que está diretamente ligada às doenças laborais (físicas e psíquicas). As instituições de educação infantil, devem contemplar também as necessidades das adultas e adultos, como os espaços adequados para descanso.

Com bases nestas informações é possível perceber o grande número de crianças, como algo negativo se tornou um discurso cristalizado em algumas unidades de educação infantil de Campinas, coloco algumas porque tendo contato com outras educadoras(es) de outras unidades e regiões da cidade, esta tópico está sendo sempre colocado desta maneira.

Há duas distinções importantes a respeito deste assunto. Uma é a quantidade de crianças por sala e outra é o número de crianças por adulta(o). A quantidade de criança por sala aparece na maioria das falas como sendo um ponto crucial, em outras coloca-se que mesmo com mais adultas(os), o número de crianças elevado é considerado um problema. Em ambos os casos muitas crianças juntas é visto como fator que dificulta o trabalho e compromete a qualidade do atendimento. Novamente a questão da formação para ser docente de criança pequena se destaca, pois o modelo educacional que é visto como parâmetro de comparação é o modelo escolar, onde as crianças ficam sentadas em suas carteiras, sem poder conversar, se movimentar e se relacionar com seus pares, além de ser necessário levar em conta as raízes comunitárias da organização da população brasileira.

Como esta questão não pode se responder isoladamente, daí a necessidade de pensar no espaço físico que estas crianças - e adultas (os) - ocupam, na organização do tempo que elas passam na creche, e qual é o projeto pedagógico que é desenvolvido com elas. Quantas crianças em que espaço? Quanto tempo? Fazendo o quê?

2.3.2. O espaço físico e a distribuição do tempo na visão das educadoras

As opiniões das docentes em relação ao espaço físico do CEMEI, foram organizadas em uma tabela para melhor compreensão dos dados. A distribuição do tempo baseada na visão das educadoras, será discutida logo em seguida e as falas das docentes em relação ao projeto pedagógico será organizada no capítulo destinado a este tópico.

DADOS COLETADOS ATRAVÉS DO ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Opinião sobre o Espaço físico	Educadoras (es)	ressalvas
Bom	5	<ul style="list-style-type: none"> - o refeitório não comporta o nº de crianças. - prédio precisa de reforma, melhorias e adequações - dificuldade de acesso das pessoas com deficiência - falta locais mais acolhedores e aconchegantes - possui rampa que dificulta para os pequenos
Médio	2	<ul style="list-style-type: none"> - arquitetura da unidade dificulta a realização de certas atividade e não permite visão geral da creche - banheiros não adequados
Péssimo	1	<ul style="list-style-type: none"> - Não possui espaço para os educadores
Bom e ruim	2	<ul style="list-style-type: none"> - falta de manutenção nos parques - poucos brinquedos no parque pequeno - não é planejado para atender crianças pequenas
Grande	4	<ul style="list-style-type: none"> - apesar de amplo, não comporta o número de crianças que atende - não são adequadas para a faixa etária que a unidade atende. - Grande mas sem estrutura - mas o refeitório não comporta o nº de crianças

Em relação ao espaço físico interno, dentre as quatorze profissionais ouvidas (os), metade trouxeram como sugestão o aumento do refeitório existente ou a construção de outro para maior conforto na hora das refeições, três educadoras (sugerem a construção de biblioteca²⁴ e de uma brinquedoteca. Duas educadoras acreditam que deve ter uma sala específica para o repouso - uma sugere a

²⁴ a sala onde funciona a biblioteca foi adaptada para este fim

aquisição de berços para todas as crianças do berçário - e outras duas sugerem a construção de uma sala de vídeo. Três docentes acreditam que as rampas que existem na unidade deveriam ser rebaixadas ou eliminadas. Duas sugerem a construção de um espaço para os funcionários e outras duas a mudança do piso das salas para o material que é utilizado no berçário (única sala que possui um revestimento no chão de um material mais macio que o piso convencional). Ainda em relação ao espaço físico interno, duas profissionais destacaram a necessidade de aumentar a ventilação e iluminação das salas e banheiros.

Em relação ao espaço físico externo, uma educadora sugere a construção de uma quadra para atividades físicas e que também serviria para realizar eventos com as famílias. Outras duas salientam que a “pracinha” deveria ter mais vegetação, e uma sugere a construção de viveiros de animais e uma horta por turma.

Em relação a distribuição do tempo, as falas do docentes se mostraram mais semelhantes, todas acreditam na importância da organização dos horários e da jornada, mas colocam que o grande número de crianças faz com que as atividades sejam feitas de maneira mais corrida. As outras informações obtidas foram organizadas na seguinte tabela:

Opiniões sobre a organização do tempo	Educadoras	ressalvas
A maneira como está organizado não respeita o tempo das crianças	2	Tem que parar a atividade no meio
Está dedicado a maior parte ao cuidar	2	As atividades "pedagógicas" ficam de lado Os pais são muito exigentes em relação a aparência das crianças (cabelos, roupas, etc.)
A "rotina " é necessária	1	Precisa ser revista, pois segue o mesmo modelos há anos consecutivos
A "rotina" não é adequada	2	pois não respeita os horários "convencionais" das refeições, sendo muito diferentes do horário que geralmente se encontra nas famílias - almoço e janta muito cedo
Acredita que a divisão do tempo deve ser programado em : momento de cuidar e momento do pedagógico	1	pois a criança se acostuma com as atividades diárias e fica menos ansiosa, pois já sabe o que está por vir
Os horários são muito curtos	1	não é possível fazer tudo que se propõe em um determinado espaço de tempo, ocorre os desencontros entre as turmas, dando como exemplo o uso do refeitório que as vezes uma turma chega enquanto a outra ainda está utilizando o espaço.
Esta bem organizado	2	O problema é a falta de funcionários e precisa melhorar
Não está bem organizado	3	Pois tem muitas crianças e pouco tempo para desenvolver as atividades Muitas atividades exigidas e pouco tempo para desenvolvê-las

As falas e ideias trazidas pelo educador e pelas educadoras pesquisadas, apresentam várias contradições, o que é perfeitamente justificável, pois a creche é um espaço que congrega uma gama diversa de sujeitos que possuem experiências de vida, trabalho, relações e afetos diversificados, e cada um trás consigo o acúmulo de conhecimentos que foram construídos nestas relações. O que precisa ser considerado são as lacunas na formação dos docentes de crianças pequenas, que é uma docência diferente daquela realizada nos outros estabelecimentos educacionais.

De acordo com ROCHA(1998) enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põe como um espaço onde o educar e o cuidar são indissociáveis e com fins de complementariedade à educação familiar. Assim quando a escola tem como objetivo as relações educativas que ocorrem num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos. Partindo dessas considerações podemos concluir então que a educação que deve ocorrer nestas duas instituições, também, devem ser diferenciadas. (SOUZA, opct, p. 18).

Faria (2007), destaca a deficiência dos cursos de formação de professores, em relação a preparação para esta docência tão específica “[...] a pedagogia pouco se ocupou das crianças de 4 a 6 anos e praticamente nada fez para as de 0 a 4 anos de idade.”(p. 77). Há de se levar em consideração também que a maioria das docentes (monitoras e agentes), não contam com formação superior.

Se este é um espaço onde os adultos podem conhecer as crianças, o adulto

que trabalha direta ou indiretamente com elas precisa ser profissional, e, para tal, precisa aprender esta profissão de professora de criança pequena: professora de creche, professora de pré-escola. Trata-se de um tipo de professor diferente dos professores dos outros níveis de ensino. (idem, p. 77).

Desta maneira, a luta das monitoras/agentes, se mostra mais urgente pois a necessidade de formação específica para trabalhar com as crianças pequenas, é fator fundamental em direção a construção de uma pedagogia da educação infantil, onde o adulto tem importante papel em organizar os espaços e o tempo para a produção das culturas infantis, coerente com um projeto pedagógico que atenda as especificidades das crianças pequenas.

3. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Um projeto, sobretudo um projeto educativo, que se pretende realizar numa instituição como a creche, não é um manifesto, nem uma utopia. O que o caracteriza é o fato de que pretende ser concretizado, de indicar meios para essa concretização, modos, prazos e também, certamente, os fins para que se volta, mas, sobretudo, o que se deve fazer para atingir os objetivos propostos. Por isso, é necessário que no projeto sejam definidos, claramente, os constituintes indispensáveis, ou seja, o conjunto dos objetivos que devem ser especificados de modo preciso. Isto requer que eles sejam discutidos de maneira aprofundada e exaustiva e por aqueles – educadoras de creche, coordenadores, responsáveis pela gestão, famílias – que têm a tarefa de projetar . (BECCHI, 2004, p.84)

3.1. A construção do Projeto Político Pedagógico da unidade

A Secretaria Municipal de Educação do município de Campinas (SP); estabeleceu através da RESOLUÇÃO SME/FUMEC Nº 06/2006: “as diretrizes para a organização, a avaliação e o fortalecimento do trabalho pedagógico nas unidades educacionais/espacos educativos e em outras instâncias da SME/FUMEC”. Em 2007, é publicada a RESOLUÇÃO SME Nº 08/2007, que se refere a construção do Projeto Pedagógico propriamente dito. Mesmo estas resoluções se referindo a todos os níveis de ensino que o poder público municipal de Campinas administra, os seguintes artigos merecem destaque pois podem ser vistos como elementos que vão em direção da construção de uma pedagogia da educação infantil:

Artigo 1º. A construção, implementação e avaliação coletiva do Projeto Pedagógico de cada unidade educacional e espaços educativos da FUMEC materializar-se-ão nos princípios democráticos da educação pública.

Artigo 5º. A educação infantil deverá assegurar a vivência da cultura

específica da infância na qual brincar/aprender e educar/cuidar sejam os fundamentos de sua organização.

Artigo 7º

V - a organização do trabalho pedagógico deve oportunizar as manifestações das múltiplas linguagens e a superação da fragmentação do conhecimento. (RESOLUÇÃO SME/FUMEC Nº 06/2006)

Na redação do documento é possível perceber a predominância dos termos baseados na educação escolar, tendo a referência à educação infantil pouco aparecido. Nos anos seguintes, 2007, 2008, 2009 e 2010; a SME, tem publicado resoluções que determinam a revisão dos Projetos Pedagógicos, e elaboração de adendos de acordo com as necessidades de cada unidade.

No CEMEI pesquisado, o Projeto Político Pedagógico foi elaborado em 2008, e contou com a participação da equipe gestora, das docentes e demais funcionárias. No início deste ano, foi realizada uma reunião que contou com a presença de todos as profissionais da unidade, com a finalidade de avaliar o trabalho realizado no ano anterior e a partir desta discussão, acrescentar novas propostas e sugestões de mudanças na condução do trabalho pedagógico para o ano que se iniciava. Estas reuniões são realizadas, geralmente, no início do ano quando as crianças ainda não começaram a frequentar a creche. "A elaboração deste Adendo 2010 foi construído a partir de discussões documentadas nas Avaliações Trimestrais²⁵ de 2009, bem com das diretrizes desencadeadas nas primeiras reuniões pedagógicas do presente no ano letivo." (PPP, adendo 2010, p. 4).

Como a creche é um ambiente constituído de três atores principais -- criança, docentes e família -, a construção do plano educacional que vai orientar a prática na unidade deve contemplar as falas dos mesmos.

²⁵ A cada três meses é feito uma avaliação do trabalho realizado na unidade., chamada AVP (Avaliação do Projeto Pedagógico).

No PPP, o lugar da família na creche é destacada no texto sobre a relação, CEMEI -comunidade. A necessidade da **escola**²⁶, ser um ambiente acolhedor para todos que a frequentam, é colocada como motivo para estabelecer parceria com a comunidade, incentivando e valorizando a participação de todos. Como estratégia para construir a integração da família no cotidiano da UE, são propostas ações como: entrevistas individuais com as famílias, reuniões, palestras, festividades, orientações e outros. Contudo na participação da elaboração do PPP nota-se a ausência da família, que é reconhecida e destacada dentro do próprio documento.

Há um convite formal aos pais para participarem de forma efetiva das reuniões de Planejamento e Avaliação do Projeto Pedagógico, porém não contamos com a presença deles, pois apontam dificuldades de horário, de entendimento e acreditamos que tais desculpas estão relacionadas com a falta dessa cultura de participação, que é uma das metas desta Equipe para o ano de 2008, tendo em vista que é algo a ser conquistado a longo prazo. (PPP, 2008,p. 34)

Mesmo que a não participação da família na construção do PPP tenha sido salientada, a preocupação em superar esta questão se faz presente. Na literatura e na produção acadêmica voltada para a educação infantil, e também nos documentos oficiais publicados pelo MEC – embora de forma restrita e pouco explorada -, a questão da participação da família tem aparecido cada vez mais.

Sendo as crianças um dos três atores principais que compõe a dinâmica da creche, a participação delas no elaboração do projeto político pedagógico nem sequer é mencionada. Esta ausência não se dá por acaso, em uma sociedade que historicamente é centrada na visão do adulto, as crianças foram reconhecidas como

26 Toda vez que termo *escola* ou *escolar* aparecer em destaque, significa que é desta maneira que a unidade é colocada no texto do PPP, algo que ocorre com certa frequência, demonstrando a predominância do vocabulário escolar.

sujeitos ativos não faz muito tempo. Nos documentos oficiais, também não há referência sobre a participação ativa das crianças na elaboração dos planos educacionais dos quais são alvos principais. Na teorias que tive contato, no decorrer de meu curso de graduação e nos textos que li para a realização desta pesquisa - literatura voltada para a construção de uma pedagogia para as crianças pequenas -, fala de uma criança ativa que constrói; ocupa os espaços; transgressora; que produz cultura com seus pares, e ao olharmos, observamos a criança no coletivo fazendo e inventando com seus pares. De acordo com Kuhlmann (2007, p. 57) "As crianças buscam esta participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrantes de suas vidas, de seu desenvolvimento"

Esses momentos devem ser registrados com o objetivo de descobrir, por exemplo, qual é o lugar que a turma mais gosta da creche e aparecer no projeto pedagógico como um lugar que as crianças devem ir sempre. Ela não precisa necessariamente participar das reuniões para elaboração do PPP para aparecer e fazer parte dele, mas sim ser vista e ouvida pelas professoras no cotidiano ter suas falas suas com linguagens²⁷ registrada pela professora e desta forma aparecendo e participando do PPP. Este é um grande desafio que se coloca a todos que buscam uma pedagogia que não seja somente feita para as crianças, mas que seja construída junto com elas.

3.2 As propostas do Projeto Político Pedagógico.

27 Anexo V1

O projeto pedagógico destinado à educação infantil, deve ser pensado e construído considerando as especificidades das crianças pequenas, com objetivos diversos da proposta pedagógica que orienta as práticas no ensino fundamental, pois nas instituições de educação infantil, educar a criança está ligado ao cuidar de forma indissociável. É uma educação que enxerga a criança como ser integral, tendo suas dimensões lúdicas, afetivas, artística, cognitiva, imaginária, entre outras, contempladas de maneira não segmentada.

Se criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse 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 diversificadas. (KUHLMANN, opct, p. 57)

A elaboração de um projeto pedagógico é também um momento privilegiado para refletir sobre a concepção de criança, de educadora (a) e também sobre a ideia de creche. (FERRARI, 2004, p.45).

O projeto pedagógico do CEMEI pesquisado, traz um breve relato da história da unidade, apresenta também uma caracterização do bairro e das crianças que educa. Em seguida é feita uma relação dos recursos físicos (espaço), e recursos materiais (mobiliário, materiais pedagógicos, computadores, etc.) Na relação sobre os recursos humanos, é feita uma lista com o nome de todos as profissionais que atuam na creche, docentes, gestoras e demais funcionárias, contendo os horários de trabalho e a carga horária de cada uma. O texto traz ainda a relação dos membros eleitos que compõe o Conselho de Escola, sendo metade composto por pais e metade pelas profissionais da unidade. O projeto pedagógico, descreve também a

organização da matrícula, do calendário **escolar**, e a disposição das turmas em suas respectivas salas.

Em seguida é apresentado o Plano de Ensino, que é constituído pelo planejamento anual das propostas pedagógicas propriamente ditas. Cada agrupamento, não turma²⁸, possui seu planejamento específico, desta maneira no Plano de Ensino é dividido em três partes, planejamento anual dos agrupamentos III, dos agrupamentos II e do agrupamento I. Todos estes planejamentos são baseados nos Princípios Teóricos e Filosóficos do Projeto Pedagógico.

Este Projeto Pedagógico se baseia-se uma abordagem científica denominada interacionista. Caracteriza-se a abordagem interacionista por estruturar-se na relação contínua e dinâmica entre homem e mundo sob todos os seus aspectos. Neste processo de interação, a cultura é (re) elaborada (re) construída a partir das trocas inerentes a este processo, possibilitando o desenvolvimento humano e sócio cultural.(PPP, 2008,p.92)

Para melhor analisar as propostas pedagógicas do PPP, serão destacados os eixos principais que foram utilizados para organizar o documento.

Em um dos eixos trabalhados é colocada a concepção de criança, de conhecimento; de educação; de **escola** e da relação **professor-aluno**. No texto do PPP, a criança é colocada como "um ser capaz de descobrir, criar, aprender , posteriormente transformar a realidade em que vivem, é um sujeito de sua aprendizagem acontecendo também na interação com o outro, crianças e adultos com o objetivo do conhecimento e com o meio"(PPP, 2008,p. 95). Apesar de colocar a criança como um ser ativo, o texto entra em contradição quando diz que as crianças vão transformar *posteriormente*, a realidade, sem considerar que elas já

²⁸ Por exemplo, a unidade contém oito turmas de agrupamento III

transformam, transgridem e reconstróem a realidade que vivem. O conhecimento é considerado inacabado, contínuo e também, construído e reconstruído continuamente.

No corpo do texto do PPP, a educação é vista como um processo de socialização, que permite a cooperação, colaboração e trocas entre as pessoas, realizada de forma interdisciplinar. Neste ponto, há outra contradição, pois o uso do termo interdisciplinar só faz sentido quando há disciplinas, que não deve acontecer em uma educação infantil não-escolarizante. A visão sobre educação colocado no projeto pedagógico da unidade, não leva em consideração as especificidades da educação que acontece em ambientes educativos pensados para este fim. O processo educativo pode acontecer em diversos lugares e contexto; contudo a educação que ocorre em um ambiente educacional coletivo, como a creche, é diferenciado pois as ações são pensadas e propostas com intencionalidade, com a finalidade de educar, e esta educação deve ter como princípio, educar para a solidariedade, a superação dos preconceitos, educar para o convívio com o diferente.

A unidade é denominada de **escola** em alguns momentos, e de instituição de educação infantil em outros. “a escola será inserida num contexto histórico, onde ocorrerá o crescimento mútuo do professor e aluno, no processo de conscientização propiciará o desenvolvimento infantil, considerando os conhecimentos e valores culturais”.(PPP, 2008, p. 93). E a relação docente- criança é colocada como relação **professor- aluno**.

[...]a construção do conhecimento dar-se-á através da relação dialógica entre professor e aluno, onde o professor é o mediador. Possibilitando condições favoráveis de troca e construção de conhecimentos. Nesta

relação, o aluno participa ativamente do processo, confrontando suas experiências com os conhecimentos trabalhados pelo professor.(PPP, 2008, p. 93)

Em ambos os exemplos, a maneira em que o texto está construído gramaticalmente, aponta para a necessidade de repensar os termos utilizados quando se trata de trabalhar as especificidades da educação infantil, e mais ainda quando se relaciona à creche. A predominância dos termos escolares, demonstra que a o vocabulário de referência quando se trata de educação, ainda é o vocabulário escolar. O vocabulário reflete a concepção de educação que o permeia, o projeto pedagógico que ainda esta pautado na ideia escolar e não vê a criança mas sim o aluno, e dá ênfase no professor enquanto mediador dos conteúdos e não do espaço, criando uma hierarquia de poder baseada no conhecimento, ou seja, o professor exerce essa função que o Estado determinou e isso inclui dominar os corpos; moldar padrões de comportamento; criar anomalias; o preconceito e a rotulação das crianças que não aceitam serem padronizadas.

A questão sobre o educar e o cuidar, também é destacada no texto, como sendo algo indissociável." [...] as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças."(PPP, 2008, p. 94). Embora, a não hierarquização das profissionais que atuam na unidade seja colocada no PPP, várias pesquisas que têm estudado a educação infantil em campinas, especialmente na creche, mostram a diferenciação que ocorre entre as monitoras e as professoras."As professoras são reconhecidas por tratarem de questões ditas pedagógicas, de ensino-aprendizagem, e as monitoras são reconhecidas por tratar de questões ligadas aos cuidados físicos, alimentares e higiênicos"(ÁVILA, 2003, p.54)

Em outro ponto do PPP, esta idéia é reforçada quando coloca que cuidar está além do pedagógico, e portanto, precisa de outras profissionais para isso que não seja a professora.

Cuidar contempla o educando na esfera da instituição da educação infantil, significa compreendê-los como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo, demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. (PPP, 2008,p.95)

Diante destas afirmações podemos inferir que o cuidar e o pedagógico, no projeto pedagógico da unidade, são coisas distintas e que podem ser realizados por profissionais de diferentes formação. Esta idéia muito se aproxima da justificativa que o secretário de educação do município de Campinas, utiliza para recusar o devido reconhecimento que as monitoras/agentes de educação infantil do município, lutam para conseguir.

A seguir será feito uma análise das práticas pedagógicas propriamente ditas, que compõe o projeto pedagógico do CEMEI.

No PPP, o momento do sono e repouso é pensado com o intuito de respeitar o tempo da criança."Os educadores estão sempre prontos para atender as crianças que não conseguem dormir, utilizando recursos, como: cantar canções de ninar, ouvindo canções de relaxamento, tocando, embalando, massageando, conversando." (PPP,2008, p.96). Contudo este momento também é pré-estabelecido, todas as crianças são postas pra dormir/descansar ao mesmo tempo. Isto é uma prática que ocorre tanto no agrupamento II como no agrupamento I, e muitas vezes não é que a criança não consiga dormir, ela simplesmente não quer dormir naquele momento, e o

espaço das salas não tem um local apropriado que contemple as crianças que querem brincar, e as crianças que querem dormir.

No texto do projeto pedagógico, o banho é colocado como um momento de fortalecimento dos laços afetivo entre as educadoras e as crianças, e é dever da docente proporcionar um ambiente agradável, de relaxamento, conforto, prazer, sendo previamente preparado para este fim. O banho na unidade acontece todos os dias e somente no agrupamento IA.

[...] proporcionando a interação educador-criança, favorecendo o desenvolvimento da linguagem, o conhecimento do corpo e a identificação de problemas e necessidades. Por outro lado, o número elevado de crianças, o ambiente inadequado, o número reduzido de funcionários prejudicam o desenvolvimento do trabalho educativo de maneira adequada. (PPP, 2008, p. 96)

A situação descrita no PPP, foi constatada durante o período de investigação, no agrupamento IA neste ano de 2010. Este momento do banho acontece de forma corrida, pois logo em seguida é o horário do almoço, e o berçário é a primeira turma a almoçar e não pode se atrasar pois afetaria o horário da alimentação dos outros agrupamentos. Uma alternativa para recuperar a proposta inicial de proporcionar um momento rico de relação entre a criança e a docente, pode ser pensada na (re)organização do momento do banho de forma mais flexível, sem a obrigatoriedade de todas as crianças tomarem o banho todo dia, no mesmo horário. É possível pensar também, outras formas de banho como o de mangueira, espelho da água, "banheira, piscina" etc.

O "dia do brinquedo", é colocado no texto como uma estratégia para que as crianças exercitem o hábito de partilhar seus pertences, diminuindo assim o seu egocentrismo e também exercitem o cuidado com os objetos alheio, pois as crianças trazem uma vez por semana seus brinquedos de casa para compartilharem com os

amigos. Contudo, é difícil trabalhar isso numa sociedade capitalista e individualista e ainda não querem que a criança seja egocêntrica? Ela é ou a sociedade que produz esse comportamento? Não acredito que conseguimos trabalhar isso neste dia afinal o brinquedo é de alguém e não do coletivo, e se o que aparece são brinquedos de mercado, no máximo despertamos a vontade de consumir; de comprar e cada um ter o seu.

Ainda é sugerido no PPP, uma série de brincadeiras: de bola, pneus, bambolês, cordas, futebol, basquete, a hora do parque e areia, onde as crianças trabalham as habilidades dos grandes músculos correndo, saltando, rolando, etc.(PPP, 2008,p.99)

Os educadores desta U.E. acreditam que as atividades lúdicas são o centro de todos os objetivos da educação infantil, pois o hábito de brincar é a "marca" do viver a infância. Sabemos que através das brincadeiras as crianças desenvolvem diferentes habilidades como a imaginação, pensamento, linguagem, memória, criatividade, concentração, vivenciam diferentes emoções, afetos, trocas e disputas...portanto, o brincar deve estar sempre presente na rotina de nossas salas, em diferentes espaços, sendo a atuação dos educadores fundamental nestes momentos. (PPP, 2008,p.98)

Tais afirmações vêm de encontro aos preceitos que uma pedagogia para as crianças pequenas deve considerar; entretanto, apesar de reconhecer que a atuação das educadoras se faz necessária nestes momentos - no sentido de brincar junto com as crianças e propor novas brincadeiras - , o brincar é também um momento no qual as crianças podem e devem brincar entre elas, ou sozinha se assim o desejarem, sem a interferência das adultas e dos adultos.

O Projeto Político Pedagógico do CEMEI, propõe a realização de atividades diversificadas, que serão oferecidas através da organização dos "cantinhos" em cada sala. "Os cantos não serão fixos, pois serão organizados diariamente em mesinhas e

tapetes, de acordo com a proposta do educador. Os materiais serão dispostos em caixas ou prateleiras, para que as crianças possam manuseá-los e escolhe-los”.(PPP, 2008,p.100)

Os “cantos” serão oferecidos de acordo com a faixa etária de cada agrupamento, onde o professor pode trabalhar com pequenos grupos ou individualmente e são propostos da seguinte maneira:

- Massinhas
- Culinária
- Jogos
- Leitura
- Faz-de-conta
- Escrita
- Artes (pintura, desenho, recorte, colagem, etc.)

Nestes momentos a rotatividade será feita de acordo com a escolha da criança, e a docente deve argumentar a troca de cantos durante a semana. “De acordo com o interesse das crianças, outros cantos poderão ser oferecidos, como das ciências, matemática e outros”.(PPP, 2008, p.101). A organização do espaço de uma sala que ofereça diversos ambientes, que instigem a curiosidade das crianças é essencial em uma creche, contudo, algumas atividades propostas acima tendem a ser focalizadas em conteúdos escolares, como por exemplo, a leitura, escrita, matemática e ciências. Isso não quer dizer que estes conhecimentos não façam parte da proposta pedagógica da educação infantil, mas a maneira de serem trabalhados pode ser pensada de outro

modo, pois todas estas atividades são propostas para acontecer somente dentro das salas. Utilizando como exemplo, as ciências²⁹ que podem ser trabalhadas também no contato direto com a natureza, no parque, na horta, no jardim, etc. Outro exemplo é a presença da arte, que pode ser explorada em outros espaços que não só no da sala, pode-se levar as tintas para o pátio, parque, “praçinha”, entre outros, e estender um pedaço grande de tecido e deixar que as crianças brinquem e façam arte livremente.

A proposta para trabalhar as diferentes linguagens da criança, está expressa na realização de várias atividades. Dentre elas:

- Estimular a livre expressão.
- Trabalhar com diferentes leituras e escritas significativas, para possibilitar a leitura do mundo.
- Crachás
- Conto e reconto de histórias
- Trabalhar com diferentes tipos de textos (textos livres, coletivos, receitas, bilhetes, listas diversas, álbuns, jornais, rótulos, etc.)
- Hora da roda

²⁹ Aqui entendida enquanto ciências naturais

- Hora da novidade

- Jogos: bingo, forca, alfabeto móvel e outros.

- Livro da vida

- Alfabeto coletivo

Apesar do texto se referir as diferentes linguagens da criança as atividades que são propostas para trabalhar este tema, são em grande parte, voltadas para a linguagem escrita e algumas para a linguagem oral, desconsiderando as outras linguagens que a criança utiliza para se comunicar, agir e transformar o mundo em seu entorno, como a linguagem corporal; gestual; musical; entre outras. Há de se levar em conta ainda, que o projeto pedagógico aqui discutido, é referênte a um CEMEI, que educa crianças muito pequenas que não têm o domínio da escrita nem da leitura.

O PPP, define que a organização do trabalho na unidade está baseada na proposta do “Currículo em Construção para a Educação. Infantil”, Proposta Pedagógica da SME, Campinas, SP. Reconhecendo a importância da organização do tempo, espaço, atividades e materiais, o texto ressalta também que “ [...] a **rotina** é fundamental no desenvolvimento do trabalho pedagógico, permitindo que a criança se situe no tempo e espaço, facilitando a adaptação e orientação no período que está na **escola**”.(PPP, 2008,p.103).

A avaliação do trabalho também é colocada em destaque, pois é sobre ela que a prática pedagógica da creche, vai ser repensada.

Para organizar a prática da avaliação e registro em nossa unidade utilizamos diferentes instrumentos como o caderno de registro, relatório semestral do aluno, portfólio com produções das crianças, entrevistas com os pais, avaliação diagnóstica e planejamento. Caderno de registro - Professores e monitores relatam as observações cotidianas sobre as impressões do grupo e de cada criança, elencando suas descobertas, aprendizagens, dificuldades, tendo como função principal a reflexão da prática dos educadores, da rotina de atividades, dos métodos e técnicas utilizados. (PPP, 2008, p.103)

A avaliação na educação infantil, deve ser concebida de uma maneira diferente da que acontece nos outros níveis educacionais; pois não deve haver a segmentação do conhecimento em disciplinas e conteúdos pré-estabelecidos, estes são avaliados com a intenção de determinar o aprendizado destes conteúdos. De acordo com Godoy (2004) "a avaliação não é usada para medir, julgar, comparar e selecionar as crianças, mas, sim, como um mecanismo de reflexão e conhecimento por parte das professoras sobre a realidade e o trabalho que realizam". Para que isto seja possível, é necessário que as docentes das crianças pequenas, tenham uma formação que lhes proporcione base para desenvolverem estratégias de avaliar o trabalho, de modo avançar cada vez mais em direção a uma pedagogia voltada para as crianças pequenas.

A partir dessa reflexão, podemos dizer que a construção de um projeto pedagógico nas instituições de educação infantil, é algo mais complexo do que determinar a maneira pela qual o trabalho com as crianças vai ser organizado. É um exercício de constante reflexão que precisa relacionar as práticas cotidianas com as teorias voltadas a pequena infância. "Poderíamos dizer que a presença nas creches de um projeto pedagógico fundamentado é condição indispensável e que resume outros elementos essenciais que garantem a qualidade da creche". (FERRARI, opct,

p.45).

3.2.1. As práticas pedagógicas cotidianas e o módulo, sob o ponto de vista das educadoras ouvidas.

Os pontos de vista das docentes entrevistadas, acerca do projeto pedagógico da unidade, foram organizados neste capítulo para contextualizar suas falas, já que a discussão sobre este assunto seria realizada neste capítulo.

O número de crianças deixou de ser o eixo principal desta pesquisa, pois precisa ser articulado com o espaço físico, com a distribuição do tempo e com o projeto pedagógico, desta maneira se fez necessário coloca-lo no roteiro de entrevista utilizado para ouvir as docentes com o objetivo de relaciona-lo com as propostas pedagógicas realizadas na unidade. Segundo as falas³⁰ das educadoras pesquisadas, as turmas compostas por um grande número de crianças, apresentam diversas dificuldades para a realização das práticas pedagógicas, pois:

não é possível dar atenção individual para cada criança o que compromete as atividades propostas; e isto causa frustrações nas docentes, pois sentem que poderiam fazer mais.

O número grande de crianças, juntamente com a rotina intensa dificulta, que todos participem das atividades e a troca "atrapalha" a realização das mesmas.

A sala é pequena e com muitas crianças, fica difícil intermediar as atividades

³⁰ Cada tópico corresponde a fala de uma educadora, as falas que se repetiram foram condensadas em uma só.

como a sala possui muitas crianças e poucas educadoras (es), não é possível desenvolver os projetos propostos.

Quando tem menos crianças é possível fazer as atividades e dar mais atenção às crianças

quanto tem muitas crianças os cuidados fisiológicos tomam muito tempo

o grande número de crianças é empecilho para realizar um trabalho com mais qualidade

quanto tem menos crianças a educadora (or), consegue dar mais atenção a elas.

Com muitas crianças não é possível desenvolver o trabalho pedagógico

quanto tem muitas crianças na sala, acontece muitas ocorrências³¹ e as necessidades individuais não são contempladas

com as crianças muito pequenas, o número grande dificulta a adaptação á creche, pois são poucos adultos, se fazendo necessário melhorar as condições de trabalho.

Com muitas crianças, o cuidar e o educar juntos fica difícil de realizar, e o cuidar é priorizado

³¹ As salas possuem um caderno de ocorrências onde são anotadas as quedas, mordidas e arranhões que acontecem durante o dia e os pais assinam que estão cientes do acontecido, quando vão buscar as crianças no momento da saída.

Apesar de todas as dificuldades apresentadas, todas as quatorze docentes pesquisadas acreditam que o trabalho pedagógico que é realizado na unidade é significativo para as crianças. Segundo a visão das educadoras ³²:

proporciona o desenvolvimento, e a coordenação motora das crianças

as práticas pedagógicas tanto são significativas que são colocadas como motivação para o trabalho, embora sempre esteja buscando melhorá-las

a criança como um ser integral tem habilidades e vontades, e o trabalho pedagógico oferece atividades diversas que incluem todas as áreas do desenvolvimento

o pouco que é possível realizar é significativo pois as crianças gostam das atividades

a educação infantil tem melhorado e os profissionais estão mais interessados

o trabalho é significativo sim, mas com melhores condições e mais qualidade pode ser mais significativo para as crianças.

o trabalho é significativo, mas precisa melhorar a formação dos profissionais

o pouco que dá pra fazer já é um aprendizado para o desenvolvimento das crianças, que não percebem o pouco tempo que tem para realizar as atividades

³² Cada tópico corresponde a fala de uma educadora, as falas que se repetiram foram condensadas em uma só.

o trabalho é significativo, mas depende de cada educadora (or)

tudo que as crianças aprendem é válido, e elas aprendem com a adulta (o), e vice-versa.

O trabalho pedagógico é significativo pois estimula o pensar, o desenvolvimento, a coordenação motora e a respeitar o outro para viver em sociedade.

Não é por acaso que nas questões sobre o projeto pedagógico, colocadas no roteiro de entrevista, as respostas das educadoras trazem os elementos que também foram apontados nas questões sobre a distribuição do tempo e sobre a organização do espaço físico. Não é possível pensar em um, sem considerar os outros e vice-versa. Como ponto comum entre estes fatores, deve estar a preocupação em propor uma pedagogia que articule todos estes elementos com a finalidade de atender as especificidades das crianças pequenas, uma pedagogia que: “[...] adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas.”((KUHLMANN, opct, p. 60).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Episódio: “O berço”

Todo lugar tem potencial pedagógico, explícito ou implícito. As paredes falam, têm ouvidos, guardam segredos, dão arrepios, emocionam, fazem-nos lembrar, sonhar, pensar. Em toda organização espacial, seja berço ou cidade, há uma forma silenciosa de ensino (FARIA, 2009, p. 101).

O episódio escolhido, busca ilustrar a necessidade da articulação entre a organização do espaço, a distribuição do tempo, as propostas pedagógicas e a formação docente, para que uma pedagogia que respeite os direitos das crianças seja possível de se concretizar.

Esse Episódio ocorreu no agrupamento I A, em 2010. Era o momento da troca de fraldas dos bebês, e todos são trocados naquele intervalo de tempo, e isto faz com que as trocas de fraldas ocorram rapidamente, pois as docentes têm que dar conta de trocar todas as crianças antes de sair da sala para ir ao parque. O momento da troca não pode ser estendido, pois dentro desta organização atrasaria o momento do parque daquela turma, que atrasaria o momento do parque da próxima turma, e assim sucessivamente. Duas educadoras estavam no banheiro trocando as crianças e outras duas ficaram na sala com as demais. A sala tem alguns berços, seis no total, que geralmente são usados pelos bebês mais novos para dormir. Pelo menos está é a justificativa para mantê-los na sala, mas estes berços acabam tendo outras finalidades no dia-dia.

Uma das finalidades dos berços nas creches é de isolar algumas crianças quando estas estão muito "agitadas" e têm comportamentos considerados inadequados pelas educadoras, como por exemplo, bater em alguma outra criança; morder; arranhar; puxar o cabelo, etc. Quando estes acontecimentos são acima do considerado "normal" para as profissionais, a criança é colocada no berço para se "acalmar". Estas práticas de separar do contato com os demais, o indivíduo que apresenta comportamentos que não são considerados adequados, remete ao pensamento do filósofo francês Michael Foucault, que discute as diversas instituições que fazem uso da disciplina para exercer o controle dos corpos. O autor faz ainda uma reflexão de como estas instituições organizam os espaços para induzir comportamentos, e segundo seu pensamento: "A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço. [...] A disciplina às vezes exige a cerca, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo" (FOUCAULT, opct, p. 121). Ainda de acordo com Foucault, "[...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações" (Idem , p.118).

Neste sentido, devemos superar na educação infantil a organização do espaço para a disciplina dos corpos e construirmos espaços libertadores, do corpo e da mente. E esse episódio vem demonstrar a urgência desta transformação, desnaturalizando uma cena do cotidiano da creche que aparentemente estão cheias de "boas vontades", mas que acabam recorrendo a mecanismos de disciplinadores, pois segundo Foucault (idem, p.119)": "A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis [...] em uma outra palavra: ela dissocia o poder do corpo".

“O berço”

“O Mike,³³ estava assim, num dia considerado daqueles! Super agitado, mordeu uns dois, empurrou um outro e puxou o cabelo de um terceiro. A educadora, não sabendo mais o que fazer, disse: - vou colocá-lo no berço! E assim o Mike foi para o cárcere. Chorou por uns segundos, indignado por ter sido apartado das outras crianças e dos brinquedos que estavam espalhados pelo chão. Os berços ficam todos juntinhos, um do lado do outro. Assim que parou de chorar, logo veio a arte. Não pensou duas vezes, começou a pular de um berço para o outro, rindo as soltas quando caía no móvel vizinho. A farra não durou muito tempo, logo foi tirado do berço, pois isto ia dar ideias às outras crianças que iriam querer subir nos berços também. Não deu outra! Muitas crianças já se aproximavam dos berços, atraídas pelas gargalhadas do Mike. A educadora, disse para as crianças: não pode fazer isso, cai, machuca. Agora a situação era outra. O Mike queria voltar para o berço para continuar a brincadeira.

Mais tarde, daquele mesmo dia, depois do jantar, algumas poucas crianças ficaram sonolentas e foram colocadas nos berços, agora para dormir. Enquanto colocava as crianças nos berços as educadoras iam falando entre si: - este quer dormir, vou colocá-lo no berço. O Mike é uma das crianças que nunca dorme a tarde, até mesmo na hora do sono, quando a maioria das crianças dormem ele fica acordado, ou dorme mais tarde que os outros e acorda mais cedo, em suma, não tem o hábito de dormir durante o dia.

Pode ser que neste dia ele estivesse com sono, embora seja difícil de acreditar, ele não apresentava nenhum sinal de sonolência, estava correndo e brincando, desde o momento que chegamos na sala, vindos do refeitório. Mas o fato é que agora, o Mike, com seus recém-completados dois anos de vida, apontava para o berço e balbuciava: mimi !! mimi!! mimi!! Traduzindo: quero dormir !!! A educadora não caiu na conversa do Mike, olhou bem para ele e disse: - eu sei que você quer fazer qualquer outra coisa lá, menos dormir!”.(Diário de Campo 16/08/2010).

³³ Nome fictício

Este episódio, demonstra que a formação das docentes que educam crianças pequenas, precisa preparar estas profissionais para lidar com os conflitos e invenções que surgem a todo o momento nas relações que as crianças estabelecem com seus pares. "Nossos professores nem sempre sabem brincar e não estão preparados para trabalhar o inesperado, com o conhecimento espontâneo criado pela criança"(FARIA,2002, p.20). A não-formação específica para trabalhar com esta faixa etária leva a ações que acabam por se tornarem repressoras, mesmo que muitas vezes, a intenção da educadora não seja a de reprimir as crianças, pode-se notar pela fala descrita no episódio a preocupação da docente, com a possibilidade das crianças se machucarem. "Dentre tantos problemas que hoje se colocam para a educação infantil no Brasil, como a falta de recursos, a formação do profissional da educação infantil, é, ainda, uma questão bastante problemática" (SILVA, 2003, p. 3).

A realização de experiências nas quais as crianças se sintam fisicamente e psicologicamente à vontade requer, por parte dos educadores, um estágio profissional muito específico, para que consigam medir com exatidão a múltipla relação entre as motivações das crianças, as finalidades educacionais, as intervenções do adulto e a preposição de um ambiente funcional para tudo isso (FONI, 1998, p.149).

A formação para educadora de creche tem que acontecer de maneira contínua, acompanhando também as mudanças que as pesquisas voltadas para a pequena infância, dizem sobre as múltiplas relações que acontecem na creche.

Assim, é um direito, também, das profissionais que já trabalham nas creches e pré-escola: são profissionais que não têm habilitação para o magistério ou têm, mas precisam se aprofundar nas questões específicas da educação infantil. A formação em serviço é um espaço para discussão dos problemas (SILVA, opct, p.4).

Contudo, este episódio, demonstra como os espaços podem ser transformados pela criatividade e imaginação das crianças. O berço deixou de ser um espaço de punição de controle do corpo, de isolamento. O relato deste episódio, não tem a intenção de defender a existência de berços na creche, pois estes têm sido usados para separar, controlar e punir as crianças, muitas vezes sob a justificativa de oferecer maior segurança. O relato deste episódio tem sim a intenção de exemplificar a infinita capacidade das crianças de brincar, ser criança, apesar da interferência – em alguns momentos - negativa dos adultos.

Felizmente, apesar de toda a coerção, as crianças brincam em qualquer circunstância; sempre encontram um jeito para se divertir: sozinhas ou em grupo, no trabalho ou nas brechas do gerenciamento do tempo da escola, transgredindo, muitas vezes, aquilo que os adultos tentam impor (FINCO, opct, p.97)

A docente de crianças pequenas deve estar atenta para que sua ação não se torne mais um obstáculo para a produção das culturas infantis; mas sim, pensar em propostas educativas que facilitem esta construção. "Entendendo que a prática educativa deve ser previamente organizada e sistematizada, para evitar o *improviso*, mas permitir o *imprevisto*, possibilitando que os pequenos se tornem crianças e vivam a infância" (BÚFALO, 1999, p. 120).

Ao entender a creche como um espaço da e para a criança, onde ela possa realmente ser criança, brincando, inventando, produzindo conhecimentos e tendo também acesso aos conhecimentos já existentes, a prática educativa que se estabelece neste contexto é fundamental. Portanto, a formação dos profissionais de creche é essencial para cuidar de e educar as meninas e os meninos enquanto tarefa complementar à da família (BÚFALO, idem, p 120)

Meus dados me permitem afirmar que o número grande de crianças por sala nas creches do município de Campinas, não deve ser olhado isoladamente, e colocado como fator que prejudica o trabalho pedagógico. O módulo não depende dos profissionais porque é determinado pela Secretaria Municipal de Educação, mas a organização do tempo, do espaço e do PPP são planejados pela unidade de acordo com as condições. E estes elementos devem ser pensados de modo a educar as crianças pequenas respeitando suas especificidades, é preciso pensar em uma pedagogia específica para a educação dos pequeninos que não seja baseada no modelo escolar tão difundido no meio educacional. A creche enquanto ambiente coletivo com intenções educativas que tem como objetivo educar a criança para conviver com a diferença, sobre os preceitos da solidariedade e superação dos preconceitos, deve educar a criança de modo integral, contemplando suas necessidades de cuidado e de educação, ambos são princípios que não podem ser tratados separadamente. O modelo escolar é baseado na compartimentação do conhecimento em disciplinas, separando os conteúdos de maneira sistematizada e separando também o corpo da mente.

No campo da educação, não apenas se separa a mente do corpo; mais do que isso, há uma desconfiança do corpo. Assim o disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir e construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres (FINCO, opct, p.95)

Assim sendo, a pedagogia tradicional (escolar) não é capaz de educar as

crianças pequenas, pois segundo Kuhlmann (opct, p. 62), apresenta: "[...] problemas como o da compartimentação das propostas pedagógicas para essa criança que necessita de uma educação integral.

[...] indica a necessidade de repensar a organização espacial comumente adotada entre nós, inspirada em um único tipo de escola/sala de aula, em um único tipo de casa e de hospital, nem sempre contemplando todas as dimensões humanas e nem sempre respeitando todos os quesitos imprescindíveis para a educação e cuidado das crianças pequenas em espaços coletivos (FARIA, 2007, p. 75).

É importante ressaltar que apesar de não ter trabalhado o imaginário nesta pesquisa, ele não está ausente, quando se vê a criança inventando, transgredindo, (re)criando, como exemplificado no episódio aqui relatado, demonstra que a imaginação e o movimento estão juntos. Sendo o imaginário uma das dimensões fundamentais no trabalho com as crianças pequenas, fica aqui colocado como sugestão para novos estudos que tenham a intenção de contribuir para a construção de uma pedagogia própria para a Educação Infantil.

Para concluir este trabalho trago uma frase de Carlos Drummond de Andrade, como inspiração para pensar uma pedagogia para as crianças pequenas:

"Brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados, enfileirados, em salas sem ar, sem valor para formação do homem." (Drummond)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARES, Silmara Helena. **Novas atrizes no cenário da creche: um estudo sobre a inserção de monitoras de Educação Infantil em um CEMEI de Campinas**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2009.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. **Pro-Posições**. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP. v. 14, n. 3 (42), p.53 – 65. - set./dez. 2003 .

BECCHI, Egle. A qualidade das redes educativas e as suas derivações: projeto, sistema, verificação. In: BONDIOLI, Anna, (org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 53-63.

BONDIOLI, Anna. Dos indicadores às condições do projeto educativo. In: BONDIOLI, Anna, (org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 13-32.

BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998, p. 161 – 172.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **PARECER Nº: CEB 022/98** Conselho Nacional de Educação. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf . Último acesso em: 20 out. De 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil: Encarte 1**. Brasília: MEC, SEB, 2008.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Lei Federal nº 9.394, de 26/12/1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> . Último acesso em: 16 de ago. de 2010.

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

CAMPINAS, Secretaria Municipal de Educação. **Resolução Nº 02/2004**. Estabelece normas para o trabalho e remanejamento, de ofício, de Monitores Infanto Juvenis I junto às Unidades Educacionais. Último acesso em: 12 set '2010. Disponível em: <http://2009.campinas.sp.gov.br/bibjuri/r02-19042004.htm>

_____, Secretaria Municipal de Educação. **Resolução Nº 05/2009**. Dispõe sobre a regulamentação do trabalho do Professor Adjunto. 2009. Disponível em: <http://2009.campinas.sp.gov.br/bibjuri/r05-14052009.htm> . Último acesso em: 04 de

set. de 2010.

_____, Secretaria Municipal de Educação. **Protocolo Nº 35736/2009**.
Reivindicações – Agentes de Educação Infantil e Monitores Juvenis I. 2009.

_____, Secretaria Municipal de Educação. **Resolução Nº 06/2006**. Estabelece as diretrizes para a organização, a avaliação e o fortalecimento do trabalho pedagógico nas unidades educacionais/espços educativos e em outras instâncias da SME/FUMEC. 2006. Último acesso em: 30 de out. De 2010. Disponível em: <http://2009.campinas.sp.gov.br/bibjuri/r06-10112006.htm>.

_____, Fórum Municipal de Educação Infantil. **Manifesto em defesa da profissionalização da Educação Infantil**. Campinas, 2010.

CEMEI. **Projeto Político Pedagógico . (Adendo)**. Campinas, 2010.

CEMEI. **Projeto Político Pedagógico** . Campinas, 2008.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; PALHARES, Marina Silveira. (orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 4ª edição, 2003, p. 19-50.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. no.119 São Paulo 2003. Último acesso em : 15 nov. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a05.pdf> . p. 85-112.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Documentação Pedagógica: uma prática para a reflexão e para a democracia. In: DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Armed, 2003. p. 189-207.

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

_____. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 4ª edição, 2007, p. 67-100.

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

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. Pedagogia do lugar: pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos territórios da infância. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral.(orgs.). **Territórios da Infância: linguagens, tempos e**

relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. 2ed. Araraquara, SP : Junqueira&Marin, 2009. p. 97- 118.

FERRARI, Monica. A qualidade negociada: o percurso de elaboração das diretrizes da creche. In: BONDIOLI, Anna, (org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 35-50.

FINCO, Daniela. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de.(org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes.** São Paulo: Cortez, 2007, p. 94-117.

FONI, Augusta. A programação. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998, p. 140-160.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto de comunidade.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Editora Vozes, 29ª edição, 2004.

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

GODOI, Elisandra Girardelli. O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil: a educação compensatória do século XXI?. **Revista de Educação do Sinpro**. Campinas, n. 9, fev. 2002. p. 6-12.

_____. Avaliação na educação infantil: a importância do registro como fonte de reflexão. **Cirandar**. Hortolândia, n. 1, jul 2007, p.4-5.

_____. Prefácio. In: BONDIOLI, Anna, (org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KUHLMANN, Moysés Jr. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 4ª edição, 2007, p.51-65.

MUSATTI, Tullia. Modalidades e problemas do processo de socialização entre crianças na creche. In BONDIOLI , Anna; MANTOVANI, Susanna (orgs.). **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998, p 189- 201.

PALMEN, Sueli Helena de Camargo. **O Lugar Imprevisto no Espaço da educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2001.

_____, **Transcendendo as letras - vivências na Educação Infantil**. Campinas, 2007. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/sem13pdf/sm13ss01_04.pdf. Último acesso em: 21 nov. 2010.

SILVA, Anamaria Santana da. **A professora Educação Infantil e sua formação universitária**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2003.

SOUZA, Ione Pereira de. **A Organização do Espaço Físico e a Pedagogia da Educação Infantil em salas de Pré Escola**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2002.

SPAGGIARI, Sergio. Considerações críticas e experiências de Gestão Social. In BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998, p 96-113.

BIBLIOGRAFIA NÃO CITADA

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

BONDIOLI, Anna. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos na creche. In: BONDIOLI, Anna ; MANTOVANI, Susanna (orgs.). **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998, p 212- 227.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil: volume 1**. Brasília: MEC, SEB, 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Brasília: **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil: volume 2**

MEC, SEB, 2008.

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

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

CAMPINAS, **LEI Nº 7.413 DE 30 DE DEZEMBRO DE 1992**. Dispõe sobre o Código de Projetos e Execução de Obras e Edificações do Município de Campinas. 1992. Disponível em: <http://2009.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei7413.htm> . Último acesso em: 04 set. De 2010.

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

CARDOSO, Beatriz Angélica Alcântara; CUNHA, Eliana Briense Jorge. Preconceitos a serem demolidos superando a patologização das diferenças : os comprometimentos fisiológicos impedem a produção das culturas infantis? In FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; MELLO, Suely Amaral.(orgs.). **Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. 2ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009, p. 85- 95

CONDE, Juliana Bolsonaro. **As crianças pequenas produzem cultura na sociedade grafocêntrica: as linguagens na Educação Infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2004.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FALK, Judit. “Lóczy” e sua história. In FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy.** Araraquara: JM Editora, 2004, p. 09- 32.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Prefácio à edição brasileira. In: MAJEM, Tere e ÒDNA, Pepa. **Descobrir brincando.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010. - (Formação de professores, Série Educação Infantil em movimento).

_____, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias.(orgs.). **Por uma cultura da Infância- metodologia de pesquisa com crianças.** Editora Autores Associados, Campinas, 3ªEd.,2009.

GOBBI, Marcia. Desenho Infantil e Oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias.(orgs.). **Por uma cultura da infância.** 3ed. Campinas SP: Autores Associados, 2009. - (coleção educação contemporânea). p. 69-92.

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

MAJEM, Tere. A cesta dos tesouros. In MAJEM, Tere; ÔDNA, Pepa. **Descobrir brincando**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. - (Formação de professores, Série Educação Infantil em movimento). p. 1-35.

MANTOVANI, Susanna; TERZI, Nice. A inserção. In BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998, p 173- 184.

MIGUEL, Antonio. Escher, espaços curvos e corvos: sobrepondo jogos de linguagem visual e verbal. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral.(orgs.). **Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. 2ed. Araraquara, SP : Junqueira&Marin, 2009. p. 137-172.

MUSATTI, Tullia. Entre as crianças pequenas: o significado da outra da mesma idade. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de.(org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 19-28.

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

Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2004.

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

_____. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira educação infantil. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (orgs.). **Por uma cultura da infância**. 3ed. Campinas SP: Autores Associados, 2009. - (coleção educação contemporânea). p. 93- 111.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (orgs.). **Por uma cultura da infância**. 3ªed. Campinas SP: Autores Associados, 2009. - (coleção educação contemporânea). p. 19-47.

ROCHA, Heloísa Helena. A higienização da infância no "século da criança". In FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral.(orgs.). **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. - (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 91), p. 49 – 69.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criação de filhos pequenos: tendências e ambigüidades contemporâneas. In RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara Torres. (orgs.). **Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira**.

São Paulo: Loyola, 1995.

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

TARDOS, Anna; SZANTO, Agnes. O que é autonomia na primeira infância? In FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: JM Editora, 2004. p. 33- 46.

VERBA, Mina; ISAMBERT, Annalise. A construção dos conhecimentos através das trocas entre crianças: estatuto e papel dos “mais velhos” no interior do grupo. In BONDIOLI , Anna e MANTOVANI, Susanna (orgs.). **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998, p. 245- 258.

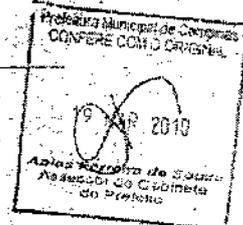
ANEXO I

379

amant

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS

Secretaria Municipal de Educação
Gabinete do Secretário de Educação
Assessoria Jurídica



Campinas, 10 de novembro de 2009.

Protocolo n.º 09/10/35736

Interessado: Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas - FETAM/CUT

Assunto: Reivindicações - Agentes de Educação Infantil e Monitores Infante Juvenis I

Ao Secretário Municipal de Educação

O presente protocolado trata de reivindicações do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas em nome dos ocupantes de cargo de Agente de Educação Infantil e de Monitor Infante Juvenil I.

Após longa exposição argumentativa, com a apresentação de diversos anexos, foram feitos, de forma sintetizada, os seguintes pedidos:

(i) Reenquadramento/Transformação imediata da nomenclatura dos cargos de Agente de Educação Infantil e de Monitor Infante Juvenil I para Professor de Educação Básica I, para os profissionais que possuam pré-requisito de formação (Magistério/Superior Normal e/ou habilitação equivalente - Pedagogia), com todas as garantias inerentes do Estatuto do Magistério de Campinas e da Lei Municipal 12.987/07;

(ii) manutenção da jornada de trabalho, respeitando-se o número de alunos garantidos pela LDB, considerando a inclusão de alunos especiais nas salas de aula;

(iii) oferta de formação e de capacitação em serviço, pelo prazo de 8 anos, necessárias para habilitar os Agentes de Educação Infantil e os Monitores Infante Juvenil I para o cargo de Professor de Educação Básica I; e

(iv) isonomia salarial.

Instruindo o pedido foram anexados diversos documentos: produção "ad judicia" (fs. 37), Estatuto do Sindicato (fs. 38/77), Registro da Ata de posse da atual Diretoria Sindical (fs. 80/85), Lei Federal nº 5.382/69 (fs. 87/131), Lei Federal nº 5.020/90 (fs. 127/173), Lei Orgânica de Campinas (fs. 150/259), Regimento Interno do Conselho dos Diretores de Criança e do Adolescente (fs. 259/266), Lei Federal nº 11.494/07 (fs. 267/299), Lei Municipal 12.012/04 (fs. 295/339), Lei Municipal 12.985/07 (fs. 340/354) e Projeto de Lei municipal sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério (fs. 355/377).

[Handwritten signature]



380

Além desses, constam fora dos autos, cópias do Parecer CNE/CEB 2/97, do Parecer CNE/CEB 3/98 e da Resolução CNE/CEB 2/99, textos sobre Educação Infantil; Volume 1 - Introdução - do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil; texto sobre a regulamentação para a formação do professor de Educação Infantil; artigo sobre Novas Abordagens na Educação Infantil; documento de apoio com Novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público; publicação do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público - Fundescola/MEC, 2000, capítulos 3 e 12; Lei Municipal de Mauá Nº 4.135/08; Lei Municipal de São Bernardo do Campo Nº 4.681/98; Lei Complementar Municipal de Osasco Nº 168/08; Lei Complementar Municipal de Diadema Nº 251/07; Lei Municipal de São Paulo Nº 13.574/03; Julgados do Superior Tribunal de Justiça relacionados à Súmula 308; sentenças e Acórdãos sobre desvio de função; e, finalmente, registros de diversos projetos e atividades desenvolvidos nas unidades educacionais.

É o relatório. Passo a opinar.

Não obstante toda a argumentação expendida pelo Interessado, entendo que o pedido principal de transformação do cargo de Agente de Educação Infantil e de Monitor Infante Juvenil I em cargo de Professor de Educação Básica I não é passível de acolhimento.

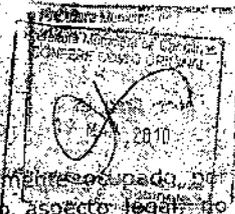
Com efeito, tal ato de transformação de um cargo em outro pelo simples preenchimento de alguns requisitos constitui-se em verdadeira afronta à Constituição Federal, no que toca especialmente ao inciso II, do Art. 37, já que, como é cediço, a regra de Investidura em cargo público somente se dá por concurso público de provas ou de provas e títulos:

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:

(...)

II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração;

Logo, está claro que a posse Carla Maini não admitiu qualquer forma de provimento de cargo público isolado que não seja através de concurso público de provas ou de provas e títulos. Isso porque no caso presente não estamos a tratar, de um lado, de cargos comissionados, declarados de livre nomeação e exoneração e, de outro, de cargos de carreira, que, ao contrário do presente pedido, admitiria evolução funcional para níveis subsequentes.



Lembremos, nesse sentido, que o cargo atualmente ocupado por esses profissionais destacados não está abrangido, sob o aspecto legal, do conceito de docente a que se referem os dispositivos legais citados da LDB (art. 62 e 67, §1º).

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa assim define docente: "Referente ao ensino ou àquele que ensina, Professor".

Como se sabe, também, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação elucida que:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Desse modo, não obstante a valorização que se tem dado nos últimos anos aos Monitores e, mais recentemente, aos Agentes de Educação Infantil (cuja denominação já reconhece seu campo de atuação), com sua aproximação e sua maior participação nas propostas pedagógicas da Rede Municipal de Ensino, com a participação nos cursos de qualificação, em grande parte, idênticos aos dos professores, que garantem, concomitantemente, com a realização de suas atribuições, a formação em serviço (fis. 17), eles não estão compreendidos no quadro dos profissionais do Magistério.

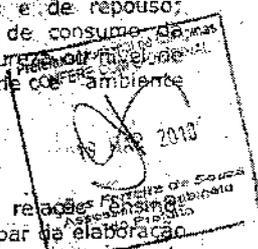
Tanto é que a Lei Municipal que instituiu o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos contemplou os Monitores como Agentes Públicos Municipais e não como servidores do Magistério, porque suas funções não são, como alegado às fis. 13, "idênticas/semelhadas", de "condução da sala de aula", de "ministrar conteúdos e avaliar os alunos" e de "fiscalizar", mas, em verdade, diferentes das atribuídas aos docentes da carreira, incluindo, portanto, respectivas funções distintas.

Para elucidar a questão, basta a comparação comparativa de atividades dos Monitores e Professores da Educação Infantil na Lei Municipal 12.012/04.

Monitor Infantil Juvenil:

382

"Atuar nas Unidades de educação da PMC, acolhendo, auxiliando e educando crianças de 0 a 6 anos em conformidade com uma proposta educacional; promover o contato afetivo e harmonioso entre adulto e criança; conhecer e acompanhar o desenvolvimento das crianças a forma como vivem, seus progressos e dificuldades; subsidiar e orientar as crianças em atividades pedagógicas recreativas, alimentares, higiênicas, fisiológicas e de repouso; zelar pela guarda e conservação do material de consumo da Unidade; executar outras tarefas de mesma natureza ou de maior complexidade, associada à sua especialidade e ao ambiente organizacional".



Professores:

"Educação infantil: promover educação e a relação de aprendizagem de crianças de 0 a 6 anos; participar da elaboração do projeto pedagógico, discutindo a proposta da escola, fixando metas, definindo objetivos, cronogramas e selecionando conteúdos; desenvolver de forma harmoniosa, aspecto afetivo-social, cognitivo e perceptivo-motor, a fim de fazer crescer na criança a capacidade de investigação, observação, experimentação, curiosidade, para a formação de cidadãos autônomos, capazes de responsabilidade e escolhas próprias; interagir com a família e com a comunidade."

Da mesma forma, no novo Plano de Cargos e Carreiras de 2007, foram aprovadas as seguintes atribuições sumárias:

Agente de Educação Infantil:

"ATUAR NA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, NO ATENDIMENTO AS CRIANÇAS DE 04 MESES A 06 ANOS DE ACORDO COM NORMAS E PROJETO PEDAGÓGICO DA UNIDADE EDUCACIONAL"

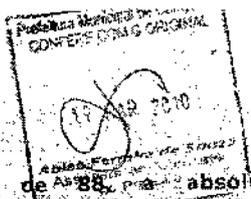
Professor de Educação Básica I - PEB I:

"ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL, ATENDENDO AS ATRIBUIÇÕES PREVISTAS NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL VIGENTE"

Vê-se, portanto, que para os Monitores e para os Agentes não se exige condição técnica ou científica sobre Educação. Aos docentes, sim. Isso porque, esta carga abrange um conhecimento mais especializado, com estudo específico e aprofundado, próprios do ensino superior. Aquela nenhum conhecimento metodológico ou científico é aplicado, exigindo-se, então, do candidato, e apenas médio conhecimento (último concurso realizado 2000/2003).

Por essas razões, igualmente, a PEB, por o ser de nível de ensino superior.

Corroborando a impossibilidade de transformação de cargos públicos em outros, comenta o professor de Direito Constitucional Alexandre de Moraes:



383

a partir da Constituição de 88, a absoluta imprescindibilidade do concurso público não se limita à hipótese singular de primeira investidura em cargos, funções ou empregos públicos. Impõe-se às pessoas estatais, como regra geral de observância compulsória, inclusive nas hipóteses de transformação de cargos e a transferência de servidores para outros cargos ou para categorias funcionais diversas das iniciais, que, quando desacompanhada de prévia realização do concurso público de provas ou de provas e títulos, constituem formas inconstitucionais de provimento no serviço público, pois implicam o ingresso do servidor em cargos diversos dos quais foi legitimamente admitido. Desse forma, claro o desrespeito constitucional para Investiduras derivadas de prova de títulos e da realização de concurso interno, por óbvia ofensa ao princípio isonômico.

(...)

a investidura em cargos ou empregos públicos depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, não havendo possibilidade de edição de lei que, mediante agrupamento de carreiras, opere transformação em cargos, permitindo que os ocupantes dos cargos originários fossem investidos nos cargos emergentes de carreira diversa daquela para a qual ingressaram no serviço público, sem concurso público."

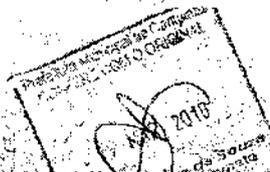
(Moraes, Alexandre de, Direito Constitucional, 3ª Ed. revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 1999. Pág. 307). (grifo nosso)

Não nos olvidemos de que o novo Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos (aprovado em 2007) surgiu da necessidade de se corrigir os equívocos e as ilegalidades que o plano anterior (Lei Municipal 12.012/04) trouxe especialmente no sentido de se permitir a transposição de cargos sem concurso público.

Assim, qualquer tentativa ou ato que venha a ser editado ao contrário da imposição constitucional é considerado nulo de pleno direito, não gerando qualquer direito à parte beneficiada, qualquer que seja o tempo transcorrido.

Prova disso, são os próprios julgados trazidos pelo Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas que, embora reconhecem nos casos concretos analisados o desvio de função, demonstram a inexistência e impossibilidade de se transferir cargos sem e desde aprovação em concurso público.

"Para investidura em cargo ou emprego público impõe-se a aprovação em concurso público. A exigência é constitucional (art. 37, III da CF) e o atendimento de tal preceito constitui condição inderrogável burla à qual norma".
 (Julgo de Direito da 5ª Vara Cível da Comarca de São Bernardo do Campo, SP, Processo n.º 943/98, fls. 3; Processo 1425/98, fls. 3; Processo 1441/97, fls. 8) (grifo nosso).



384

"A evidência não é possível o reenquadramento pleiteado na inicial. Não poderia o Poder Judiciário deferir esta pedido sob pena de estar criando "cargos" junto ao Poder Executivo e de desrespeitar os requisitos necessários para o desenvolvimento da carreira"

(Juízo de Direito da 4ª Vara Cível da Comarca de São Bernardo do Campo, SP, Processo n.º 147/97, fls. 3; Processo 1825/98, fls. 3)

"(...) a sentença de primeiro grau, deixou bem clara a sua situação, explicitando que não cabe ao Judiciário o **reenquadramento da autora no cargo de Agente de Esporte, porque, segundo a Constituição Federal, os cargos e empregos públicos somente poderão ser preenchidos por concurso público.**"

(TJSP - Apelação 277.802-2/4 - São Bernardo do Campo - Relator: Desembargador Ferreira Conti - Julgamento 20.10.1997) (grifo nosso) -

"SERVIDOR PÚBLICO. DESVIO DE FUNÇÃO. PRETENSÃO INDENIZATÓRIA. SENTENÇA QUE JULGA INCABÍVEL A DIFERENÇA VENCIMENTAL ENTRE A FUNÇÃO DE FATO EXERCIDA E A FUNÇÃO INERENTE AO CARGO DO SERVIDOR.

1. Vedar, a partir do desvio de funções do servidor, o **reenquadramento funcional sem concurso público** ou, ainda, a incorporação da diferença de vencimentos **não dignifica**, entretanto, que o Estado possa locupletar-se, de maneira indevida, com o fato de um servidor exercer funções diversas das inerentes a seu cargo.

2. Não se trata, nessa situação, de nenhum aumento de vencimentos que sugira afronta do verbete 329 da Súmula do STF. Não se cuida já de majoração vencimental, nem de fundamento isonômico, mas de indenização e de enriquecimento **sem causa**.

3. **"Em atenção ao princípio da imprescindibilidade de concurso público para o preenchimento de cargos, o servidor público desviado de sua função não tem o direito ao reenquadramento. Todavia, faz jus aos vencimentos correspondentes à função desempenhada, sob pena de locupletamento indevido da Administração."** (Resp 442.967, STJ, Min Fernando Gonçalves). Precedentes consonos do STF e do STJ. Provimento da apelação.

(TJSP - Apelação 558.582-5-8 - Osasco - Relator: Desembargador Ricardo Dipp, Julgamento 14.04.2008) (grifo nosso)

Além dessas, há duas são os julgados do STF - Supremo Tribunal Federal - em questões pertinentes ao que aqui se discute:

"AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE DE LEI ESTADUAL QUE PERMITE A INTEGRAÇÃO DE SERVIDOR PÚBLICO NO QUADRO DE PESSOAL DE AUTARQUIAS DE FUNDAÇÕES ESTADUAIS, INDEPENDENTEMENTE DE CONCURSO PÚBLICO (RECOMPLEMENTAR Nº 67/92, ART. 66) - OFENSA AO ART. 37, II, DA CARTA FEDERAL - DESRESPEITO AO POSTULADO CONSTITUCIONAL DO CONCURSO PÚBLICO, ESSENCIAL À CONCRETIZAÇÃO DO PRINCÍPIO DA IGUALDADE - AÇÃO DIRETA JULGADA PROCEDENTE - O CONCURSO PÚBLICO

585

REPRESENTA GARANTIA CONCRETIZADORA DO PRINCÍPIO DA IGUALDADE, QUE NÃO TOLERA TRATAMENTOS DISCRIMINATÓRIOS, NEM LEGÍTIMA A CONCESSÃO DE PRIVILÉGIOS. - A jurisprudência do Supremo Tribunal Federal, tendo presente a essencialidade do postulado inscrito no art. 37, II, da Carta Política, tem censurado a validade jurídico-constitucional de normas que autorizam, permitem ou viabilizam, independentemente de prévia aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos, o ingresso originário no serviço estatal ou o provimento em cargos administrativos diversos daqueles para os quais o servidor público foi admitido. Precedentes. - O respeito efetivo à exigência de prévia aprovação em concurso público qualifica-se, constitucionalmente, como paradigma de legitimação ético-jurídica da investidura de qualquer cidadão em cargos, funções ou empregos públicos, ressalvadas as hipóteses de nomeação para cargos em comissão (CF, art. 37, II). A razão subjacente ao postulado do concurso público traduz-se na necessidade essencial de o Estado conferir efetividade ao princípio constitucional de que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, vedando-se, desse modo, a prática inaceitável de o Poder Público conceder privilégios a alguns ou de dispensar tratamento discriminatório e arbitrário a

Precedentes Doutrina.
(STF - Adm. 1350 RO/Rorônia - Relator: Ministro Celso de Mello - julgamento 24/02/2005 - Tribunal Pleno). (grifo nosso)



Concurso público (CF, art. 37, II) não mais restrita a exigência constitucional à primeira investidura em cargo público, tornou-se inviável toda a forma de provimento derivado do servidor público em cargo diverso do que detém, com a única ressalva da promoção, que pressupõe cargo da mesma carreira; inadmissibilidade de enquadramento do servidor em cargo diverso daquele de que é titular, ainda quando fundado em desvio de função iniciado antes da constituição.
(STF - RE - 209174/ES - Relator: Ministro Sepúlveda Pertence - julgamento 05/02/98 - Tribunal Pleno. DJ 13/03/98 - PP - 00017) (grifo nosso).

No mesmo sentido: ADI - 242/RJ; RE - 167635/PA; RE 199158/SC; RE 169226/SC; ADI 248/RJ; ADI 785/DF; ADI 837/DF; ADI 1345/ES; ADI 161GO; ADI 2433/RN

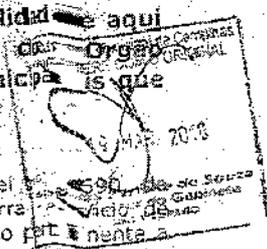
Também em diversos casos o Superior Tribunal de Justiça rechaçou tal

solução:

CONCURSO INTERNO: PROVIMENTO INICIAL DE CARGO. O Superior Tribunal Federal, na ADI 837-4, publicada no DJ de 23/11/93, suspendeu a eficácia, em todo o Brasil, de qualquer ato que permitisse a dispensa funcional para provimento imediato em cargo público por meio de concurso interno. Assim, o candidato deve ser admitido pelo concurso.
(STF - RMS 11320/93 - Relator: Ministro José de Fátima - julgamento 02/08/93 - Tribunal Pleno. DJ de 02/08/93 - PS 14225)

CONCURSO INTERNO ACESSO. Com a promulgação da Carta Política em vigor, diferentemente da ordem anterior, passou-se a exigir o concurso público para investidura em qualquer cargo público, excetuando-se o retorno ao mesmo cargo, a reintegração, a progressão funcional, por antiguidade ou merecimento e promoção, proibindo, em consequência, todo e qualquer forma de provimento derivado em cargo diverso daquele no qual o servidor ingressou no serviço público. Recurso ordinário conhecido mas provido (STJ - ROME 1676/BA: Relator: Ministro José de Jesus Filho - Orgão Julgador: 2ª Turma. DJ de 16/08/93, PG 15974) (grifo nos autos)

E para que não restem dúvidas da inconstitucionalidade aqui tratada, vejamos algumas recentes (2008/2009) decisões da Especial do Tribunal de Justiça de São Paulo sobre Leis Municipais que pretenderam a transformação de cargos:



AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE - Lei nº 28/9/2007, do Município de São Lourenço da Serra - Iniciativa - Caracterização - Usurpação de atribuição por atividade própria do Poder Executivo - Afrenta, ademais, aos arts. 111 e 115, inciso II, da Constituição Estadual - Investitura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia, em concurso público, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão - Jurisprudência do Colendo Supremo Tribunal Federal - Ação procedente.

(...)

Neste sentido é que se tranquilizou a jurisprudência do Colendo Supremo Tribunal Federal, resumida em aresto proferido em Sessão Plenária na ADI nº 837 - DJ, relator o Ministro MOREIRA ALVES, no qual se consignou que a Corte firmou o entendimento de que são inconstitucionais as formas de provimento derivado, representadas pela ascensão ou acesso, transferência ou aproveitamento no cargo ou empregos públicos. No mesmo sentido: ADI nº 1.329-7 - Al, relator o Ministro CELSO DE MELLO (RT 734/216). É o que se cristalizou no enunciado da Súmula 685 daquela Corte: **'É inconstitucional toda modalidade de provimento que propicie ao servidor investir-se, sem prévia aprovação em concurso público destinado ao seu provimento, em cargo que não integra a carreira na qual anteriormente investido'**. Por estes fundamentos, julga-se a ação procedente para declarar a inconstitucionalidade da Lei nº 600, de 22 de setembro de 2007, do Município de São Lourenço da Serra, devendo a Prefeitura futuramente providenciar as providências necessárias.

ADP nº 1.329-7 - Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 1.329-7 - Orgão Julgador - Julgado em 11 de junho de 2008 - Acórdão registrado sob nº 1.329/08-7 (grifo nos autos)

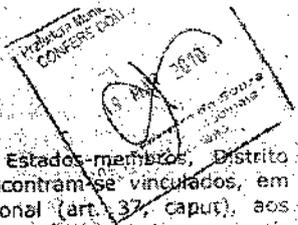
19 de Abril 2016
ABRIL 2016
ABRIL 2016

AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE - Dispositivos
das Leis Complementares n.ºs 418/2004, 429/2004,
489/2005 e 527/2007 do Município de Atibaia - Servidor
Público - Transposição de cargos ou funções sem prévio
concurso público de provas ou de provas e títulos -
Inadmissibilidade - Afronta aos arts. 111 e 115, inciso II, ambos
da Constituição Estadual - Adicional de nível universitário -
Vantagem anômala que não atende ao interesse público e às
exigências do serviço, como prevê o art. 128 da mesma Carta -
Indispensável o desempenho de função ou o exercício de cargo
para o qual se exige o diploma de que é portador - Adicional de
atendimento ao público - Não cabimento - Atendimento bom: é
dever do Estado e direito do cidadão - Impossibilidade de o
servidor designado para cargo de carreira incorporar décimos, sob
pena de ofensa à regra do concurso público - Jurisprudência do
Colendo Supremo Tribunal Federal - Inconstitucionalidade
declarada - Ação procedente."
(TJSP - Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 153.532-
0/0 - Órgão Especial - Julgamento em 1º de abril de 2009 -
Acórdão registrado sob o n.º 02290594) (grifo nosso)

"Ação direta de inconstitucionalidade. Artigo 17 da Lei
Complementar nº 007, de 16 de dezembro de 1997 e Lei
Complementar nº 009, de 22 de abril de 1998, ambas do
Município de Palmeira d'Oeste. Dispositivos que permitem a
mudança de cargo de funcionários públicos sem a
realização de concurso público. Inadmissibilidade. Ofensa
aos princípios da igualdade e moralidade. Ação julgada
procedente.

Oportuno aqui transcrever o seguinte trecho do acórdão da lavra
do eminente Desembargador Penteado Navarro: "em outras
palavras, o que a Lei Magna visou com os princípios da
acessibilidade e do concurso público foi, de um lado, ensejar a
todos iguais oportunidades de disputar cargos ou empregos
na Administração direta, indireta ou fundacional. De outro
lado, propôs-se a impedir tanto o ingresso sem concurso,
ressalvadas as exceções previstas na Constituição, quanto obstar
a que o servidor habilitado por concurso para cargo ou
emprego de determinada natureza viesse depois a ser
agraciado com cargo ou emprego permanente de outra
natureza, pois esta seria uma forma de fraudar a razão de
ser do concurso público" (Celsa Antônio Bandeira de Mello,
Curso de Direito Administrativo, 15ª ed., Malheiros, 2003, cap.V,
item 4º, pág. 257, grifei, ou Regime Constitucional do Servidor
em Administração Direta e Indireta, 1ª ed., ST 1999, pág.
página 14-8).

Segundo lição da citada Afonso de Azevedo "A Constituição
Federal é ultra-positiva em relação à transferência e a vedação do
princípio constitucional do concurso público, como regra e crítica às
exceções da administração pública, vedando expressamente
tanto a ausência deste postulado, quanto seu afastamento
fraudulento, por meio de transferência de servidores
públicos para outros cargos diversos daquela para o qual foi



388

Originariamente admitido ... Os Estados-membros, Distrito Federal e Municípios, igualmente, encontram-se vinculados, em face de explícita previsão constitucional (art. 37, caput), aos princípios que regem a administração pública, entre os quais ressalta, como vetor condicionante da atividade estatal, a exigência de observância do postulado do concurso público (art. 37, II) ... (Constituição do Brasil Interpretada, 6a ed. Atlas, 2006, item 37.37, pág. 863-A)."

(TJSP - Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 166.535-0/3-00 - Órgão Especial - Julgamento em 11 de março de 2009 - Acórdão registrado sob o n.º 02250761) (grifo nosso)

"AÇÃO CIVIL PÚBLICA - JUSTIÇA ESTADUAL - COMPETÊNCIA, EM RAZÃO DA MATÉRIA DE QUE CUIDA ESTA AÇÃO, OU SEJA, NULIDADE DE TRANSPOSIÇÃO DE SERVIDORES SEM CONCURSO PÚBLICO - VIA DE - CONSEQUÊNCIA, TEM LEGITIMIDADE O MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL. AFASTADA A MATÉRIA PRELIMINAR. FORMAS DE PROVIMENTO DERIVADO - SÃO INCONSTITUCIONAIS AQUELAS REPRESENTADAS PELA ASCENSÃO OU ACESSO, TRANSFERÊNCIA E APROVEITAMENTO NO TOCANTE A CARGOS OU EMPREGOS PÚBLICOS, POSTO QUE HÁ NECESSIDADE DE CONCURSO PÚBLICO, UMA VEZ QUE ESSE É O MEIO TÉCNICO POSTO À DISPOSIÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA PARA OBTENÇÃO DE MORALIDADE, EFICIÊNCIA E APERFEIÇOAMENTO DO SERVIÇO PÚBLICO, E, AO MESMO TEMPO, PROPICIAR IGUAL OPORTUNIDADE A TODOS OS INTERESSADOS QUE ATENDAM OS REQUISITOS DA LEI; CONSOANTE DETERMINA O ART. 37, II DA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA. IMPROBIDADE ADMINISTRATIVA - ATO CARACTERIZADO CONDENAÇÃO NOS TERMOS DA LEI DE REGÊNCIA - O RESPONSÁVEL TEM A OBRIGAÇÃO DE INDENIZAR O ERÁRIO PÚBLICO. OS PEDIDOS REFERENTES AOS ITENS "D.2" E "D.3" DA INICIAL SÃO AFASTADOS POR SEREM GENÉRICOS. PROVIDO O RECURSO MINISTERIAL E PROVIDO EM PARTE O DA MUNICIPALIDADE"

(TJSP - Ap.Civil nº 821.334.5/9-00 - rel. Pires de Araújo - Sumaré - 11ª Câmara de Direito Público - julgamento: 15/12/2008) (grifo nosso)

"AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE - Parágrafo único do art. 13 da Lei nº 4.823/96, do Município de Guarulhos - Dispositivo permite a investidura de servidor em cargo diverso daquele para o qual foi admitido por concurso - Acesso - Inconstitucionalidade - Caracterização - Participação do Colégio Supremo Tribunal Federal - Súmula 823 do STJ - Afirmação dos arts. 11 e 115, par. II, ambas da Constituição Estadual - Aplicação da Lei nº 1.387 - Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 166.535-0/3-00 - Órgão Especial - Julgamento: 10/03/09 - (grifo nosso)

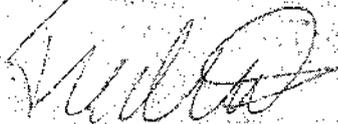
Logo, como fartamente se comprova, o pedido de transformação de cargos, por simples edição de Lei municipal que preveja o preenchimento de alguns requisitos é ineficaz, posto que inconstitucional.

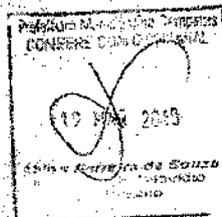
38

Como vimos, não estamos a tratar de passagem de níveis diferentes de um mesmo cargo, como temos presente na evolução funcional prevista na nossa legislação municipal. Nosso Quadro do Magistério reúne os cargos de carreira de docentes e de demais funções do Magistério privativos da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, exatamente como prevê a Resolução CNE/CEB nº 3/97:

Art. 2º Integram a carreira do Magistério dos Sistemas de Ensino Público os profissionais que **exercem atividades de docência** e os que **oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.** (grifo nosso)

Posto isso, pela impossibilidade de se transpor cargos sem a devida aprovação em concurso público, entendo que o pedido principal e, por consequência lógica, todos os demais ora deduzidos devam ser indeferidos.


Frederico Sequeira Scopacasa
Assessoria Jurídica SME/FUMEC



ANEXO II

MANIFESTO DO FÓRUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL – CAMPINAS

Em defesa da profissionalização da Educação Infantil

Endereçamos esse manifesto à sociedade civil organizada ligada à Educação Infantil, às instituições de Educação Infantil, às famílias, ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), ao Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI) e aos Fóruns Municipais

O Fórum Municipal de Educação Infantil de Campinas vem, através deste, manifestar-se em relação a resposta ao protocolo nº 2009/10/35736 – referente às reivindicações de Agentes de Educação Infantil/monitores Infante-Juvenis I, protocolado via Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas.

Professor é a palavra utilizada para caracterizar todos/as os/as docentes que educam/cuidam das crianças nas diferentes etapas da Educação. No caso específico da Educação Infantil, após a LDB de 1996, esta passa a ser a primeira etapa da Educação Básica (art. 21), ou seja, é uma **modalidade do ensino** e, esta mesma lei, no seu Título VI, determina que o profissional das diferentes modalidades de ensino é o **docente** e que este deve ter formação em nível superior (art.62).

O que assistimos na Educação Infantil de alguns municípios é a contratação de profissionais para atuarem como docentes, sem a exigência da formação definida pela LDB, esses profissionais recebem nomes distintas - como, no caso de Campinas, monitores e/ou agentes de Educação Infantil. Cabe ressaltar, no entanto, que, **mesmo que as redes de Educação Infantil lhes atribuam diferentes denominações, na prática, todos esses profissionais exercem a função docente – atuam diretamente na educação/cuidado das crianças – e, portanto, são professores.**

Por outro lado, também assistimos o avanço de alguns municípios que já se

adequaram a lei - São Paulo, São Carlos, Diadema, Paulínia, Osasco são alguns exemplos no Estado de São Paulo – outros, tardam em regularizar o direito da criança a ter um docente trabalhando na sua educação/cuidado, na qualidade de profissional. Não se trata apenas de um direito trabalhista, de isonomia de direitos, já que na prática, monitores e professores exercem as mesmas funções, acima de tudo trata-se de um direito inalienável das crianças pequenas – ser educada por profissionais que tenham formação adequada para uma **instituição educativa**, habilitados para a primeira etapa da Educação Básica.

É inadmissível que a Educação Infantil, e através dela, nossas crianças pequenas, ainda sejam desconsideradas pelas políticas públicas do município de Campinas, diante dos avanços em todo o Brasil na profissionalização de docentes.

Há ainda um retrocesso ao considerar que educação e cuidado são ações apartadas e isoladas, que podem ser realizadas por profissionais diferentes, ao conceber que as atividades educativas necessitam ser apoiadas pelas tarefas de cuidar, hierarquizando assim funções e cargos. Evidencia-se essa concepção na seguinte frase: “Muitos serviços são executados para apoiar a tarefa mais importante e significativa que é a de educar”¹. Com tal afirmativa podemos concordar em partes, posto que, a limpeza, a cozinha e a administração são instâncias de apoio, por outro lado, cuidar/educar constitui-se a mesma ação exercida por um único profissional que é o docente.

Ao afirmar que “Vários outros profissionais estão envolvidos no trabalho de funcionamento da escola e de atendimento às necessidades das crianças, mas não com responsabilidades educacionais diretas no processo ensino- aprendizagem”², evidencia-se total desconhecimento da Pedagogia da Infância instituída nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação (Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009) e nos documentos do MEC (Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças - 1995, Práticas Cotidianas na Educação Infantil - 2009, entre outros) os quais afirmam e ressaltam a indissociabilidade entre educar/cuidar, não há educação sem cuidado e cuidado sem educação. Compreende-se desta forma, que **todas as ações diretas com as crianças são educativas e envolvem igualmente responsabilidade**, ainda que existam ações mal interpretadas como “apenas atos de cuidar”, estas também são

ações educativas.

Hoje, em nosso município, há dois profissionais que exercem a função docente com igual responsabilidade, mas com formações distintas. É inaceitável que se exija o trabalho cotidiano de professor de Educação Infantil para quem não é Pedagogo. **Há que se buscar reparar tal situação, garantindo a formação inicial necessária a todos aqueles que diretamente educam/cuidam das crianças pequenas de Campinas.**

Conclusão: Não há cargo de apoio ao trabalho docente. Todos os profissionais que atuam diretamente com as crianças na Educação Infantil são docentes – professores que educam/cuidam. O que se tem em Campinas são monitores/agentes de Educação Infantil que são docentes – alguns já com a formação exigida, outros não, esses podem ser considerados como professores leigos. Essa situação urge ser regulamentada de acordo com a LDB, superando-se assim tal conflito. Até porque, ao negar que os monitores/agentes não sejam docentes é desconsiderar todo o processo histórico de experiências docentes que a própria Educação Infantil brasileira está tecendo em suas trajetórias.

É importante lembrar que Campinas foi um dos municípios pioneiros nessa conquista em que as creches públicas municipais passaram da área da Assistência Social e foram incorporadas ao quadro da Secretaria de Educação. Hoje se tenta negar esse processo de avanços que vinham ocorrendo na Educação Infantil pública campineira. O Fórum de Educação Infantil de Campinas, através desse manifesto, repudia esses retrocessos e aponta a necessidade da regulamentação da formação docente aos monitores/agentes de Educação Infantil de acordo com a LDB.

Fórum Municipal de Educação Infantil – Campinas

ANEXO III

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

- 1) Qual é a sua opinião a respeito da unidade em que trabalha, no que diz respeito as condições físicas e materiais?
 - 2) Se acha que as condições físicas não são adequadas, quais são as suas sugestões para melhorar?
 - 3) Você acredita que o módulo (número de crianças por educador); que vigora atualmente na cidade de Campinas é adequado?
 - 4) Você acredita que o número de crianças nas salas influencia no trabalho pedagógico que é desenvolvido na sua unidade?
 - 5) Você acredita que o trabalho pedagógico que hoje é desenvolvido na Educação Infantil, é significativo para as crianças?
 - 6) Você acha que a maneira que é organizado o tempo (rotina); é adequado?
 - 7) Qual é o seu nível de escolaridade/formação (Ensino Fundamental; Ensino Médio, Ensino Superior;)
-

ANEXO IV

Resposta MEC em relação a uma solicitação a respeito da legislação que determina as condições de atendimento das creches.

Prezado(a) Sr(a) Damaris da Cruz Guedes

Solução:

No artigo 24 da LDB estabelece que : Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento. Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

A legislação educacional nacional não estabelece limite de alunos em salas de aula, quer na educação básica. Há, contudo, em alguns Estados normas dos Conselhos de Educação que definem a capacidade máxima permitida. Por gentileza ,entre em contato com o Conselho Estadual de educação para solicitar as informações desejadas.

Quaisquer que sejam as instituições que se dedicam à Educação Infantil com suas respectivas Propostas Pedagógicas, é indispensável que as mesmas venham acompanhadas por planejamentos, estratégias e formas de avaliação dos processos de aperfeiçoamento dos educadores, desde os que ainda não tenham formação específica, até os que já estão habilitados para o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos. As estratégias de atendimento individualizado às crianças devem prevalecer. Por isto a definição da quantidade de crianças por adulto é muito importante, entendendo-se que no caso de bebês de 0 a 2 anos, a cada educador devem corresponder no máximo de 6 a 8 crianças. As turmas de crianças de 3 anos devem limitar-se a 15 por adulto, e as de 4 a 6 anos de 20 crianças. O trabalho dos Conselhos deve ser o de diagnosticar situações, criar condições de melhoria e supervisionar a qualidade da ação dos que educam e cuidam das crianças em instituições de Educação Infantil.

Da mesma forma, atenção especial deve ser atribuída às maneiras pelas quais as instituições se propõem ao trabalho com as famílias, seja no desenvolvimento normal de atividades derivadas das Propostas Pedagógicas, seja no diálogo, apoio, orientação, intervenção e supervisão em situações de risco e conflito para as crianças. Cabe às instituições de Educação Infantil, além de cuidar e educar com qualidade e êxito, advogar sempre pela causa das crianças de 0 a 6 anos e suas famílias. (PARECER Nº: CEB 022/98)

A Lei 9394/96 - LDBEN instituiu um panorama de mudanças que flexibiliza, no âmbito dos sistemas de ensino, o acesso e a trajetória escolar dos estudantes. Ao fazê-lo, seus dispositivos estabeleceram um padrão de gestão educacional que reafirma a autonomia dos órgãos estaduais e municipais e em especial reconhecem a importância do poder de decisão das unidades escolares no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação do seu projeto pedagógico.(PARECER CNE/CEB nº 14/2000)

Concluimos o presente estudo e esclarecimentos solicitados com clara advertência, insistindo que é o REGIMENTO ESCOLAR, e, em consequência a PROPOSTA PEDAGÓGICA que ajustados às NORMAS COMPLEMENTARES dos respectivos Sistemas de Ensino/Educação, devem reger os estabelecimento de ensino e educação, no seu proceder escolar, educativo e administrativo. (Parecer CNE/CEB nº 22/2000)

Para maiores informações:

Parecer CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998 , ATRAVÉS DO LINK: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992&Itemid=866

Parecer CNE/CEB nº 22/2000, aprovado em 8 de agosto de 2000 , ATRAVÉS DO LINK : http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_00.pdf

Parecer CNE/CEB nº 14/2000, aprovado em 3 de julho de 2000, através do link http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb14_00.pdf

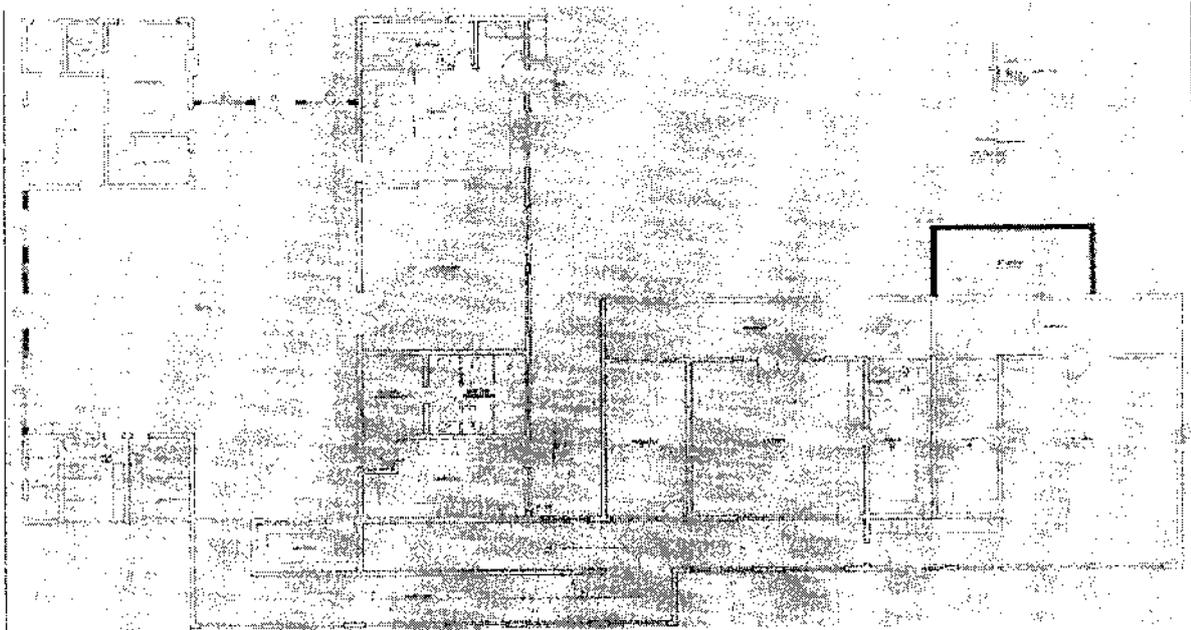
Ou entre em contato com a secretaria de estado de educação, pois As secretarias estaduais e municipais de educação são órgãos administradores do sistema de ensino em seus respectivos estados e municípios, possuindo autonomia didático-pedagógica e administrativa garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sendo responsáveis pela autorização, supervisão, regulamentação e reconhecimento das instituições públicas e particulares de ensino básico (infantil, fundamental e médio), técnico e à distância. Assim, orientamos que entre em contato com a Secretaria de Educação do seu estado ou município, para realizar uma reclamação ou denúncia.

Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
Endereço: Praça da República, 53 - Centro - CEP: 01045-903
Telefone: (11) 3218 -2001 / 2002 / 2003

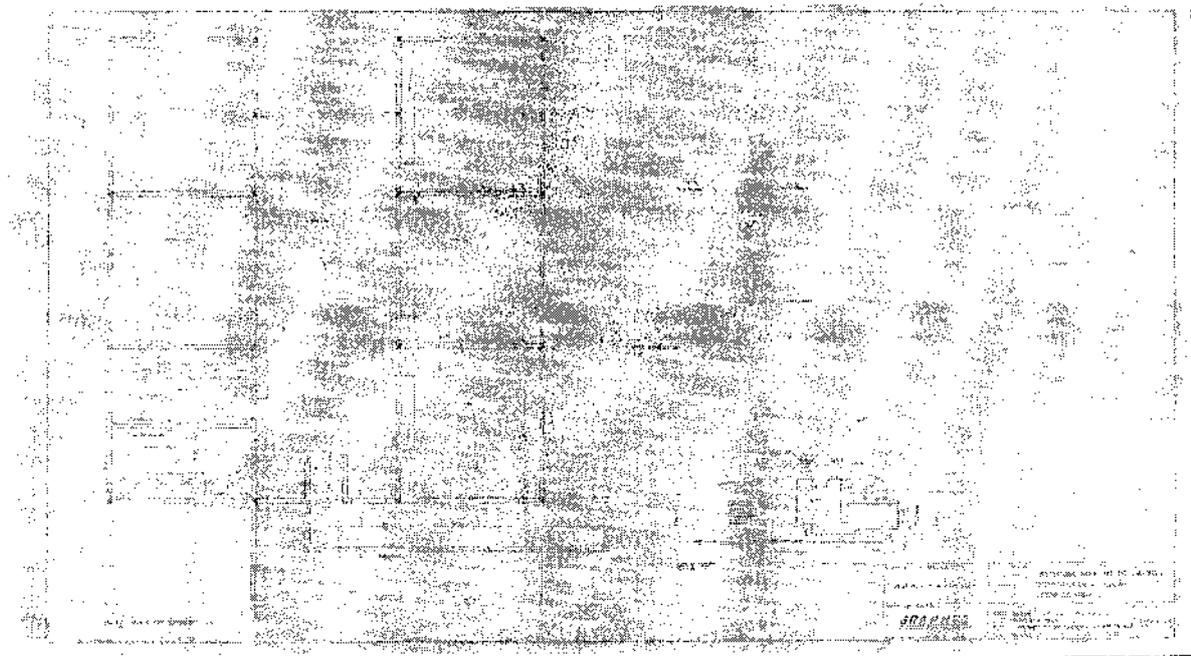
Para mais detalhes, favor entrar em contato com a Central de Atendimento do Ministério da Educação -Fala Brasil! pelo telefone 0800 616161. Colocamo-nos à disposição para atendê-lo(a).

ANEXO V

PLANTA ARQUITETÔNICA DO CEMEI PESQUISADO



PISO INFERIOR



PISO SUPERIOR

ANEXO VI

Ao Contrário, as Cem Existem

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos,

cem pensamentos,

cem modos de pensar,

de jogar e de falar.

Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir.

Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens

(e depois, cem, cem, cem),

Mas roubaram-lhe noventa e nove.

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

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos,

de fazer sem a cabeça,

de escutar e de não falar,

de compreender sem alegrias,

de amar e maravilhar-se

só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe

e de cem, roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho,

a realidade e a fantasia,

a ciência e a imaginação,

o céu e a terra,

a razão e o sonho,

são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe: que as cem não existem.

A criança diz: ao contrário, as cem existem.

Loris Malaguzzi

As Cem linguagens da Criança- A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância.